



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

**Marlene Barbosa de Freitas Reis
Cleumar de Oliveira Moreira
Eliane Gonçalves Costa Anderi**

Educação, Resistência e Esperança

**Diálogos
Interdisciplinares**




editora
UEG



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso



EDITORA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS

Presidente

Antonio Cruvinel Borges Neto (Reitor)

Vice-Presidente

Claudio Roberto Stacheira (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação)

Coordenadora Geral

Elisabete Tomomi Kowata

Revisão Técnica

Ana Paula de Oliveira Lima (Bolsista DI/UEG)

Elisabete Tomomi Kowata

Projeto Gráfico e Capa

Adriana da Costa Almeida

Conselho Editorial

Alessandro José Marques Santos (UEG)

José Leonardo Oliveira Lima (UEG)

Julierme Sebastião Morais Souza (UEG)

Luciana Rebelo Guilherme (UEG)

Leonardo Lopes do Nascimento (UEG)

Oswaldo José da Silveira Neto (UEG)

Sabrina do Couto de Miranda (UEG)

Thiago Henrique Costa Silva (UEG)

Vinicius Gomes de Vasconcellos (UEG)

Wellington Hannibal (UEG)



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

Marlene Barbosa de Freitas Reis
Cleumar de Oliveira Moreira
Eliane Gonçalves Costa Anderi

Educação, Resistência e Esperança

Diálogos
Interdisciplinares



ANÁPOLIS/GO | 2022



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

© Editora UEG – 2022

© Autoras e autores – 2022

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Catálogo na Fonte

Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),

Universidade Estadual de Goiás

Elaborada por: Agostinha Maria Rodrigues – CRB1/3045

E24 Educação, resistência e esperança : diálogos interdisciplinares [recurso eletrônico] / Marlene Barbosa de Freitas Reis, Cleumar de Oliveira Moreira, Eliane Gonçalves Costa Anderi [organizadores]. – Anápolis : Editora UEG, 2022.

228 p.

UEG – Universidade Estadual de Goiás.

ISBN: 978-65-88502-27-3 (e-book)

1. Educação brasileira. 2. Educação inclusiva. 3. Pandemia. I. Reis, Marlene Barbosa de Freitas. II. Moreira, Cleumar de Oliveira. III. Anderi, Eliane Gonçalves Costa. IV. Título. V. Universidade Estadual de Goiás.

CDU: 37

Esta obra é em formato de e-Book e foi produzida com recursos do evento Semana de Integração da UEG-Inhumas (2021). A exatidão das referências, a revisão gramatical e as ideias expressas e/ou defendidas nos textos são de inteira responsabilidade dos autores.

EDITORA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Br-153 – Quadra Área – CEP: 75.132-903 – Fone: (62) 3328-4866

Anápolis – GO

www.editora.ueg.br / e-mail: editora@ueg.br



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

Sumário

Prefácio

**Educação, Resistência e Esperança: Diálogos
interdisciplinares** 7
Ged Guimarães

Apresentação..... 14

**1 Educação inclusiva: as possíveis contribuições do
terapeuta ocupacional no processo de inclusão** .. 20
Raianne Bernadete Pinho Ribeiro

**2 Comunidade e Universidade: o desenvolvimento
do PIBID no Colégio São Geraldo em Goianira/
GO** 42
Fernanda Rodrigues Carrijo

**3 Potência e genialidade da literatura goiana: análise
literária da obra Pão cozido debaixo de brasa de
Miguel Jorge**..... 63
Karem Vieira Manso
Vera Lúcia Alves Mendes Paganini
Wilker Ramos Soares



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

4	Letramento literário, BNCC e atividades de interpretação textual: análise de um livro didático de Português	84
	Mateus Henrique de Souza Wesley Luis Carvalhaes	
5	Trabalhando o empoderamento feminino por meio da história das mulheres na Psicologia	109
	Aline de Andrade Nunes Graziele Lopes Teles Stefanny Ribeiro Lopes Vitória Caroline da Silva Fabino	
6	Reflexões sobre as políticas públicas educacionais e os desafios da gestão da educação básica em tempo de pandemia	129
	Mônica de Souza Motta Adriana Cabral Pereira de Araújo	
7	A educação brasileira e novos rumos pós-pandemia	152
	Thiago Augusto Narikawa Olira Saraiva Rodrigues	
8	Percepções da pandemia através de desenhos de estudantes em isolamento social	172
	Luciany Oliveira Osório Borges	
9	Horizontes possíveis em Multiletramento: uma didática da ficção científica com a sala de aula invertida	198
	Evandro Moreno da Costa Júnior Wheliton Chiang Shung Moreira Ferreira	
	Sobre os organizadores/as	218
	Sobre os autores/as	220



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

Prefácio

Educação, Resistência e Esperança

Diálogos interdisciplinares

Ged Guimarães¹

Atualmente nos deparamos com uma monstruosa desigualdade social caracterizada, por um lado, pela miséria e até pelo descarte de humanos considerados inúteis ao sistema produtivo, e, de outro, pelo crescente aumento da fortuna de alguns bilionários², inclusive em países considerados como parte do *resto do mundo*³.

1 É graduado em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1987), onde foi professor de 1987 a 1994. É Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (1993) e doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004). É Pós-Doutor em Filosofia da Educação pela Universidade do Minho, Braga, Portugal (2013). Foi diretor da FE/UFG no período de out./2006 a out./2010, e professor no período de 1994 a 2014 nessa mesma Instituição. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, filosofia, ética, universidade e pedagogia. Atualmente é Professor da Universidade Estadual de Goiás – UEG/Anápolis/GO, atuando no curso de Pedagogia na área de Fundamentos da Educação. É também professor permanente da Pós-Graduação no Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT da UEG/Anápolis/GO.

2 De acordo com reportagem da Revista Forbes, disponível em: <https://forbes.com.br/listas/2020/04/quem-sao-os-brasileiros-no-novo-ranking-dos-bilionarios-do-mundo/>. Acesso em: 20 set. 2021.

3 Resto do mundo é como os europeus qualificam os não pertencentes à União Europeia. Todavia, como para o capital não há fronteira, bilionários surgem também nesse resto, o que, sob esse ponto de vista, o resto pode estar em qualquer lugar.



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

A sociedade que tem promovido essas condições é a capitalista. O seu processo produtivo, ou seja, as condições para a existência dela, são conformes o modo de pensar e agir individualistas do homem, cujas ações visam, quase tão somente, a busca em si mesmo do que há de melhor em si em favor de si. Se esse é um princípio, quando o indivíduo vai ao encontro do outro a finalidade não é também outra senão o interesse individual: o que o leva a ter a certeza de ter feito um bom negócio! Quando Locke (1975, p. 24-25) afirma que todos os homens são iguais por natureza e possuem autoridade sobre o próprio corpo, atributos que lhes conferem a liberdade, ele expressa o espírito individualista do homem e sociedade modernos, contrário às ordens sociais anteriores ao capitalismo que compreendiam os homens como naturalmente desiguais. Ou seja, uns compunham a nobreza, outros o povo, os súditos. Ora, se todos são iguais e livres, “somente o exercício [dessa potência, o corpo,] nos propicia as aptidões e habilidades que nos conduzem à perfeição [...] e nada há de singular naquele que provoca um maravilhoso espetáculo, que não esteja potencialmente também no espectador”.

Assim, as desigualdades podem encontrar um filamento de legitimidade, se as condições sociais permitirem a cada um a possibilidade de retirar de si toda a *habilidade* decorrente do próprio esforço. Isso significa dizer que qualquer um, caso trabalhe bem o corpo, a propriedade original, pode definir o limite da sua propriedade, caso não haja leis ou algum poder despótico que cerceie a capacidade que todos possuem ao nascer: a liberdade, a propriedade e a igualdade.

Esse é o espírito do homem e sociedade modernos que Locke fora capaz de captar e elaborar filosoficamente, e cunhado por liberal. Todavia, o modo como a sociedade e suas relações de produção se



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

constitui segue à revelia das questões posta pelo filósofo, e não podemos tributar a ele o sucesso ou o fracasso do curso social. Portanto, o indivíduo, bem como o individualismo modernos, estão no curso da história, não como pensara Locke, mas com ele o espírito liberal ganhou um *estatuto* elevado.

Se atualmente falam em sociedade neoliberal, o que há de novo é quase tão somente uma espécie de saudosismo ao velho espírito individualista, cujo limite o indivíduo carrega em seu bolso e pode dizer: posso pagar! Para um neoliberal, todas as normas que beirem preocupações com a sociedade compreendida como humanos reunidos em busca do bem comum, ou da elevação dos humanos como seres sociais, são obstáculos para os seus empreendimentos, sejam eles individuais ou agrupados. Liberal ou neoliberal, a sociedade é capitalista e nela os indivíduos buscam o sucesso, pensando e agindo em busca de uma dada vantagem.

Considerando a revolução industrial na Inglaterra no século XVIII como expressões de um novo modo de organizar a produção e as relações sociais, o capitalismo tem pouco mais de 250 anos. A partir dele, os indivíduos, sobretudo os mais industriais, foram capazes de criar e desenvolver de modo fabuloso as ciências exatas e biológicas. Elas nos propiciaram condições para chegarmos fisicamente à lua, e máquinas teleguiadas estão nos permitindo ver mais longe e enxergar lugares no macrocosmo, antes inimagináveis ao homem. Se essa tem sido uma das possibilidades das ciências, a outra é a que nos permite penetrar no microcosmo para procurar coisas miúdas, o que tem nos proporcionado, por exemplo, a cura de doenças em várias espécies, sobretudo nos homens. Tudo isso sem falar do universo da microeletrônica que possibilita os modernos meios de transportes e as tecnologias da informação, que alteram substancialmente as relações de trabalho e sociais.

Indubitavelmente, quando se pensa nas ciências nos últimos 250 anos o homem avançou também no plano das engenharias, da arquitetura, da medicina com sua técnica e seus remédios; avançou ainda na indústria alimentar, nos equipamentos domésticos, sobretudo os eletrônicos, melhorando as condições de vida do homem individualmente.

Todavia, todo esse desenvolvimento não foi para todos, mas quase tão somente para aquele que pode pagar, pois a sociedade como está instituída tem levado os homens a condições sub-humanas de existência e, portanto, deixado à margem do seu *progresso* uma parte significativa da população. Segundo dados da ONU⁴ (2022), cerca de 29% da população mundial vive em situação de insegurança alimentar grave ou moderada e, no Brasil, esse índice chega a cerca 25%.

Ora, se a sociedade não é um ajuntamento de indivíduos em busca da melhor vantagem para si, e não considera natural o desprezo ao outro, aquele que não conseguiu estender a propriedade para além do próprio corpo, então a resistência a essa sociedade é necessária, e aqueles que atuam, sobretudo em educação, têm uma tarefa maior: a de criar condições para a esperança de dias melhores.

Parece que essa tarefa deve começar pela interrogação da sociedade caracterizada acima como individualista. Quando se põe a pergunta: o progresso, tão caro aos modernos, resultou em relações humanas melhores? A resposta é não, se considerarmos que há humanos passando fome, sem abrigo, sem condições dignas de existência. Portanto, como não se educam crianças e jovens para

4 Segundo as informações levantadas pela Organização das Nações Unidas – ONU. Disponíveis em: <https://exame.com/mundo/fome-brasil-mundo-2022/>. Acesso em: 23 ago. 2022.



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

serem eremitas ou habitantes de cavernas, é necessário que educadores busquem compreender a sociedade constituída, a sociedade capitalista, em todas as aulas, textos, reflexões, sejam elas das ciências e das tecnologias, mas, sobretudo, das humanidades.

Educar pensando no mercado ou nas exigências imediatas da sociedade, dificilmente forma o homem que compreende a razão dele estar desempregado ou demitido, apesar de ser graduado – ou pós-graduado. Quem assim procede pode estar ensinando o aluno a se conformar com a desigualdade e a injustiça sociais, porque o educando pode chegar à conclusão de que o fracasso – por não ter conseguido *se dar bem na vida* – é somente dele, pressupondo que o modo capitalista de existir nada tem a ver com o seu insucesso. Assim formado, dificilmente ele compreenderá que o bem-sucedido nessa sociedade não passa de expressão do fracasso dela, pois vivendo nela e conforme os seus princípios, o indivíduo só galga melhores posições se for capaz de deixar muitos para trás. Por outras palavras, essa sociedade não pressupõe a existência coletiva, a preocupação com o outro, a vida em comum, e sim uma ilusória boa-vida para o *industrioso*.

Ora, se o homem é político por natureza, ou melhor, se ele é social por natureza, então não vive solitariamente. Assim, só lhe resta a busca da excelência da vida social, que deve ser aprendida desde cedo com os pais, mas sobretudo na escola, porque eles não foram educados para educarem conforme o “bem supremo” (ARISTÓTELES, *Ét. Nic.* 1107a 7) – a excelência da vida pública –, e sim conforme o interesse individual – aquele que o leva a afirmar que o maior bem a ser deixado para o filho é a educação, compreendendo-a como uma coisa que, de posse,

poderá render ao filho a boa-vida⁵. Sem dúvidas, cabe aos educadores a tarefa de pôr em interrogação o pressuposto da educação dos pais, indubitavelmente também o mesmo pressuposto da sociedade em seu conjunto.

Afirmamos que a sociedade capitalista foi reduzida a ajuntamento de indivíduos concorrentes e em luta constante pelo melhor lugar na hierarquia, cujo dinheiro (MARX, 2009) se constituiu em unidade de medida para dizer quem é o indivíduo. E se ele, o dinheiro, é uma espécie de *metrom*, então o homem se tornou um objeto, e essa *coisa* (o dinheiro) um sujeito com poderes de dizer quem é o homem: ele é um gari, um engenheiro, um médico, um professor, um enfermeiro, um pedreiro, um milionário, um bilionário; ou ainda, um desempregado, um desqualificado, um, enfim, a ser descartado.

Então, parece que em educação só há esperança se os educadores forem capazes de resistir ao modo quase único de pensar e agir individualistas que vem se constituindo ao longo dos últimos 250 anos, e nos dizendo que o modo de vida capitalista, cuja centralidade está no dinheiro – como um fetiche – é indelével. Nesses diálogos interdisciplinares o leitor poderá encontrar algumas faulhas em meio ao escuro que tem sido a sociedade dirigida pelo *cego dinheiro*⁶.

5 Contrário ao “sumo bem” que pressupõe a excelência da vida pública, conforme definido por Aristóteles, boa vida é tão somente uma ilusão do indivíduo que pensa ser possível a ele ficar numa boa à margem da sociedade e da qual expropria até as básicas condições de existência.

6 Cf. ARISTÓFANES (1995). Na comédia *Pluto*, ou um deus chamado dinheiro, o autor descreve Pluto (dinheiro) como personagem cego que, apreendido, altera as relações sociais centralizadas nele. Uma vez distribuído, sobretudo entre os mais necessitados, causa desordem social, porque não houve mais quem fizesse os trabalhos cotidianos em troca de migalhas, causando até penúria no Olimpo, pois não houve mais quem doassem aos deuses.



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

REFERÊNCIAS

ARISTÓFANES. **Um deus chamado dinheiro**. Trad. de Mário da Gama Kury. São Paulo: Zahar, 1995.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. de Antônio de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2009.

EXAME. **Fome dispara no mundo e ONU aponta soluções**. Disponível em: <https://exame.com/mundo/fome-brasil-mundo-2022/>. Acesso em: 23 ago. 2022.

LOCKE, J. **De la conduite de l'entendement**. Trad. de Yves Michaud. Paris: Vrin, 1975.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2008. **Revista Forbes**. Disponível em: <https://forbes.com.br/escolhas-do-editor/2020/04/quem-sao-os-brasileiros-no-novo-ranking-dos-billionarios-do-mundo/>. Acesso em: 20 ago. 2022.



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

Apresentação

Os textos deste livro são frutos de pesquisas e discussões desenvolvidas por professores/as, estudantes e investigadores/as que participaram e apresentaram trabalhos na IX Semana de Integração, evento promovido pela Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas, em 2021.

A Semana de Integração da UEG-Unidade Universitária de Inhumas tem por objetivo promover o intercâmbio entre os cursos de graduação (Letras, Pedagogia e Psicologia) e pós-graduação (Mestrado em Educação), além de participantes da comunidade externa. Sendo assim, a organização deste livro cumpre o objetivo do evento, que é o de disponibilizar textos que foram apresentados e discutidos nos Grupos de Trabalho (GT) na modalidade de comunicação oral.

Vale ressaltar que os nove textos que o compõem foram produzidos em um momento externamente difícil da nossa vida, enquanto povo brasileiro e enquanto humanidade, pois enfrentávamos uma pandemia de Covid 19, a qual nos impôs muitas mudanças e muitas dores.

No dia 07 de junho de 2021, dia da abertura do evento, o Brasil já contava com mais de 473.000 (quatrocentos e setenta e

três mil) vidas perdidas. Como foi estarrecedor lançar mão do consórcio de veículos de imprensa (responsáveis por coletar dados oriundos das Secretarias Municipais de Saúde) e perceber que, entre a realização do evento e a organização desta obra, o número de mortes já havia quase dobrado, atingindo a casa dos 684.262 óbitos (informação obtida no *site* da Fiocruz¹).

Ressaltamos que a escolha da temática do evento – Educação, resistência e esperança: diálogo com Paulo Freire –, balizou-se nas comemorações nacionais do centenário de Paulo Freire. Outra motivação pautou-se na nossa vontade – docentes, discentes, aprendentes, participantes, organizadores/as e autores/as –, de resistirmos a ataques cometidos à educação pública brasileira. Sentimos a necessidade de reafirmar as ideias de Paulo Freire como forma de resistir/contrapor aos ataques, historicamente, sofridos pelos educadores/as. Foi o meio encontrado para romper com a desinformação e/ou má fé do governo e de parte da sociedade, quando fomos acusados de doutrinadores e responsabilizados pelos problemas estruturais da educação do país. Essa produção é resistência pura, materializada e pensada. É uma coletânea de vozes vivas, resilientes, que busca fortalecimento e ruptura com qualquer formato de desgoverno e com todas as formas de desumanização da sociedade.

Nesse sentido, a publicação desses trabalhos é uma demonstração de garra, de esforço coletivo e de compromisso de professores/as, pesquisadores/as e estudantes em levar adiante a missão de ressignificar a universidade pública (socializar estudos e discussões, retomar os impactos da pandemia, analisar a suspensão das atividades acadêmicas presenciais, refletir acerca das aulas remotas, pensar a

1 Disponível em: <https://bigdata-covid19.iciict.fiocruz.br/>.

respeito de ataques apontados às instituições públicas de ensino, bem como ressignificar o trabalho e a dignidade docente).

Desse modo, apresentamos a organização desta obra com as reflexões de um trecho da música, “Companheiro”, composição de Naire Siqueira e Tibério Gaspar, entoada pela cantora goiana Maria Eugênicia na abertura da IX Semana de Integração: “Não se iluda, nada muda se você não mudar”.

O primeiro texto do livro é de autoria de Raianne Bernadete Pinho Ribeiro com o título, **Educação inclusiva: as possíveis contribuições do terapeuta ocupacional no processo de inclusão**. A autora trata da educação inclusiva numa perspectiva do respeito à diversidade, sendo a prática pedagógica pensada não apenas na perspectiva do aluno especial, mas de todos os alunos. O texto evidencia a atuação do Terapeuta Ocupacional destacando que este pode contribuir para que os alunos tenham maior autonomia e independência dentro do âmbito escolar.

O segundo texto, **Comunidade e Universidade: o desenvolvimento do PIBID no Colégio São Geraldo em Goianira** – foi escrito por Fernanda Rodrigues Carrijo. O estudo trata do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) nos aspectos relativos à união entre universidade e comunidade; a contribuição para a formação de professores sem se esquivar da teoria e a discussão quanto à necessidade de se ouvir a comunidade.

Karem Vieira Manso, Vera Lúcia Alves Mendes Paganini e Wilker Ramos Soares são autores do terceiro texto intitulado – **Potência e genialidade da literatura goiana: análise literária da obra Pão Cozido Debaixo de Brasa de Miguel Jorge**. Aqui, os autores fazem uma análise literária da obra regionalista do escritor goiano Miguel Jorge, *Pão cozido debaixo de brasa* (2004)

em que apresenta uma reflexão sobre aspectos extratextuais constantes nas duas narrativas que percorrem o romance, como verossimilhança, intertextualidades, metaficção historiográfica, simbologia, bem como a crítica social, já que parte dos personagens vivem à margem da sociedade, denunciando as mazelas de um mundo cruel e injusto. Discute-se também a configuração da diegese; o tipo de narrador predominante; a voz e a focalização que permeiam seu discurso narrativo.

O texto **Letramento Literário, BNCC e Atividades de Interpretação Textual: análise de um livro didático de Português** tem como autores Mateus Henrique de Souza e Wesley Luis Carvalhaes. O trabalho traz considerações sobre as propostas de abordagem do texto literário apresentadas na Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2018) e as propostas de leitura literária em um livro didático de português (LDP), analisando-as à luz da noção de letramento literário de Cosson (2020).

No texto **Empoderamento Feminino por meio da História das Mulheres na Psicologia**, Aline de Andrade Nunes, Grazielle Lopes Teles, Stefanny Ribeiro Lopes e Vitória Caroline da Silva Fabino apresentam uma revisão histórica das atuações e contribuições das mulheres na ciência, especificamente na Psicologia no que se refere à organização de um espaço coletivo de diálogo e propagação do conhecimento. Também discute o papel da educação, vista como libertadora, dialógica e formadora de pensamento crítico-reflexivo na problemática que envolve a mulher na ciência.

Reflexões sobre as Políticas Públicas Educacionais e os desafios da gestão da Educação Básica em tempo de pandemia é um texto escrito por Mônica de Souza Motta e Adriana Cabral

Pereira de Araújo. As autoras refletem sobre as políticas públicas educacionais no contexto da educação básica e a reinvenções da prática pedagógica na pandemia da Covid-19, trazendo à tona o crescimento das desigualdades sociais, econômicas e educacionais no segundo maior município do Estado do Rio de Janeiro. O texto evidencia as políticas públicas educacionais implementadas nesse período, destacando a improficiência do governo no gerenciamento da crise pandêmica na negação da garantia dos direitos fundamentais à população, principalmente no que se refere à educação e ao acesso às tecnologias e mídias digitais.

A Educação brasileira e novos rumos Pós-Pandemia escrito por Thiago Augusto Narikawa e Olira Saraiva Rodrigues, os autores apresentam considerações sobre o letramento digital e a formação dos professores e as práticas de ensino voltadas à tecnologia nos diálogos pedagógicos ocasionados pela urgência, enquanto estratégias para a continuidade ao ano letivo no contexto da pandemia causada pela COVID-19.

O texto **Percepções da Pandemia através de desenhos de estudantes em isolamento social**, escrito por Luciany Oliveira Osório Borges apresenta a análise de desenhos dos estudantes que participaram do 1º Concurso de Desenho da Sala de Altas Habilidades de Brazlândia, do Distrito Federal. A autora buscou captar os sentimentos e as percepções dos estudantes diante das mudanças impostas pelo isolamento social e como aspectos político-sociais influenciaram neste contexto. Entre abordagens múltiplas do tema proposto o texto destaca aspectos emocionais e político-sociais presentes em desenhos selecionados para a análise e ilustração do resultado do concurso.

Horizontes possíveis em multiletramento: uma didática da ficção científica com a sala de aula invertida é o título do texto produzido por Evandro Moreno da Costa Júnior e Wheliton Chiang Shung Moreira Ferreira. O trabalho apresentado nesse texto lança mão da leitura de mundo a partir da ficção científica, utilizando a metodologia ativa da “sala de aula invertida”. O texto aborda as metodologias ativas entendendo como sendo uma possibilidade de oferecer ao aluno o papel de principal agente dentro da sala de aula, sendo o professor responsável por estruturar as condições e as provocações motivadoras, que promove a colaboração entre professores, alunos e a configuração do ambiente trazem resultados importantes no contexto dos processos de ensino-aprendizado. A ferramenta para as interações seria o *software Discord*, que apresenta as configurações necessárias e factíveis.

Apresentados os textos que compõem este livro, reiteramos a expectativa de cumprir com o objetivo de integrar e promover o intercâmbio não só entre os cursos da UEG Inhumas, mas também com outras instituições de ensino. Reafirmamos que a melhor arma que temos para lutar é a educação. Assim, convidamos a você, leitor, para juntos/as desfrutarmos das concepções transversalizadas em cada capítulo desta obra.

Marlene Barbosa de Freitas Reis

Cleumar de Oliveira Moreira

Eliane Gonçalves Costa Anderi



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

1

Educação inclusiva

As possíveis contribuições do terapeuta ocupacional no processo de inclusão

Raianne Bernadete Pinho Ribeiro

A inclusão escolar é um direito assegurado por meio da nossa Constituição Federal. Ela assegura que a pessoa com deficiência deve receber um atendimento educacional especializado e dar-se ainda a preferência que seja realizada em rede regular de ensino e de forma gratuita (BRASIL, 2012).

Devemos ter em mente que todos somos diferentes e que quando falamos em educar na diversidade incluímos todas as pessoas, ou seja, a educação inclusiva é para todos, não somente para as pessoas que possuem algum tipo de deficiência (CUSTÓDIO; AGUIAR, 2010). Porém, neste trabalho focaremos no público que possui algum tipo de deficiência o qual este artigo se propõe.

A Educação Inclusiva trata de um processo complexo e que demanda vários tipos de intervenções para que o aluno seja estimulado em suas amplas capacidades (BARBA; MINATEL, 2013). Um passo importante para que a inclusão escolar se efetive de forma satisfatória é a capacitação e informação dos profissionais

envolvidos. Para tal, a presença da equipe de apoio (multidisciplinar) com Terapeuta Ocupacional e outros profissionais da área da saúde é de grande valia, já que se observa entre as grandes dificuldades da inclusão a formação específica ou formação continuada oferecida aos professores, o que gera dificuldade de entender a deficiência dos alunos e quais as consequências ao aprendizado (FRIAS; MENEZES, 2009).

Os questionamentos levantados na pesquisa surgiram enquanto Terapeuta Ocupacional responsável pelo núcleo de inclusão da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Uruana – Goiás, refletindo as contribuições desses profissionais para a equipe escolar.

Desta forma, nessa pesquisa buscaremos evidenciar como o trabalho da equipe multiprofissional, especificamente com a presença do Terapeuta Ocupacional junto aos professores, pode beneficiar o processo de inclusão dos alunos com alguma Necessidade Educativa Especial – NEE – por meio de Atendimento Educacional Especializado.

O objetivo geral da pesquisa pauta-se em analisar as possíveis contribuições do Terapeuta Ocupacional como parte da equipe escolar no Atendimento Educacional Especializado para as crianças com Necessidades Educativas Especiais – NEE.

Os objetivos específicos se apresentam em refletir sobre a Educação Inclusiva; descrever sobre a Terapia Ocupacional no contexto escolar e elucidar as contribuições da Terapia Ocupacional para o processo de inclusão.

Na busca para interpretar os fenômenos e lhes atribuir significados, o método utilizado para a realização da pesquisa foi o qualitativo. Este método foi escolhido tendo em vista que o estudo

qualitativo proporcionará compreender de forma mais aprofundada a realidade do processo de inclusão tendo o suporte de outro profissional além do docente.

Para tal foi realizada uma pesquisa bibliográfica, por meio da análise de textos já publicados na literatura e principalmente nos meios eletrônicos como: livros, artigos e revistas. O objetivo do estudo assumiu-se como exploratório construindo hipóteses para a contribuição do Terapeuta Ocupacional no Atendimento Educacional Especializado.

Inclusão Escolar

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada em 2006 pela Organização das Nações Unidas – ONU, trouxe como conceito de deficiência algo que impede a participação e igualdade de oportunidades entre a pessoa com deficiência e as barreiras tanto arquitetônicas como culturais. Sendo o Brasil país integrante desta Convenção, deve então dispor de um sistema educacional inclusivo, garantindo a participação da pessoa com deficiência na rede regular de ensino de forma gratuita (BRASIL, 2010).

Na perspectiva do processo de inclusão devemos entender que:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias

históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1).

Desde então, neste estudo estamos destacando as pessoas com alguma deficiência que são públicos da inclusão, preconizamos o entendimento do que vem a ser as Necessidades Educacionais Especiais que se trata de um termo utilizado aos estudantes com alguma dificuldade na capacidade de aprendizagem. (BRASIL, 2005). Sendo assim, esses alunos necessitam de um atendimento diferenciado para que as suas amplas capacidades possam ser desenvolvidas de forma plena.

A inclusão no sistema educacional exige que as atividades pedagógicas tornem possível uma aprendizagem significativa às pessoas com deficiências (MIRANDA; PAULA, 2010).

A escola sempre teve e sempre terá alunos que necessitam de um olhar diferenciado em seu processo educacional, seja pelas suas condições intelectuais, físicas, altas habilidades/ superdotação, visuais e uma demanda que tem crescido nos últimos tempos que são os alunos que estão no Transtorno do Espectro Autista – TEA. Quando falamos em inclusão, sabemos que a cada ano surgem e surgirão novos desafios, daí a importância de discutirmos sobre esse tema (BENINI; CASTANHA, 2016).

O papel do professor é de suma importância em todo processo educacional, ele é o responsável por mediar o conhecimento, tornando a escola um local de troca de experiências, que contribui para a aprendizagem e inclusão de todos os alunos e promova a autonomia daqueles que possuem alguma deficiência. Para isso, o profissional precisa de formação continuada e de valorização, para que ele consiga desenvolver seu trabalho e colaborar para construção e manutenção de uma escola inclusiva (REIS, 2016).

No ensino inclusivo, de acordo com Karagiannis (1999, p. 21), há três elementos práticos interdependentes que beneficiam o processo de inclusão:

- I) Rede de apoio: orientação de equipes e de pessoas que se apoiem através de ligações formais ou informais, formando assim um suporte para capacitar os funcionários e alunos;
- II) Consulta cooperativa e trabalho em equipe: trabalho multiprofissional trabalhando em conjunto, com o fim de planejar e executar programas que viabilizem a inclusão;
- III) Aprendizagem cooperativa: Criação de um ambiente favorável à aprendizagem na sala de aula, favorecendo aos alunos a atingir um maior potencial gerindo suas habilidades.

Um dos dispositivos políticos que possibilitam a inclusão é o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 que regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, nele é tratado a respeito da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, mesmo que o termo portadora não seja considerado adequado, ele ainda se encontra no caput do decreto, mas para efeito de entendimento o termo reconhecido como correto é: pessoa com deficiência, salientando que a pessoa está antes da deficiência. Esse termo é universalizado e utilizado em todas as línguas nas instituições oficiais.

Este Decreto entre diversas recomendações, aponta que a equipe multidisciplinar contribuirá com orientações pedagógicas de forma individualizada, amparando legalmente a necessidade e importância do trabalho colaborativo para uma educação inclusiva.

Vemos que a composição de outros profissionais, realizando um trabalho multidisciplinar no ensino regular é parte importante do processo inclusivo, onde entendemos que a inclusão não é

somente inserir o aluno em uma sala de aula, sem apoio a esses e aos profissionais envolvidos, mas sim a criação de uma rede que ofereça suporte a todos os envolvidos.

Quando é realizado um trabalho em equipe no ambiente escolar, pode-se obter melhores resultados dos alunos em seu desenvolvimento social, psíquico e físico. A equipe pode proporcionar ao docente, melhoria em sua prática pedagógica, uma vez que por meio do diálogo com outros profissionais e também apoio, o professor conseguirá avaliar seus acertos e dúvidas ocasionando um engrandecimento não só profissional, como também pessoal (MELO; MARTINS, 2017).

Reis (2016) ainda nos aponta uma reflexão importante acerca da formação do professor. O docente deve compreender a educação especial como uma área do conhecimento e não pensar de forma exclusiva na sua escolarização. Com essa reflexão vemos outro gancho para a equipe multiprofissional, uma vez que a inclusão escolar não é uma disciplina, não está somente dentro da sala de aula, ela é um campo, desta forma a necessidade de várias profissões, trabalhando em conjunto para sua melhor efetivação.

Quando falamos de inclusão e principalmente da entrada de novos profissionais, principalmente aqueles advindo da área da saúde, vale ressaltar a importância desses profissionais conhecerem sobre a educação e entender que sua contribuição não passa somente por enumerar as dificuldades da pessoa com deficiência, mas sim contribuir com todo o processo educacional.

Para tal, devemos abandonar o modelo médico que está enraizado nos profissionais de saúde. Esse modelo que se preocupa quase que exclusivamente com os graus e níveis da deficiência e que também define quais são as habilidades que poderão ser

aprendidas no ambiente escolar, deve ser substituído pelo Modelo Social, este como o próprio nome diz, dará destaque ao papel do meio, ao social. Com a utilização desse modelo é que daremos autonomia à pessoa com deficiência de participar e decidir sobre a sua trajetória acadêmica (MANTOAN, 2017).

Considerando as exigências legais presentes na política educacional brasileira, vislumbra-se que uma gama de alterações são necessárias e para que o aluno possa ter um acesso adequado à aprendizagem, como um ambiente escolar que lhe proporcione se adaptar não somente na sala de aula, mas em todo o espaço escolar.

Percebe-se, portanto, que o aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) necessita de um atendimento especializado, ou seja, particular a ele, respeitando seus limites e potencializando suas habilidades.

Terapia Ocupacional

De acordo com a Confederação Internacional de Terapia Ocupacional (2003, p. 70), a Terapia Ocupacional:

É um campo de conhecimento e de intervenção em saúde, educação e na esfera social, reunindo tecnologias orientadas para a emancipação e autonomia das pessoas que, por razões ligadas a problemática específica, físicas, sensoriais, mentais, psicológicas e/ou sociais, apresentam, temporariamente ou definitivamente, dificuldade na inserção e participação na vida social. As intervenções e Terapia Ocupacional dimensionam-se pelo uso da atividade, elemento centralizador e orientador, na construção complexa e contextualizada do processo terapêutico.

Entende-se assim que a Terapia Ocupacional não é uma profissão exclusiva da área da saúde e que seu objetivo é trazer



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

autonomia e independência aos sujeitos por meio do uso de atividades.

Segundo Lima (2015) as atividades utilizadas no meio terapêutico podem ser artesanais, laborativas, expressivas, lúdicas, as próprias atividades diárias e além da gama de atividades disponíveis, temos um vasto campo de atuação do Terapeuta Ocupacional nos contextos:

- a) Distúrbio de aprendizagem;
- b) Síndromes neurológicas e/ou genéticas;
- c) Atraso de Desenvolvimento Global (neuropsicomotor);
- d) Distúrbios emocionais e de conduta (saúde mental);
- e) Disfunções físicas, percepto-cognitivas e emocionais (temporárias ou permanentes);
- f) Trabalhos com diferentes faixas etárias (recém-nascido ao idoso);
- g) Confecção de órteses e próteses;
- h) Adequação postural;
- i) Adaptação de ambientes.

Todos os campos trabalhados pelo Terapeuta Ocupacional visam integrar o indivíduo ao seu ambiente, potencializando suas habilidades, reabilitando, promovendo autonomia e independência e o reinserindo socialmente, com foco no desenvolvimento global do indivíduo.

A escola, para a terapia ocupacional, assim como outros espaços que promovam o ensino e aprendizagem são tidos como equipamentos sociais. Desta forma as escolas se tornam palco da

atuação deste profissional, e prioritariamente pelas suas demandas sociais de inclusão e integração no sistema regular de ensino ou até mesmo no processo de mudanças das escolas especializadas para as escolas inclusivas (LOPES; SILVA, 2007).

De acordo com a Resolução nº 500/2018 do COFFITO:

Art. 3º – O terapeuta ocupacional é o profissional competente para avaliar e intervir no desempenho ocupacional do estudante no contexto escolar e, ainda:

I – Identificar as demandas e intervir para que o estudante seja capaz de realizar suas atividades ou ocupações, que são resultados da interação dinâmica entre o estudante, o contexto escolar e a atividade a ser desempenhada nos espaços de aprendizagem e de interação escolar.

II – Prover meios nos contextos escolares as habilidades e padrões de desempenho dos estudantes que favoreçam o seu envolvimento e participação efetiva em ocupações ou atividades no âmbito do contexto escolar.

No processo de aprendizagem do aluno com Necessidades Educativas Especiais – NEE a independência na realização das atividades é fundamental, pois muitas vezes o que no indivíduo sem deficiência é algo natural pode estar comprometido e vir a ser um obstáculo para o desenvolvimento do estudante. São exemplos dessas atividades a higiene corporal, o controle de esfíncteres, a independência para alimentação, vestuário e sua permanência no ambiente escolar (BRAGA, 2007).

Tendo em vista a melhoria da prática educativa, a experiência profissional e o conhecimento de diferentes profissionais pode ser uma complementação para melhorar o ensino, assim a presença de outros profissionais assessorando os professores, auxilia na identificação das necessidades dos alunos, elaborando soluções e

estabelecendo um processo cooperativo visando a independência e aprendizagem (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004).

De acordo com Rocha (2007) o trabalho do Terapeuta Ocupacional pode ser realizado juntamente com os educadores, diretamente voltado aos estudantes, com os familiares, a comunidade e também com a equipe administrativa. Conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Ações de colaboração da Terapia Ocupacional no ambiente escolar

Grupo	Ações
Educadores	Reuniões sobre temas tratando a presença do aluno com alguma deficiência dentro de sala de aula; Realização de palestras, atividades psicodramáticas, oficinas para promover o diálogo; Elaboração de material para os professores com enfoque nos conhecimentos específicos, auxiliando inclusive no reconhecimento de alunos com alguma deficiência e/ou transtorno.
Estudantes	Implementação de estratégias e/ou tecnologias necessária para o acesso e deslocamento no ambiente escolar; Adaptação das atividades e adequação do material didático; Inclusão do aluno nas diferentes atividades escolares; Adequação postural; Assistir o uso e adequação de dispositivos de auxílio à locomoção (cadeira de rodas, bengalas, andadores, entres outros); Introdução e uso de comunicação alternativa; Articulação com as outras equipes que atendam o aluno.
Equipe gestora	Participar de projetos para adequação da estrutura física da escola, para a confecção ou compra de mobiliários e materiais. Articulação de propostas junto à comunidade.
Comunidade e família	Propiciar encontros para ampliação do diálogo, elencando as dificuldades e elaborando encaminhamentos para outros órgãos favorecendo apoio comunitários diversos.

Fonte: ROCHA, 2007.

O foco da Terapia Ocupacional no ambiente escolar é promover uma inclusão verdadeira aos estudantes, intervindo juntamente com os alunos, coordenadores, professores, auxiliares, professores de apoio e demais funcionários, visando colaborar com a prática pedagógica e social, em superação dos estigmas e promovendo os ajustes necessários a cada um envolvido nesse processo (BARBA; MINATEL, 2013).

O trabalho desse profissional não pode ser fragmentado, daí a necessidade que ele conheça e entenda sobre educação, pois o ambiente educacional exigirá dele articulação com todos os setores e todo o público envolvido.

Assim, os trabalhos da Terapia Ocupacional juntamente com o núcleo pedagógico se complementam, pois, em conjunto os profissionais podem trabalhar para: desenvolver um melhor aparato instrumental aos alunos e a escola visando um fazer pedagógico produtivo, ajuste do espaço físico e mobiliário, disponibilizar e viabilizar o acesso a tecnologias assistivas, além de capacitar aos professores e alunos a sua utilização, apoio e troca de saberes com a equipe escolar, inclusive a promoção de palestras, cursos e oficinas, orientação à família e comunidades como também contribuir na educação continuada dos professores promovendo um ambiente inclusivo (BRAGA, 2007).

Ainda utilizando-se dos aparatos legais, conforme do Decreto nº 500/2018 ao falarmos da atuação do Terapeuta Ocupacional no contexto escolar, consideramos as áreas de desempenho ocupacional e todas as atividades ocupacionais do indivíduo que se realizam nesse ambiente ou que são impactadas por ele, são elas: as Atividades de Vida Diária –AVD's, as Atividades Instrumentais de Vida Diária

– AIVD's, preparo para o mercado de trabalho, sono, lazer, educação, descanso, brincar e a participação social.

Porém, a realidade brasileira quanto a atuação do Terapeuta Ocupacional na rede de ensino regular é algo novo, encontrando-se em uma fase de adaptações e busca pela consolidação das ações do profissional no contexto educacional, onde se fomenta uma conjugação entre a saúde, educação e promove a inclusão do estudante com necessidades especiais (ILDE; YAMAMOTO; SILVA, 2011).

Em um estudo realizado por Athayde (2020) observou-se que os professores do grupo analisado não conheciam o trabalho do Terapeuta Ocupacional Escolar, o que pode ser um dos fatores que dificulta a inserção desse profissional nas escolas e também do entendimento de como o Terapeuta Ocupacional pode contribuir com o trabalho escolar.

Apesar de ser uma nova perspectiva, pensamos a Terapia Ocupacional escolar para a criação e elaboração tanto de estratégias como de tecnologias para um processo de inclusão radical, mas o que queremos dizer com radical?

Apesar desse artigo em suma falar da pessoa com deficiência a inclusão não trata somente deste público, mas sim de todos que de alguma forma não conseguem desfrutar da educação devido à desvalorização ocasionada pela cultura escolar, pensando naqueles que muitas vezes são deixados às margens (PEREIRA; BORBA; LOPES, 2021).

Nesse cenário o Terapeuta Ocupacional escolar, assim como os professores e todos os profissionais da educação são agentes da transformação social, devendo promover a inclusão escolar, pensando que essa modificação não seja somente profissional, mas também pessoal valorizando a alteridade, tão necessária para esse processo.

Atendimento Educacional Especializado – AEE

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em seu arcabouço legal tem como finalidade a garantia de acesso na rede de ensino regular o atendimento ao aluno, com alguma necessidade especial, de forma a direcionar as ações do sistema de ensino a se adequar às necessidades educativas especiais de forma a possibilitar a aprendizagem e inclusão do aluno. (BRASIL, 2010).

Considerando as exigências legais presentes nesta política entendemos que uma gama de alterações são fundamentais e para que esse aluno possa ter um acesso adequado à aprendizagem, é necessário um ambiente escolar que se adapte à realidade de seus alunos, não somente na sala de aula, mas em todo o espaço escolar.

Desta maneira, entendemos que o aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), necessitam de um atendimento especializado, ou seja, particular a ele, respeitando seus limites e potencializando suas habilidades.

Conforme a Resolução nº 500/ 2018, aqui anteriormente citada, em seu inciso IX do Art. 7º, trata da presença do Terapeuta Ocupacional na equipe do Atendimento Educacional Especializado – AEE, ressaltando sua contribuição na implementação de tecnologia assistiva, comunicação alternativa e demais adaptações que são necessárias ao processo de inclusão.

Entendo a necessidade do aluno em receber um atendimento especializado é que se estabelece o Atendimento Educacional Especializado – AEE sendo este o ambiente em que as necessidades

educativas especiais dos alunos podem ser trabalhadas de forma mais específicas. O Decreto nº 7.611 estipula que:

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p. 12).

O AEE tem como finalidade identificar, adaptar e oferecer recursos pedagógicos e de acessibilidade visando reduzir as obstruções que possam impedir ou dificultar o acesso ao aluno tanto na forma de executar suas atividades de vida diárias (AVD's) como na aprendizagem, considerando o que lhe é específico (BRASIL, 2010).

Assim, o AEE tem como função de acrescentar na formação do aluno, tendo como objetivo primordial a autonomia do aluno no ambiente escolar como um todo, devendo ser oferecido em todos os sistemas de ensino (BARBOSA *et al.*, 2012).

O trabalho do AEE é diferente do realizado em sala de aula, sendo os objetivos mais específicos, pois visa avaliar a necessidade

específica do aluno e trabalhá-la para que esse desenvolva as suas capacidades. Para tal as salas de recursos multifuncionais são os locais físicos com materiais pedagógicos, mobiliários e equipamentos voltados para o AEE. (BRASIL, 2011).

O processo de inclusão desde o princípio se preocupa em fornecer aos profissionais um aparato para que o aluno possa ter a chance de passar por um processo de aprendizagem que valorize e potencialize sua capacidade intelectual e torne sua presença no espaço escolar uma experiência prazerosa. Sob essa perspectiva é que o Atendimento Educacional Especializado é proposto, mormente considerando seu intuito de oferecer atenção àqueles que necessitam de um aprendizado singular.

De acordo com os apontamentos do documento Saberes e práticas da Inclusão: Recomendações para a construção de Escolas Inclusivas (2005), os alunos que podem requerer um tipo de atendimento especializado são aqueles que tem alguma necessidade educacional especial. Essas necessidades podem se fazer precisas por fatores ligados as condições físicas, sociais, emocionais, sensoriais, intelectuais com alguma alteração, presença de alguma deficiência ou altas habilidades, crianças que trabalham ou moradoras de rua, estudantes que os pais mudam de cidade constantemente ou moram em lugares remotos por apresentarem condições socioeconômicas desfavoráveis como etnia, cultura ou língua diferente da local.

Os profissionais responsáveis pelo AEE, de preferência constituído por uma equipe multiprofissional, segundo Nascimento (2006) tem as seguintes atribuições:

- a) Favorecer ou criar mecanismos para locomoção independente da criança na escola;

- b) Planejar e implementar artifícios que incentivem o desenvolvimento emocional, motor, educacional, afetivo, psicológico e de comunicação;
- c) Se adequar a necessidade da criança, ou seja, quando cega proporcionar a leitura em braile e caso surda o sinal de libras;
- d) Elaborar um planejamento, levando em consideração o planejamento já realizado do professor regente e de apoio de sala de aula;
- e) Orientação aos pais;
- f) Participar da proposta pedagógica e contribuir para implementá-la.

Conforme Melo e Martins (2007) apontam, uma dada deficiência que o aluno possua muitas vezes é desconhecida pelo professor, como exemplo o caso de uma criança com paralisia cerebral que provavelmente apresentará certas limitações podendo ser de natureza cognitiva ou motora seria de grande valia a ajuda de outros profissionais trabalhando juntamente para auxiliar e/ou orientar o professor a oferecer um atendimento adequado àquele aluno entendendo melhor suas dificuldades e focando em potencializar suas habilidades.

Com essas ações a presença do Terapeuta dentro de uma escola trabalhando de forma colaborativa no Atendimento Educacional Especializado só tem a contribuir para que a inclusão seja realizada cada vez mais próximo ao modelo idealizado.

Diante das dificuldades vivenciadas nas escolas por parte dos professores, o trabalho realizado pelas consultorias escolares pode

contribuir para a prática do docente, tanto dentro das salas de aulas como nos demais locais da escola. (TOYODA, 2007).

Quando falamos aqui na presença de outros profissionais na equipe escolar é importante destacarmos o papel do professor, como central nesse processo. E também da autonomia de seu trabalho:

pois é por meio do exercício dela é que poderão buscar soluções para as diversas situações que perpassam e permeiam a sala de aula, bem como informações e conhecimentos que os tornem mais habilitados a trabalhar e desenvolver projetos interdisciplinares e interculturais (REIS, 2016, p. 6).

O trabalho da equipe multidisciplinar deve ser de apoiar as práticas vivenciadas em sala de aula, contribuindo nas formações para a elaboração de registros e planejamentos dos estudantes para que os educadores entendam as demandas dos alunos e apontando as práticas possíveis respeitem a diversidade e singularidade de cada um (LÖFFLER *et al.*, 2017).

Conclusão

Conforme apresentado entendemos que o processo de inclusão desde o princípio se preocupa em fornecer aos profissionais um aparato para que o aluno possa ter a chance de passar por um processo de aprendizagem que valorize e potencialize sua aprendizagem e torne sua presença no espaço escolar uma experiência prazerosa. Pensando nesse contexto é proposto o Atendimento Educacional Especializado, pois, este oferece uma atenção àqueles que necessitam de um aprendizado próprio.

Entendemos que o professor não pode ser o único profissional envolvido nesse processo, pois ainda temos que levar em

conta as condições físicas, psicológicas, sociais e emocionais dos alunos, para isso sugere-se que uma equipe possa apoiar o educador a fim de que ele possa entender melhor quais as limitações e habilidades do educando facilitando desta forma o processo de aprendizagem.

Para o êxito das políticas de educação inclusiva os serviços de apoio são fundamentais. A participação de psicólogos escolares, professores-consultor, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos contribuem para um sistema inclusivo eficiente. (UNESCO, 1994). Uma vez que a inclusão se trata de uma ação não somente de cunho pedagógico, mas também político cultural e social.

Uma equipe multidisciplinar pode desenvolver o trabalho colaborativo auxiliando todos os colaboradores da escola, para que cada um consiga desenvolver sua função com o objetivo de otimizar o desenvolvimento de todos os alunos, principalmente aqueles que possuem alguma deficiência, de forma a respeitar as singularidades que esse público apresenta tanto nos aspectos sociais como orgânicos (LÖFFLER *et al.*, 2017).

Aqui enfocamos o Terapeuta Ocupacional dentro deste atendimento especializado, por entender esse profissional como fundamental para a inclusão dos estudantes, pois este profissional tem como característica em sua ação pensar em todos os componentes que o estudante se relaciona dentro do ambiente escolar, não somente na aprendizagem, mas na sua independência e autonomia como um todo.

Por fim como defendido por Rocha (2007, p. 125):

a ação da Terapia Ocupacional na escola não é clínica, nem voltada a aspectos específicos dos estudantes com deficiência, tampouco de convencimento para atitudes corretas e, muito menos direcionada a

rever questões pedagógicas e sim, um trabalho a ser desenvolvido com os educadores, os estudantes, os familiares e a comunidade, com a finalidade de facilitar apropriação das dificuldades, dos sentimentos, das emoções que permeiam o relacionamento destes com a proposta de inclusão, desvelando, assim, os sentidos que a deficiência tem para todos e construindo relações que potencializem pensamentos e ações centradas na força da coletividade.

Destarte, o Terapeuta Ocupacional tem um papel agregador fundamental na escola. Juntamente com toda a comunidade escolar esse profissional vem somar conhecimento junto a equipe e potencializar as ações para que o aluno tenha a oportunidade de aprender e vivenciar as experiências escolares respeitando suas limitações.

Apontamos ainda que não é comum a presença desse profissional nas equipes escolares e que pesquisas demonstram o desconhecimento dos professores sobre a Terapia Ocupacional escolar, demonstrando a necessidade de maior divulgação de suas contribuições. Faz-se ainda significativo ressaltar que seu principal dispositivo legal a Resolução COFFITO nº 500/2018 é recente e que muitas conquistas e o reconhecimento dessa área da Terapia Ocupacional é uma realidade com inúmeras possibilidades e contribuições para a educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ATHAYDE, Eduardo Augusto Rodrigues de. **Terapia Ocupacional no Contexto Escolar: conhecimentos de profissionais inseridos nas escolas públicas.** Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/17629/1/EARA01042020.pdf>. Acesso em: 31 out. 2021.

BARBA, Patrícia Carla de Souza Della; MINATEL, Martha Morais. Contribuições da Terapia Ocupacional para a inclusão escolar de crianças com autismo:

Relato de experiência. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, v. 21, p. 601-608, 2013.

BENINI, Wiviane; CASTANHA, André Paulo. A inclusão do aluno com trans-torno do espectro autista na escola comum: desafios e possibilidades. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2016. Curitiba: SEED/PR., 2018. v.1. (**Cadernos PDE**). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unioeste_wivianebenini.pdf. Acesso em: 23 out. 2021.

BRAGA, Denise Rodinsk. A Terapia Ocupacional e o Ensino Especial – Uma nova Perspectiva em Educação. In: VII Congresso Nacional de Educação – Educere e V Encontro Nacional de Atendimento ao Escolar Hospitalar, 2007, Curitiba. VII Congresso Nacional de Educação – Educere e V Encontro Nacional de Atendimento ao Escolar Hospitalar. Curitiba, 2007. **Anais [...]**. Curitiba: Champagnat, 2007. v. c749a. p. 576-584.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. Decreto-lei nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 10, 21 dez. de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 23 out. 2021. em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm – Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. _____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.

BRASIL. **Saberes e práticas da Inclusão**: Recomendações para a construção de Escolas Inclusivas/ Coordenação Geral SEESP/MEC. – Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL. **Resolução nº 500/2018, de 26 de dezembro de 2018**. Reconhece e disciplina a especialidade de Terapia Ocupacional no Contexto Escolar, define as áreas de atuação e as competências do terapeuta ocupacional especialista em Contexto Escolar e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1 Brasília, DF, n 18, p. 80-81, 25 jan. de 2019. Disponível em: <https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=10488>. Acesso em: 23 out. 2021.

CUSTÓDIO, Willian Gomes; AGUIAR, Tiago Moita. Introdução. Atendimento Educacional Especializado – AEE: perspectivas para a educação inclusiva em

Goiás. **Caderno 1/** Organizado por Lorena Resende Carvalho, Willian Gomes Custódio e Sebastião Donizete de Carvalho. Goiás, Secretaria da Educação/Coordenação de Ensino Especial, 2010. p. 5-8.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Necessidades Educativas Especiais – NEE** In: Conferência Mundial sobre NEE. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994.

FRIAS, Elzabel Maria Alberton; MENEZES, Maria Christine Berdusco. Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do ensino regular. **Cadernos PDE**. Paraná, 2009.

KARAGIANNIS, A.; Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 5-21.

LOPES, Roseli Esquerdo; SILVA, Carla. Regina. O campo da educação e demandas para a terapia ocupacional no Brasil. **Rev. Ter. Ocup. Univ.** São Paulo, v.18, n. 3, p. 158-164, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/14020/15838>. Acesso em: 23 out. 2021.

LÖFFLER, Daliana. *et al.* **O trabalho multidisciplinar voltado à Educação Inclusiva: uma importante experiência vivida na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM**. 1º Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva: o Ensino e a Aprendizagem em Discussão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017. ISBN 978-85-397-1009-6.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inc.Soc.**, Brasília, DF, v. 10 n. 2, p. 37-46, jan./jun. 2017.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; MARTINS Lúcia de Araújo Ramos. *Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola*. **Revista Brasileira de Educação Especial** 2007. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000100008&lng=e&nrm=iso&tlng=e&userID=-2. Acesso em: 16 out. 2021.

PEREIRA, Beatriz Prado; BORBA, Patrícia Lemes de Oliveira; LOPES, Roseli Esquerdo. Terapia ocupacional e educação: as proposições de terapeutas ocupacionais na e para a escola no Brasil. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, 29, e2072. 2021.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Diversidade e Inclusão: Desafios Emergentes na Formação Docente. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas** v. 8, n. 1. Abril/2016. p. 1-18. ISSN: 1984 – 6576.

ROCHA, E. F. A Terapia Ocupacional e as ações na educação. **Rev. Ter. Ocup.** Univ. São Paulo, v. 18, n. 3, p. 122-127, set./dez. 2007.



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

WORLD Federation of occupational Therapy; Associação Brasileira de Terapia Ocupacional; Centro de Estudos de Terapia Ocupacionla – Ceto. **Definições de Terapia Ocupacional**. Lins: Faculdades Salesianas de Lins, 2003. (p. 70).

TOYODA, Cristina Yoshie. Y. *et al.* (2007). “O contexto multidisciplinar da prática da terapia ocupacional frente o paradigma da inclusão escolar”. In: **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**. 15. (p. 121-130). Disponível em: <http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/141/98>. Acesso em: 23 out. 2021.



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

2

Comunidade e Universidade

O desenvolvimento do PIBID no Colégio São Geraldo em Goianira/GO

Fernanda Rodrigues Carrijo

Sobre o ato de ouvir

Ouvir; essa é a primeira coisa que deve ser feita para apontar, analisar e resolver os problemas da educação é no ouvir que passamos a compreender o outro e suas necessidades, além de que ouvindo somos capazes de aprender com as outras pessoas e com a bagagem de conhecimentos que elas carregam, pois diferente do que muitos pensam o conhecimento e as experiências adquiridas fora da escola são fundamentais e devem ser levados em conta no ambiente escolar, seja para reafirmar a identidade de cada aluno, seja para serem usadas para discutir assuntos de extrema importância que permeiam as vivências do alunado assim como afirma Paulo Freire:

[...] Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que

oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? [...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 1996, p. 17).

Ouvir é um verbo, mas deve vir antes do verbo fazer, pois uma ação que não é baseada no ouvir corre o risco de se tornar autoritarismo ou imposição, o que leva a uma educação travada e insensível às necessidades reais do alunado. Às vezes o papel da docência é distorcido para uma visão de que professor é aquele que tem tudo a dizer, deixando essa função de ouvir, tão importante em qualquer diálogo construtivo, unicamente para o aluno, que em seu papel também estropiado, passa a ser visto como um ser desprovido de opiniões e pensamentos próprios, que aceita tudo que lhe é imposto sem nenhuma reserva, isso é um problema, pois educa nossas crianças para serem pessoas dominadas, pessoas que se omitem e a omissão é a pior palavra para uma democracia.

Portanto, como ensinar ignorando as necessidades do grupo com quem se está trabalhando? Afinal a escola não é o único lugar de vivência do aluno, o estudante não chega à escola como uma casca vazia na qual o professor irá depositar o seu conteúdo (a famosa educação bancária tão discutida por Freire), mas um ser historicamente construído com conhecimentos adquiridos do lado de fora dos muros da escola e compreender isso é o primeiro passo para contribuir de forma substancial para o ensino de qualidade,

pois ignorar o que está acontecendo não ajuda a resolver o problema, como o professor Henrique ao auxiliar um grupo de discentes e a professora orientadora Valéria Rosa em um dos estágios supervisionados no ano de 2017:

A escola não é uma imitação da vida, ela é a própria vida. Coisas de verdade acontecem, cotidianamente, dentro de nossas salas de aula, com pessoas de verdade. Não podemos ficar neutros/as e fingir que está tudo bem em continuar ensinando estruturas linguísticas apenas[...] (ROSA-DA-SILVA; ROQUE, 2020, p. 138).

Ouvir os alunos é o tipo de ousadia necessária para a luta por uma educação de qualidade, assim como fez a aluna Marlene em uma proposta de TC completamente atual e transformadora, quando chegou o momento de expor suas ideias de trabalho Marlene não pensou duas vezes, que o tema de seu trabalho de conclusão de curso deveria ser “os buracos na lousa” e o que parecia ser uma proposta impossível de ser trabalhada se tornou uma monografia marcante e inspiradora sobre as condições das escolas públicas no Brasil e no mundo. (MORAES, 2006).

A professora ousou ouvir os seus alunos e com isso conseguiu a proeza de fazer um trabalho nada convencional, porém extremamente necessário. Diferente da maioria dos trabalhos que começa focando em um problema macro e depois vai “afunilando” para um assunto micro, Marlene vai em sentido oposto; ela foca no micro (o problema que seus alunos têm com a lousa esburacada) e a partir dele começa a refletir sobre problemas maiores que influenciam na vida de muitas outras pessoas (ver como a situação de muitas escolas na América Latina e no mundo passam pelos mesmos transtornos que a dela), assim, Marlene passa a ter um panorama de como um simples problema de buracos na lousa pode

interferir no rumo de uma nação. Assim, como bem diz a teoria do caos do meteorologista Edward Lorenz que o bater das asas de uma borboleta pode causar um tsunami em outra parte do mundo, ou seja, uma pequena interferência pode fazer toda a diferença.

Como podemos ver esse é um assunto bastante amplo que abre espaço para muitos diálogos e com a pandemia do novo coronavírus consegue ter suas proporções aumentadas, pois com o distanciamento social e as medidas sanitárias para evitar o contágio do vírus, ficou ainda mais evidente os graves problemas estruturais das unidades educacionais brasileiras e com o Colégio São Geraldo da cidade de Goianira não é diferente, vemos alunos que não possuem internet em casa perdendo as aulas síncronas e tendo que estudar apenas com as xerox disponibilizadas pela escola, no caso do ensino de inglês a situação se complica, pois os alunos precisam saber da pronúncia das palavras, precisam tirar dúvidas, precisam ter contato com o seu professor (não que nas outras matérias esses aspectos sejam desnecessários, mas sim porque no inglês eles são agravantes e impossíveis de serem deixados de lado).

Pensando em todos os aspectos até aqui apontados ousou agora fazer um questionamento: Quais são os buracos da lousa do colégio São Geraldo? Um dos objetivos do presente trabalho é relatar sobre a realidade dos alunos que estudam no Colégio Estadual São Geraldo, parceiro do PIBID de inglês da UEG-UnU Inhumas, e situar as suas maiores dificuldades nas aulas de inglês, de acordo com a percepção que temos durante a nossa participação nas aulas síncronas e nos grupos de *whatsapp*, e a partir disso pensar maneiras de contribuir com o colégio para minimizar esses problemas.

Ensinar é ousar

Ensinar é ousar, mas em que eu vou ousar? Ouso dizer que a maior ousadia de um professor é ir além do currículo, ir além do livro didático e das quatro paredes da sala de aula. Quem ousa faz o aluno pensar e repensar; faz o aluno levar para casa e para vida aquilo que foi ensinado e até questionar o que foi dito. Uma prova disso é que mesmo com todas as dificuldades enfrentadas durante o período pandêmico, os professores tem se empenhado para desenvolver atividades, gravar vídeos, marcar aulas online e muitas outras coisas para alcançar o máximo de alunos, ou seja, mesmo estando longe fisicamente, o professor ainda se aproxima do seu alunado de forma remota e afetiva (essa última com menor intensidade do que nas aulas presenciais), pois ousar, assim como explica Freire (1997, p. 8) é saber se guiar e balancear esses dois elementos (cognitivo e emocional).

É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a científico, senão de anti-científico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com, esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. (FREIRE, 1997, p. 8).

Mas, se o ouvir já é de extrema importância para as outras matérias e áreas da vida humana, na aquisição de qualquer idioma o seu valor dobra, pois é ouvindo que se aprendem os sons das palavras, ou numa forma mais fonética, os fones e fonemas de uma determinada língua. No ensino de inglês não é diferente, ainda mais quando nos atentamos as particularidades do ensino da língua

inglesa, um idioma de origem germânica, para pessoas que tem como L1 a língua portuguesa, idioma de origem latina, ou seja, duas línguas que derivam de dois galhos completamente diferentes da árvore idiomática mundial, não são para menos que vemos alunos simpatizando muito mais com o espanhol do que com o inglês, a proximidade genealógica entre português e espanhol é muito maior do que a da dupla português e inglês soma se isso ao fato de que a maioria dos países em torno do território brasileiro são falantes de espanhol. Então o nosso segundo desafio, depois ouvir é pensar, que formas existem de fazer com que os alunos se sintam animados a estudar um idioma que os tire de sua zona de conforto? Como desafiá-los a conhecer um idioma em muitos casos tão longe de sua realidade?

Pensando nessas questões e no desenvolvimento do projeto PIBID no Colégio São Geraldo, podemos dizer que uma de nossas ousadias foi ministrar aulas híbridas, que misturam aula presencial e as aulas remotas. Portanto, basicamente fizemos o seguinte: no início do último semestre, com a vacinação contra a covid tendo alcançado números maiores, as aulas presenciais começaram a retornar, porém com um número reduzido de alunos em sala de aula. Como nem todos os PIBIDianos foram vacinados, ainda não tivemos permissão para participarmos das aulas presenciais com os alunos, o caminho foi levar os professores de forma virtual para a sala de aula, para isso, a professora supervisora fez algumas adaptações a sala e ao planejamento, um projetor foi montado em sala de aula e os PIBIDianos puderam ministrar uma aula (com o apoio da professora regente e da coordenadora do projeto, é claro), assim, enquanto os alunos estavam em sala de aula os professores apareciam ao vivo em sala explicando o conteúdo e interagindo com os alunos.

Essa aula híbrida com o uso de multiletramentos tecnológicos e as aulas presenciais são saídas pensadas para ultrapassar as barreiras do distanciamento, levando em conta os “buracos da lousa” do colégio São Geraldo.

Os buracos da lousa do Colégio São Geraldo

Tudo leva para o aprendizado, seja para o bem seja para o mal. Aprende-se em todo o lugar, em todas as partes, o conhecimento não está enjaulado nas escolas e nas universidades, porém é nelas que esse conhecimento ganha cientificidade, ganha embasamento teórico. Entretanto, escolas e universidades buscam seus temas de trabalho e seus objetos de pesquisa na sociedade o que leva a crer que estamos em um ciclo muito proveitoso em que a sociedade oferece corpos para as pesquisas, as pesquisas trazem avanços que facilitam e/ou resolvem os problemas contidos na sociedade e a sociedade, ainda alimenta os focos de pesquisa. Pensando dessa forma, devemos também ter em mente que é muito importante que a universidade esteja sempre ouvindo a sociedade e observando os seus fenômenos de necessidade, no caso de nós professores, o ato de ouvir a sociedade é ouvir a escola e todos os elemento que a rodeiam e por meio disso detectar seus problemas e suas qualidades.

Pelo que pude constatar em minhas participações nas aulas e atividades síncronas e assíncronas, a maior dificuldade, hoje em relação às aulas no estilo REANP (Regime Especial de Atividades não Presenciais) é a questão da evasão escolar, os alunos não conseguem acessar as aulas e acabam por desistir, além de que com as dificuldades de comunicação entre professor e aluno muitos acabam

ficando com dúvidas sobre os conteúdos o que vai refletir em problemas para a compreensão dos conteúdos nos próximos anos. Outra questão que também deve ser muito bem observada é que muitos estudantes não têm refeições regulares em casa, o que fazia com que a escola fosse também o lugar onde a criança tinha uma refeição garantida, (me lembro de ver colegas de sala desmaiarem de fome nos corredores da escola em que estudei), mas com o afastamento social, essa questão da alimentação acaba saindo dos domínios da escola. A violência familiar é outro ponto delicado, pois o professor que via seus alunos diariamente poderia observar diferenças no comportamento, mas agora com as atuais circunstâncias algumas crianças podem estar em situação de vulnerabilidade e não serem socorridas.

Os alunos do 6º ano são de certa forma os mais prejudicados, principalmente no que diz respeito ao ensino de inglês, isso porque são alunos recém-saídos das escolas municipais e que nunca tiveram aulas de inglês (no município de Goianira as aulas de inglês começam a partir do 6º Ano, então podemos deduzir que se o aluno cursou até o 5º Ano do fundamental I, nas escolas públicas da cidade, ele terá sua primeira experiência com o inglês formal, enquanto matéria no 6º Ano). Isso faz com que essa turma tenha maior dificuldade de adaptação, pois diferente de seus colegas de outras turmas, eles não se conhecem presencialmente e isso pode ser um complicador para o ensino, por conta da timidez. Outro problema é que na hora em que a professora inicia uma aula de pronúncia a sala acaba se tornando um caos, pois os alunos começam a ligar os seus microfones ao mesmo tempo gerando um barulho ensurdecador, que acaba comprometendo o aprendizado; nesses momentos a professora tenta conter a sala e organizar os alunos, a fim de que falem de um de cada vez.

Mas aprender é uma espada de dois gumes, por um lado ninguém pode tirar o conhecimento de quem aprende, mas por outro lado, ninguém pode ser obrigado a aprender, o conhecimento não chega para aqueles que não estão com a mente e os corações abertos para o conhecimento; aprender é uma tarefa que exige humildade e desnudamento de orgulhos e constrangimentos, sendo assim, aprender também é ousar, e fornecer aos alunos do Colégio São Geraldo um letramento crítico é de extrema importância.

O objetivo dos letramentos críticos é promover a consciência de que o entendimento do autor não é o único possível, de que a realidade apresentada em determinada narrativa/performatividade não é pré-determinada e fixa, ou seja, uma cidadania engajada conforme a citação anterior. Essa perspectiva teórica salienta que a criança traz práticas sociolinguísticas e discursivas para a sala de aula e que merecem reconhecimento na sua reconstrução de conhecimentos e nas relações em meio ao convívio com as diferenças epistemológicas transpassadas por aspectos visuais, orais, táteis etc. (TAKAKI, 2018, p. 9).

A fala de Takaki (2018) lembra as lições de Freire sobre a importância de validar e incentivar o entendimento do aluno, pois trata-se de letramento crítico, entender que não existe uma única interpretação possível. Letramento vai muito além de decodificar códigos, também devemos pensar na função social e política que a língua possui; sendo ainda importante salientar que letramento não é o mesmo que alfabetização. Alfabetizar está mais ligado ao domínio do código e da capacidade de escrita, já o letramento está ligado ao uso consciente desses códigos. Trocando em miúdos:

A alfabetização é a aquisição do código da escrita e da leitura. Segundo Magda Soares, esta se faz pelo domínio de uma técnica: grafar e reconhecer letras, usar o papel, entender a direcionalidade da escrita,

pegar no lápis, codificar, estabelecer relações entre sons e letras, de fonemas e grafemas; a criança perceber unidades menores que compõem o sistema de escrita (palavras, sílabas, letras). Letramento é a utilização desta tecnologia em práticas sociais de leitura e de escrita. (LOPES, 2010, p. 10).

Em resumo, o letramento é saber usar as ferramentas, são o status de quem sabe utilizar os códigos em seu cotidiano. Por exemplo, segundo Soares (1999) antigamente para uma pessoa ser considerada alfabetizada ela precisava saber escrever o próprio nome, agora alguns países já mudaram esse tipo de avaliação, nos dias atuais os critérios do Censo para uma pessoa ser considerada alfabetizada define que o indivíduo deve conseguir escrever um bilhete curto, ou seja, os critérios de avaliação mudaram, passaram a observar o uso social e cotidiano da língua. A diferenciação entre letramento e alfabetização também pode ser feito pelo fato de que a pessoa pode possuir o letramento sem possuir a alfabetização, um caso que podemos usar é o de uma pessoa que não sabe escrever, mas sabe ditar um bilhete, isso mostra que a pessoa pode ter o domínio da estrutura da língua embora não tenha domínio do código, porém isso não impede a comunicação, embora faça com que o indivíduo tenha acesso limitado aos bens culturais, dentre outros.

Outros dois termos frequentes neste estudo, que devemos tomar cuidado para que não haja confusão de sentidos, e ainda devem ser devidamente diferenciados são: ensino EAD e ensino híbrido. De acordo com Fernandes, Ribeiro e Santos (2021), educação à distância e ensino híbrido são duas coisas muito diferentes, pois:

O (ensino) remoto utiliza-se de mediação tecnológica para ir ao encontro do aluno em formato síncrono; a EAD por sua vez, se constitui em uma modalidade de ensino com legislação e currículo

próprio com predominância de formato assíncrono, no qual os alunos realizam leituras, atividades e participam de fóruns e outras interfaces em função de sua disponibilidade de tempo; o ensino híbrido ou *blended learning*, por sua vez, consiste em mesclar as modalidades online e presencial. (FERNANDES; RIBEIRO; SANTOS, 2021, p. 25).

Como podemos ver, o ensino híbrido (também conhecido como REANP) é bem diferente do ensino a distância (o EAD), pois enquanto no EAD todas as atividades são assíncronas, no ensino REANP temos a junção de atividades síncronas e assíncronas, ou seja, o aluno tem mais contato com o professor, no entanto, também possui tarefas que deve fazer sozinho com o auxílio dos materiais disponíveis. Uma diferença que podemos perceber entre os dois modelos de ensino é que no EAD o aluno tem a autonomia na hora de aprender, o que por um lado é positivo, já que faz com que o aluno tenha mais liberdade para se organizar e até para ler os textos, por outro lado acaba exigindo que o estudante tenha um grau de responsabilidade maior, visto que é o discente não será acompanhado com tanto afinco pelos professores, como acontece em uma turma presencial. Enquanto, no ensino REANP nós temos uma participação mais ativa do professor que além de enviar os materiais (atividades e textos) ele ainda acompanha o aluno em atividades síncronas (também chamadas de aulas ao vivo que durante a pandemia ocorreram pelo *Google meet*, *zoom* e outras plataformas do gênero), assim o professor acaba participando mais do processo de aprendizado de seus alunos.

Um problema que pudemos constatar enquanto acompanhamos as aulas no Colégio São Geraldo é que a maioria dos alunos não participava ativamente das aulas síncronas, um exemplo é que em uma das aulas que estávamos com uma turma de 6º Ano do Ensino Fundamental II que possui uma média de 30 alunos, no

dia da aula síncrona estavam presentes cinco participantes. Mas, por que os alunos não participam das aulas ao vivo? Uma das explicações é a falta de acesso dos alunos a materiais tecnológicos como celulares, *tablets*, *notebooks* e até de internet; em alguns casos (na maioria deles) temos famílias que possuem mais de um filho que precisam se revezar com os irmãos para participar das aulas, também presenciei casos de alunos que dependiam do celular dos pais para assistir as aulas e, por isso tinham que esperar os pais voltarem do trabalho para fazer as atividades.

Com isso, podemos dizer que o maior “buraco na lousa” do Colégio São Geraldo é a falta de acesso aos materiais tecnológicos fundamentais para a aula de maneira remota, mesmo com as Xerox muitos alunos não haviam recebido os livros didáticos (que eram insuficientes para toda a escola) e isso foi bastante prejudicial, pois os livros seriam uma forma de garantir um apoio a mais para os alunos, sem eles o alunado tem menos ajuda, pois as atividades impressas pela escola são todas em preto e branco fazendo com que as atividades fiquem menos lúdicas e até mais limitadoras para os professores que terão que tomar cuidado com as imagens selecionadas para as atividades.

Assim, podemos dizer que a pandemia expôs muitos problemas estruturais das escolas e que a adaptação para o meio tecnológico está sendo bem difícil, a falta de materiais e de amparo para os alunos são questões graves e preocupantes, porém a condição dos professores têm sido bastante complexa no atual período pandêmico, então temos que observar de forma analítica o problema dos professores a fim de ouvir esse grupo tão atuante e fundamental para a educação. Além dos professores, temos que observar as condições dos que estão na fase da iniciação à docência, no caso, os PIBIDianos.

Sobre educadores e futuros educadores

A escola não pode deixar e cumprir sua missão como promotora de igualdade e equidade na formação do cidadão; é na escola que o aluno terá seu primeiro contato com nichos diferentes e na vida em sociedade são com esses grupos que o estudante terá que conviver, nesse sentido, a escola vai muito além de ensinar conteúdos variados, ela também está ligada à convivência, à aceitação do diferente; sem a educação mobilizadora de igualdade, teremos pessoas individualistas e presas em suas próprias “bolhas” que não conseguem respeitar e reconhecer as escolhas alheias, esses indivíduos acreditam que suas opções são os únicos parâmetros possíveis, por conseguinte, quem vive de forma diferente está errado. Deste modo, como tirar o aluno de suas “bolhas”, sendo que por causa do distanciamento social eles têm apenas o ambiente doméstico e o tecnológico para interagir (no caso de alguns, nem isso)? Além do mais, como desenvolver aulas críticas e reflexivas com pouco tempo, no caso da disciplina de inglês, que acontece uma vez por semana?

De forma alguma podemos nos esquecer de que, assim como os alunos, os professores também têm a sua construção em ambientes externos ao da escola e que esses ambientes influenciam muito na forma como o professor ensina. Ora, o professor também tem família e uma vida privada, para além do chão da escola, porém, na maioria das vezes a imagem de professor se sobrepõe a imagem do sujeito fora da profissão, isso já era um elemento problemático por conta das atividades extras que levavam da escola para casa e com a pandemia do novo coronavírus a questão do espaço de trabalho e o espaço doméstico tomou proporções ainda maiores.

A situação dos professores é complexa e preocupante, eles estão sobrecarregados, tendo que lidar com as demandas de gravar aulas, planejar e desenvolver as aulas assíncronas, produzir as atividades que são enviadas pelo Whatsapp e ainda, dedicar se a busca ativa dos alunos, uma vez ao mês. Outro problema ocasionado pela pandemia é a invasão do espaço doméstico com o ambiente de trabalho, o professor que já levava planos de aula e atividades para corrigir em casa, agora tem todo o trabalho e os afazeres do lar misturados, o que faz com que a organização do tempo de dedicação apenas para escola, seja quase impossível. Com isso podemos ver que ser professor agrega muitas outras coisas.

No caso do educador em formação, muitas questões devem ser observadas a fim de que sua formação seja completa e com a pandemia os estagiários deram de cara com a realidade caótica supracitada e isso influencia muito em sua forma de ver o ensino e a educação, pois o espaço e o tempo histórico são, assim como diz Barbosa e Brenda (2017, p. 86), elementos decisivos para definir como serão os futuros professores.

Crenças, paixões e ideologias influenciaram e ajudaram na construção da identidade do futuro professor e, conseqüentemente, na sua formação profissional. Entendemos que a negociação e a construção de identidades estão relacionadas a um determinado espaço e tempo histórico em que ocorrem as interações discursivas e ações sociais, não apresentando, porém, uma ordem cronológica de desenvolvimento.

Na busca por uma tentativa de compreender melhor como se dá o desenvolvimento profissional de professores, evidenciamos a importância de se dar espaço na academia para se tratar de fatores emocionais, sociais e identitários que influenciam na formação do professor e no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Diante dessa

necessidade, ressaltamos a relevância da disciplina Estágio Curricular Supervisionado na formação da identidade do professor-aprendiz. Essa identidade deve e é construída ao longo de todo o curso, ganhando mais intensidade quando os professores aprendizes se deparam com os contextos futuros nos quais irão atuar, na realização de estágios de observação e regência de aulas, cabendo à disciplina de Estágio papel fundamental no que se refere às questões de identidade e aos fatores a ela relacionados. (BARBOSA, BRENDA, 2017, p. 86).

Com isso, abrimos espaço para falar sobre a importância desse momento reflexivo na formação do professor, momento de pausa para reflexões como: “que tipo de professor eu quero ser? Que tipo de professor os meus alunos precisam?”. Tais reflexões nos levam a compreender as necessidades não só dos futuros docentes, mas também evoca essa preocupação de conhecer e compreender o contexto em que seu público está inserido, pelo viés do letramento crítico, com conteúdos e propostas que realmente façam diferença para os alunos, a escola e, enfim, para a sociedade; nesse sentido, projetos como PIBID são um divisor de águas, pois possibilita que os discentes estejam mais preparados para enfrentar os desafios da carreira docente e ainda promove a interação comunidade/universidade.

A identidade do docente fará toda a diferença em seu futuro como professor, pois nem sempre estamos prontos, muitos entram nas licenciaturas sem ter a certeza de que querem entrar em uma sala de aula e isso é normal, o problema é chegar ao fim do curso sem ter a confiança como um professor que assumirá uma turma. No entanto, é importante atentar para essas questões para que assim, os alunos saibam o que os espera, pois no fim esse é um desafio que se tornará uma batalha pessoal onde cada um irá escolher os caminhos que deseja trilhar.

Portanto, embora o cenário pareça preocupante, nossa causa continua firme, causa essa que é a de minimizar as desigualdades, de auxiliar na formação de cidadãos, de ousar ir além do ensino mecânico de um idioma, nossa causa é expandir o mundo de nossos alunos para que os mesmos tenham autonomia para decidir sobre o seu futuro e a capacidade de fazer a diferença, mas para isso nós, professores em formação, devemos estar cientes de nossas capacidades e possibilidades de como faremos todas essas coisas que a profissão de ensinar nos exige.

Por fim, podemos concluir que de certa forma ninguém está completamente pronto para ser professor, tampouco como ser humano, pois sempre comete alguns erros, isso tudo é absolutamente normal, o que não podemos é nos conformarmos com certas situações e não lutarmos por melhorias, bem como repensar nossas práticas e atitudes enquanto profissionais da educação.

Além de incentivar o desenvolvimento da identidade do futuro docente como professor, outro aspecto que deve receber uma atenção especial é o domínio dos multiletramentos e das tecnologias, porque com os novos tempos e com as exigências do domínio pleno das tecnologias do mundo moderno fazem com que a compreensão não só das tecnologias, como também da linguagem tecnológica é requisito básico para ingressar no mercado de trabalho, tanto que o domínio linguístico e tecnológico está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais pelo Art. 2, § 2º, da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, ou seja, os futuros professores serão cobrados assim como os professores regentes e com a pandemia do novo coronavírus essa necessidade de possuir um letramento digital se tornou ainda mais evidente.

Um dos embaraços recorrentes durante a pandemia esteve na dificuldade de alguns professores em utilizar as plataformas digitais, muitos profissionais tiveram que se adaptar “do dia para a noite” com aplicativos e sites, e ainda aprender a editar vídeos, a fazer atividades, gerar links para aplicativos de reunião e muitas outras coisas. Essas dificuldades com o acesso e o uso da tecnologia mostra que está na hora de muitos docentes voltarem para a sala de aula.

Com a finalidade de atender a um alunado cada vez mais conectado às tecnologias digitais e às exigências profissionais advindas desse novo contexto é que, cada vez mais se espera dos professores uma postura ativa para lidar com essa nova realidade. Isso reflete no processo de formação inicial e continuada desses docentes como um todo e, especificamente, dos docentes da área de línguas. (TAVARES; FREITAS, 2018, p. 153).

Segundo Tavares e Freitas (2018), as tecnologias se tornaram ferramentas de suma importância para a atividade docente nos dias atuais e que essas novas tecnologias também influenciam na formação inicial dos professores, o que leva a uma mudança nas matrizes curriculares das universidades e o aumento da busca por cursos de formação continuada de professores, principalmente no que diz respeito às áreas de línguas, pois a linguagem digital está cada vez mais presente em nossa realidade, seja por meio de estrangeirismos, ou seja pela globalização que promove o uso do inglês como língua franca como é citada na BNCC:

Alguns conceitos parecem já não atender as perspectivas de compreensão de uma língua que “viralizou” e se tornou “miscigenada”, como é o caso do conceito de língua estrangeira, fortemente criticado por seu viés eurocêntrico. Outras terminologias, mais recentemente propostas, também provocam

um intenso debate no campo, tais como inglês como língua internacional, como língua global, como língua adicional, como língua franca, dentre outras. Em que pese às diferenças entre uma terminologia e outra, suas ênfases, pontos de contato e eventuais sobreposições, o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da *função social e política do inglês* e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de *língua franca*. (BRASIL, 2018, p. 24).

Por conseguinte, devemos lembrar que os recursos tecnológicos não são os únicos aspectos que definem uma educação de qualidade, a docência vai muito além desses recursos. É preciso muito mais, devemos compreender que as tecnologias são uma ferramenta e não o processo completo, um professor não é ruim por não saber utilizar com facilidade os recursos digitais e nem um professor pode ser considerado bom só porque domina o meio tecnológico, o que devemos entender é que a formação docente vai muito além dos materiais, a competência do professor em ensinar por meio de um letramento crítico é a pedra fundamental de todo esse processo, pois não basta saber utilizar essas ferramentas, é preciso compreender de forma crítica quais as suas funções e as suas reverberações no mundo moderno.

Concluindo, por enquanto

Com todas as conjecturas e observações feitas até o presente momento podemos dizer que comunidade e universidade devem se manter unidas em prol de uma educação de qualidade, para isso, projetos como o PIBID são de grande valia para uma formação plena e crítica de professores. No caso do colégio São Geraldo, acredito na importância de ouvir essa comunidade que se encontra na região metropolitana de Goiânia, a fim de compreender os

problemas encontrados em relação à educação e, principalmente no ensino de inglês, com isso poderemos observar como universidade e escolas precisam estar ligadas, não só com as escolas da cidade em que a universidade se encontra, mas também dialogar com as cidades do entorno, como é o nosso caso.

Somos seres de o eterno vir a ser, o que fomos é passado e o que seremos é uma incógnita em aberto, todos estamos em constante construção e desconstrução, do fazer melhor a cada dia, mas também do refazer se necessário, então ensinar se torna essa rede de reflexões e diálogos onde alunos, professores, gestores, comunidade e universidade estão em constante transformação na busca da melhor forma de resolver as suas necessidades e a dos outros. Para tanto, faz-se imprescindível à proximidade de todos esses grupos que muitas vezes parecem separados, mas que na verdade são as partes de um mesmo quebra-cabeça do jogo que compõe a nossa sociedade; na falta de uma dessas peças, o todo fica comprometido e um problema que é micro pode ter uma consequência macro com o desenrolar do tempo, tal como os buracos da lousa ou o voo da borboleta.

Propomos então um diálogo real, sem as barreiras dos falsos estereótipos de professores e alunos, vamos nos despir de conceitos pré-estabelecidos e com data de validade passada, vamos para o contato real, as relações reais em um mundo de tantas relações artificiais a onde as aparências valem mais que o caráter de uma pessoa. Devemos buscar formas para utilizar as tecnologias como aliadas e não como inimigas, pois se antes da pandemia as questões tecnológicas já vinham tomando espaço nos debates sobre educação, agora que passamos por um período em que a única forma de participar e ministrar aulas ficaram restritos a esses meios digitais

tornou-se impossível ignorar a sua importância para o ensino de modo geral.

Portanto, o importante agora é: ouvir as escolas e a comunidade com o intuito de ver as suas necessidades; repensar as práticas presentes e buscar entender quais são as suas lacunas, quais partes das necessidades da comunidade não estão sendo atendidas; pensar novas práticas que possam melhorar o ensino de acordo com o que está em nosso alcance e as nossas capacidades de construir e desconstruir planejamentos e ideias. Dizendo dessa forma pode parecer que estamos seguindo um caminho linear e sem tropeços, mas a verdade é que essa estrada é cheia de altos e baixos e colaborações são sempre bem vindas para enriquecer nossos diálogos para que a educação seja cada vez mais profícua para a sociedade e para o Brasil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Selma Maria Abdalla Dias; BEDRAN, Patrícia Fabiana. Espelho, espelho meu! Que professor sou eu? Investigando a identidade profissional de professores de língua na disciplina de estágio supervisionado em um curso de licenciatura em letras. Londrina. **Signum: Estudos Linguísticos**. p. 65-95, 2017.

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

FERNANDES, Terezinha; RIBEIRO, Mayra; SANTOS, Edméa. Ciberformação docente em contexto de pandemia: multiletramentos críticos em potência. KERSCH, Dorotea Frank; MARTINS, Ana Patrícia Sá; SANTOS, Gabriela Krause dos; TEMÓTEO, Antônia Suelis. G. **Multiletramentos na pandemia: aprendizagens na, para a e além da escola**. São Leopoldo: Casa Leirira, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Terra e Paz, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

LOPES, Janine Ramos. **Caderno do educador: alfabetização e letramento 1** / Janine Ramos LOPES, Maria Celeste Matos de Abreu, Maria Célia Elias Matos. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

LOPES M. **Teoria do Caos**. 2011. Disponível em: <http://sophiaofnature.wordpress.com/2011/04/25/teoria-do-caos/>. Acesso em: 30 out. 2021.

MORAES, Silvia Elizabeth. **Os buracos da lousa: reflexões sobre um tema de pesquisa**. Maranhão. Caderno de pesquisa UFMA, 2006.

ROSA-DA-SILVA, Valéria; ROQUE, Henrique F. Uma conversa sobre movimentos decoloniais nas vivências do estágio de inglês na escola pública. *In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa. (Org.). (De)colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 123-150. Disponível em: URL > https://www.academia.edu/44910789/_De_Colonialidades_na_rela%C3%A7%C3%A3o_Escola_Universidade_para_a_forma%C3%A7%C3%A3o_de_professoras_es_de_L%C3%ADnguas.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999.

TAKAKI, Nara Hiroko. **Expandindo o ensino de inglês nos anos iniciais: aspectos transculturais e translíngues**. Uberlândia. Letras & Letras UFU, 2018.

TAVARES, Dayanny Sousa; FREITAS, Carla Conti de. Multiletramentos na formação de professores de línguas. *Inhumas: REVELLI* v. 10, n. 3, p. 151-173, set., 2018. ISSN 1984-6576.



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

3

Potência e genialidade da literatura goiana

Análise literária da obra *Pão cozido
debaixo de brasa* de Miguel Jorge

Karem Vieira Manso

Vera Lúcia Alves Mendes Paganini

Wilker Ramos Soares

Considerações Iniciais

A literatura nos conta muito sobre a identidade de um povo. É ela que nos sugere a formação e construção de uma determinada sociedade, o estilo de vida, os costumes, a cultura, as tradições, os pensamentos e credences, o folclore e muitos outros aspectos que alicerçam a sociedade. Também podemos perceber em obras literárias marcas da economia e da política vigente em uma determinada época na história – sobretudo, quando não se havia a propagação maciça de notícias pelos meios de comunicação no estágio em que as encontramos atualmente. De tal forma, como tomar conhecimento de fatores importantes que contam a história de um povo, senão por sua literatura?

Destarte, a literatura goiana tem muito a nos contar. Ela sai do anonimato e vem contando a história (antiga e atual) de seu povo quando, em meados do século XIX, a poesia e o jornalismo são enaltecidos pelo governo de José Xavier de Almeida, alterando

o cenário da nossa literatura. Além da revolução política de 1930 – que trouxe novos intelectuais e críticos para a área da literatura – no governo de Pedro Ludovico Teixeira, com a mudança da capital do estado de Goiás para Goiânia, surgiram vários movimentos que seguiram no mesmo propósito de valorização da intelectualidade e literatura goiana, os quais mencionaremos brevemente: em 1939, a fundação da *Academia Goiana de Letras*; em 1943, a criação da Bolsa *Hugo de Carvalho Ramos*; em 1948, o *Congresso Eucarístico* em Goiânia, em que um poeta goiano compôs o hino do Congresso; a fundação da *Associação Goiana de Teatro*; em 1948, a fundação do jornal *Goiáz-Môço*; em 1954, o *1º Congresso Nacional de Intelectuais*, também sediado em Goiânia; em 1956, a *I Semana de Arte de Goiás*; em 1957, a fundação do *Jornal Oió*; e, posteriormente, o surgimento do *Grupo dos Quinze* e o *Grupo dos Escritores Novos* (GEN).

Por conseguinte, ainda que tardiamente, escritores goianos ganharam notório espaço no cenário nacional (e até internacional) como, por exemplo, Joaquim Bonifácio Gomes de Siqueira, Antônio Félix de Bulhões Jardim, Hugo de Carvalho Ramos, Bartolomeu Antônio Cordovil (pseudônimo de Antônio Lopes da Cruz), bem como escritores que introduziram o Modernismo em Goiás como Bernardo Élis, José Godoy Garcia, José Décio Filho e Domingos Félix de Souza. Cabe ainda citar autores contemporâneos que, entre tantos outros, engendram (seja de forma alegórica ou ficcional) o comportamento da sociedade a que pertencem e que resgatam memórias, muitas vezes esquecidas, que nos são tão caras para a compreensão da configuração do passado, tal qual os acontecimentos históricos que marcaram uma determinada época como: Cora Coralina, José J. Veiga e Miguel Jorge. A este último, é que dedicamos atenção e lançamos olhares para uma de suas obras mais



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

importantes, *Pão cozido debaixo de brasa*, que é o objeto de estudo deste trabalho.

Na diligência de analisar tal obra e seu contexto, optamos por organizar este estudo em três seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção, intitulada *Rotas paralelas*, discutiremos as duas narrativas que estruturam a obra estudada e as relações de verossimilhança com o mundo real, o que evidencia uma de suas principais características: a denúncia e crítica social. Na segunda seção, *Destrinchando a obra Pão Cozido Debaixo de Brasa com a teoria de Aguiar e Silva*, analisaremos a estrutura que alicerça o texto mais detalhadamente tendo como base teórica Aguiar e Silva (1988). Na última seção, *Interlúdio Social-Literário*, discorreremos sobre a importância de literaturas regionalistas e como a obra em questão se adequa a tal configuração.

A seguir, trazemos uma reflexão sobre aspectos extratextuais constantes nas duas narrativas que se entrelaçam no romance.

Rotas Paralelas

Apresentamos uma breve discussão das narrativas paralelas que percorrem a narrativa do autor goiano Miguel Jorge e a potencialidade da função social que emana desse romance. Mas, antes de começarmos propriamente o estudo da obra, é interessante percebermos que *Pão cozido debaixo da brasa*, abarca duas composições diegéticas que se entrelaçam enquanto vão se desenvolvendo. Grande parte de seus personagens são figuras que vivem à margem da sociedade, denunciando as mazelas de um mundo cruel e injusto.

O romance foi dividido em duas narrativas que se passam no mesmo universo temporal e local. Na primeira narrativa, o

núcleo espacial se observa pela constituição identitária do protagonista Adão/Adam por meio da recriação de elementos míticos em que se encontram questões individuais acerca da formação do eu. Vemos no quarto do protagonista, por ser um adolescente, alguns objetos que o decoram como pôsteres de mulheres, carros, e no âmbito externo, a crítica social. Em meio a tudo o narrador de Miguel Jorge apresenta interessantes protagonistas que empreendem individualmente suas buscas interiores, sempre com o anseio de transpor-se para um lugar melhor.

Na segunda narrativa, podemos notar que o espaço é aberto, que a amplitude e a vastidão são características das aventuras da protagonista Felipa. Pode-se observar o trabalho criativo do narrador e assim, ele nos apresenta a cidade ao amanhecer, as pessoas acordando que representam a correria dos centros urbanos onde há uma grande diversidade de pessoas. Um fator importante, para os leitores do presente, é recontar o passado, visto que ele recria a memória dos fatos históricos referentes à tragédia do Césio-137, ocorrida em 1987 na cidade de Goiânia, contribuindo para a transmissão e a rememoração dessa fatalidade.

Outro ponto de genialidade dessa obra são as intertextualidades que dão vozes a questões comportamentais: A psicologia freudiana e a tragédia edípica funcionam como inspirações para a construção do núcleo familiar das personagens do primeiro romance, a relação estabelecida entre os personagens Adão, Ziza e Yussef.

O Livro de Gênesis da Bíblia também se entrelaça na história quando o autor cria a personagem Adão/Adam, deixa latente uma referência ao primeiro homem bíblico; Leona (Lili/Lilith/Eva) uma fusão das duas primeiras mulheres de Adão (o bíblico) que leva Adão/Adam ao pecado e a perdição; Anjos (Velho – bem

/ Novo – mal), personificação da consciência humana. Além disso, o mito do paraíso se configura em ambas as narrativas que, mesmo elaboradas de forma diferente para as personagens, têm a mesma finalidade.

Dessa forma, o paraíso para Adão e Leona seria “viverem em paz seu amor proibido; para Felipa, Nec-Nec e João Bertolino, deixarem de viver uma vida de miséria e dor” (MENDES JÚNIOR, 2019, p. 107). Essa afirmação faz jus à primeira frase do prefácio da obra que diz que “Somos todos estrangeiros em busca de uma terra ou de um céu” (JORGE, 2004, p. 5). Nesse sentido, podemos subentender que o paraíso idealizado por Felipa, João Bertolino e Nec-Nec seria o celestial e, já para Leona e Adão/Adam, o paraíso que eles buscam seria o terrestre, para viverem juntos e felizes no jardim do édem.

Outra característica que precisa ser abordada são os traços de verossimilhança que se realizam na segunda narrativa através da tragédia do Césio-137 ocorrida em 1987, na cidade de Goiânia/GO. Segundo Mendes Júnior (2019, p. 91), “apesar de não utilizar os nomes reais dos envolvidos no acidente com o Césio 137, conseguimos, através dos indícios verossímeis, notar do que se trata o enredo da segunda história do romance”. Miguel Jorge utiliza alguns dos espaços reais, como os entulhos da antiga Santa Casa da Misericórdia da cidade de Goiânia (onde foi construído o Centro de Convenções), além de ruas e avenidas como as avenidas Tocantins e Araguaia.

Ademais, podemos associar, de forma também verossímil, a obstinação da personagem Felipa pela “luz azul” ao fascínio que Devair Ferreira tinha pelo brilho do Césio – dono do ferro velho que comprou a cápsula que continha o elemento químico – o que fez

com que ele compartilhasse e contaminasse tantas pessoas. Desse modo, ao adjetivar o Césio como “a luz que mata”, Miguel Jorge faz alusão à conhecida frase de Devair Ferreira: “Eu me apaixonei pelo brilho da morte!”. Da mesma forma, o autor também faz uma alusão à menina de seis anos de idade que ingeriu o elemento radioativo e acabou por falecer devido à intoxicação, um fatídico ponto em comum entre acontecimento histórico e fictício.

Outro aspecto importante é a metaficção constante na obra de Miguel Jorge,

[a] metaficção se caracteriza em uma obra quando essa faz uso de elementos como a paródia e/ou a *mise en abyme*, que por sua vez, é uma modalidade reflexiva do processo criador da crítica no romance ou conto voltado a si mesmo muito utilizado em narrativas metaficcionalis que destroem a ideia de referência externa à realidade do próprio texto (MENDES JÚNIOR, 2019, p. 109).

Dessa forma, em *Pão Cozido debaixo da Brasa*, a *mise en abyme* aparece nos cinco capítulos intitulados “Esboço para um diário”, que são trechos confessionais do personagem Adão/Adam e que funcionam como pequenos segmentos narrativos dentro de uma narrativa maior manifestados pelo autor implícito ali. Dentre as três formas de como a *mise en abyme* se apresenta (prospectiva, retrospectiva e retroprospectiva), temos na obra a retroprospectiva, “uma vez que a narrativa ‘se desdobra em relação às inúmeras faces da personagem narradora, em épocas passadas e futuras” (OLIVAL, 2000, p. 62 *apud* MENDES JÚNIOR, 2019, p. 109, grifos nossos). Dessa forma, os capítulos referidos servem para que Adão/Adam relate sua trajetória, seus pensamentos, seus anseios, suas angústias, seus desejos, seus sentimentos, suas indagações e questionamentos vividos e sentidos durante toda a narrativa.

Com relação à metaficção historiográfica podemos perceber que ela se caracteriza por apropriar-se do acontecimento histórico de forma ficcional, ou seja, na obra *Pão cozido debaixo de brasa* a história é questionada pela ficção. Sendo assim, é a história oficial que fornece o referencial ao romance de Miguel Jorge, visto que, o romance tem como pano de fundo o acidente com o Césio-137, ocorrido em Goiânia, em 13 de setembro de 1987. É por isso que Mendes Júnior (2019, p. 112) afirma que,

Com base em documentos e nos jornais da época, pode-se afirmar que Miguel Jorge buscou em um fato real, as bases para seu texto literário, como pode ser visto no momento em que as personagens Felipa e João Bertolino chegam ao lugar onde havia uma Santa Casa, destruído pelo Sr. Governador. No meio dos entulhos, João Bertolino vê uma caixa de metal abandonada e tem uma premonição. Para ele, ali dentro estaria o destino deles. Então pede a Nec-Nec que traga a marreta. “Nec-Nec, traga a marreta. Vamos quebrar tudo isso aqui para ver o que tem lá dentro”. (JORGE, 2004, p. 135). A passagem é uma reprodução quase que idêntica ao ocorrido, quando os catadores Wagner Mota Pereira e Roberto Santos encontraram o aparelho de radioterapia que continha a cápsula com o Césio.

Dado o exposto, consideramos que a obra *Pão cozido debaixo de brasa*, de Miguel Jorge, além de ser uma literatura que representa de forma ficcional fatos históricos de um desastre radioativo real ocorrido em Goiânia em 1987, é uma narrativa que se preocupa com questões sociais dando voz às personagens marginalizadas. Dessa forma, o autor permite uma nova releitura do passado, comprovando ser real a afirmação de que *não existe uma única narrativa real possível para um determinado fato histórico*, mas sistemas de (re)significação que dão sentido ao passado, como veremos a seguir.

Destrinchando a obra 'Pão Cozido Debaixo de Brasa' com a teoria de Aguiar e Silva

Antes de iniciarmos nossa análise, ressaltamos que o “discurso narrativo, como qualquer outro discurso, é heterogêneo”, sendo assim, “ao se analisar uma narrativa como isolada, sempre se deve ter presente que uma narrativa se constitui na relação com outras não narradas, mas possíveis” (PAGANINI, 2008, p. 33). Refletindo sobre isso, o discurso literário supõe “uma visão interdisciplinar, mas sem abdicar da disciplinaridade e da consciência de especificidade da literatura” (PAGANINI, 2008, p. 33) e é seguindo esses pressupostos que iniciaremos a nossa análise.

Para tanto, nos debruçamos sobre a teoria de Aguiar e Silva (1988) para destrinchar alguns pontos na construção da obra de Miguel Jorge. Ponderamos que por causa da limitação de espaço deste texto, não iremos nos atentar a todos os elementos do romance, sendo assim, optamos por nos dedicar aos pontos de maiores complexidades na construção desta obra. Essas análises e reflexões se encontram a seguir.

Por ser uma obra rica e de certa complexidade, classificar *Pão cozido debaixo de brasa* requer alguns questionamentos. Poderíamos pensá-la como sendo um romance de espaço ao considerar que a trama se desenvolve nas ruas da metrópole Goiânia, comportando e abrigando, assim, as duas formas de vida das histórias. Todavia, pensamos no acontecimento histórico (acidente radioativo do Césio-137 em 1987) relatado na segunda narrativa e tão logo percebemos seu ofuscamento pela história de Adão/Adam na primeira narrativa. Uma outra questão em que podemos pensar é o resultado do entrelaçamento das histórias,

ou seja, os personagens são colocados nesse espaço no qual navegam e sobrevivem tendo como pano de fundo o acontecimento do Césio-137.

Sendo assim, podemos classificar, então, o romance em estudo, *Pão cozido debaixo de brasa*, como um *romance de personagem*, uma vez que esse tipo de romance é “[...] caracterizado pela existência de uma única personagem central, que o autor desenha e estuda demoradamente e a qual obedece a todo o desenvolvimento do romance. Trata-se, frequentemente, de um romance propenso para o subjetivismo lírico e para o tom confessional” (AGUIAR E SILVA, 1988, p. 685). Porém, verifica-se que a obra suporta não apenas um, mas dois personagens centrais, Felipa e Adão/Adam, cada qual em seu núcleo narrativo. Esses que são intrínsecos a toda ação, tanto concreta quanto psicológica, e às esferas econômicas, sociais e políticas das narrativas. Com isso, é preciso demonstrar a grandeza de cada um dentro do seu núcleo narrativo, ou seja, é por eles e por meio deles que a história acontece.

Desse modo, o narrador de Miguel Jorge apresenta seus protagonistas com alta complexidade psicológica, o que é característico nesse tipo de romance e que é tão evidente nos personagens. Ambos empreendem individualmente suas lutas internas e externas, seus anseios e suas aflições e buscam transpor-se para um lugar melhor. Nessa perspectiva, na primeira narrativa, Adão/Adam é um adolescente (de 15 para 16 anos) infantilizado, sensível, e que se deixa seduzir por Leona. Possui forte ligação com a mãe, Ziza, tal relação é de extrema intimidade, quase incestuosa e sempre entra em conflito com seu padrasto, fatos que são explícitos no desenrolar de toda a narrativa. Vejamos como exemplificação a passagem a seguir:

[...] Sempre haveria alguma coisa inquisidora.
Alguma figura inquietante. Adão imaginou Youssef

na mesma face do espelho, por onde o Anjo Novo passava, e por onde seus pensamentos embaralham. [...] Os móveis destacavam-se, agora, na organização cuidadosa de Ziza. As gravuras nas paredes, as cortinas brancas, as jarras com flores, o que era uma forma da casa permanecer calma (JORGE, 2004, p. 29).

Na segunda narrativa, temos Felipa que é catadora de lixo, líder religiosa, sacerdotisa, visionária (psicótica?) fala com mortos e tem visões e premonições em suas lutas espirituais e físicas (imaginárias?) e guia João Bertolino e Nec-Nec à luz azul.

[...] Ela carrega consigo uma promessa que deseja cumprir: atravessar o milênio, levada por uma esfera anelada da luz que buscava. Falava isso com um misto de fé e fascinação. Mas, por enquanto, Felipa leva consigo os calos das mãos, a gravidade da voz, as mancas de doenças antigas, algumas estruas, parições de cinco filhos, dois já mortos. Era de caminhar élo mundo que ela e João Bertolino precisavam. Mas, se Felipa queria encontrar a luz, João Bertolino desejava um lugar para repousar, uma mesa farta de comida. (JORGE, 2004, p. 34).

Desse modo, é por esses traços que a história é desenhada, tendo um desfecho não dado, não claro, como se seguisse o curso normalizado pela continuidade do cotidiano.

Seguindo com a análise, agora no âmbito da diegese, segundo Aguiar e Silva (1988), é um conceito de narratologia, estudos literários, dramáticos e de cinema que diz respeito à dimensão ficcional de uma narrativa. A diegese é a realidade própria da narrativa ("mundo ficcional", "vida fictícia"), à parte da realidade externa de quem lê (o chamado "mundo real" ou "vida real"). O tempo e o espaço diegético são, assim, o tempo e o espaço que decorrem ou existem dentro da trama, com suas particularidades, limites e coerências determinadas pelo autor. Portanto, a obra *Pão*

cozido debaixo da brasa retrata a narrativa literária que envolve uma trama que necessita de textos narrados pelo autor, para existir e dar sentido às ideias criativas e marcantes de Miguel Jorge. Esse autor goiano que trabalhou nesta obra a intertextualidade de forma impressionante escolheu a metáfora e a ironia como características fortíssimas nas histórias de Adão/Adam e Felipa. *Pão cozido debaixo da brasa* destaca-se por sua envoltura da diegese em sua estrutura de forma que toda a trama traz o contexto social inserido na época do romance, as personagens, suas vestimentas, o ambiente e o espaço da cidade de Goiânia onde o leitor é surpreendido com a personagem Felipa achando a cápsula do Césio-137.

Como sabemos, todo texto narrativo implica a mediação de um narrador (AGUIAR E SILVA, 1988). Sendo assim, a “voz do narrador fala sempre no texto narrativo, apresentando características diferenciadas em conformidade com o estatuto da *persona* responsável pela enunciação narrativa” (AGUIAR E SILVA, 1988, p. 759, grifo no original). Essa voz do narrador não é apenas um relato da história, ela tem funções “primárias e inderrogáveis”, dado que a *representação* é de sua função (AGUIAR E SILVA, 1988, p. 759). Desta forma, a voz do narrador produz intertextualmente o universo diegético. Assim, Aguiar e Silva (1988) nos diz que:

[a] voz do narrador tem [...] uma *função de organização e controle* das estruturas do texto narrativo, quer a nível tópico (microestruturas), quer a nível transtópico (macroestruturas). Como funções secundárias e não necessariamente atualizadas, a voz do narrador pode desempenhar uma função de *interpretação* do mundo narrado e pode assumir uma função de *ação* neste mesmo mundo [...] (AGUIAR E SILVA, 1988, p. 759, grifo no original).

Com isso, logo no início da obra percebemos que o personagem recebe o nome de Adam pelo narrador, que, desta forma,

pode ser classificado como *heterodiegético*, pois narra, mas não participa da narrativa. Porém, em outros momentos podemos classificá-lo como *homodiegético*, ou seja, o narrador é a personagem principal da narrativa, ele participa direta e indiretamente na história, empregando um discurso em primeira pessoa.

De acordo com Aguiar e Silva (1988, p. 761, grifo no original), o narrador heterodiegético muitas vezes “pode manifestar-se como um “eu” explícito ou como um narrador apagado, de “grau zero”, fundido com o autor textual”, como podemos observar no trecho da obra “Adam. Adam. Alguém deveria tê-lo chamado assim, tantas vezes, como se abrisse o mundo com seu nome” (JORGE, 2004, p. 21) e no trecho:

[a] Felipa carrega nos ombros a decisão de atravessar o túnel, onde, certamente encontrará a luz azul. [...] E andava por ali, catando tudo o que achava: umas sobras de construção, algumas miuçalhas. Uns metais brancos, ferros enferrujados, algumas latas atiradas no lixo. Poderia ganhar algum dinheiro vendendo tudo aquilo nas oficinas. (JORGE, 2004, p. 54).

Podemos notar a mesma coisa acontecendo na história de Felipa no trecho a seguir:

[...] sobre o que ainda não sabia, Felipa calava-se. Dava ao silêncio a animação para voar nas distâncias com os pensamentos. A luz azul já dera o primeiro sinal. Chegou até falar com ela, e estava bem próxima deles. [...] Uma paisagem que pensava: será que ninguém mais via aquelas bolas de fogo? E por que será que elas não acudiam Felipa na hora dos demônios? Eram tantas as perguntas e nenhuma resposta para a sua cabeça. Um fogo que não se consumia (JORGE, 2004, p. 153).

Além disso, ainda em concordância com a teoria de Aguiar e Silva (1988, p. 764), no caso do discurso indireto livre, a voz do narrador se manifesta mesclada à dos personagens, no mesmo enunciado, “a voz do narrador é a voz da personagem”. Esta voz dual, como é chamada pelo autor, “pode originar ao leitor dificuldades na interpretação do texto, em particular no que diz respeito à focalização” (AGUIAR E SILVA, 1988, p. 764, grifos nossos). A voz do narrador nesse romance não parte do *grau zero*, é um narrador que ‘intromete’ na história com as vozes dos personagens.

[...] Oh, podia-se dizer que nada acontecia enquanto ele dormia. Nada e nada. E mais nada. Bastava ter as noites, o escuro. O perfume de Ziza assumia todas as formas, e ela parecia surgir, assim, do fundo da eternidade como um corte no seu sonho. Yussef, uma criatura viva, retinha um punhado de vozes, indiferente aos seus sentimentos. Estou dormindo Yussef, não há nada para se ver aqui.

– Ele dorme, Yussef.

– Ele finge.

Sabia que aqueles e outros vultos viriam espioná-lo, com olhos de chama, e se deliciariam com o seu pecado, que o empurrava para fora da cama. Sobre o lençol, restava a mancha branca. Sobre a gosma endurecida, corria o seu jardim de fantasias. O doce tremor do corpo. Os frutos do seu delírio ainda repousavam sobre a pele ardente (JORGE, 2004, p. 77).

A estruturação da diegese é de suma importância para a construção do romance e um elemento muito importante para a estruturação da diegese é a focalização (ou ponto de vista, foco narrativo) (AGUIAR E SILVA, 1988). A “focalização, compreende as relações que o narrador mantém com o universo diegético e também com o leitor” seja ele implícito, ideal e/ou empírico, “o que equivale a dizer que representa um fator de relevância primordial

na constituição do texto narrativo” (AGUIAR E SILVA, 1988, p. 765). Refletindo sobre a obra analisada e partindo dessas perspectivas, podemos dizer que a focalização está no narrador, que narra em terceira pessoa ainda que, por vezes, pega a voz dos personagens como se fosse sua, intrometendo-se na história. Vejamos como exemplificação a passagem a seguir:

[...] Felipa e João Bertolino: duas figuras como deveriam ser. Duas aves da noite que bicavam as sombras. As sobras da noite. São dois e dois. A mesma cor fixada em suas caras. Umhas marcas como pertencentes nos corpos um pouco rígidos. Cai uma escuridão forte em alguns becos e por isso Felipa fiz que vão em busca da luz. Uma luz que jamais viram, mas que ela acredita existir, escondida em alguma parte (JORGE, 2004, p. 34).

Podemos notar também quando o narrador pega a voz dos personagens emprestada no trecho:

[...] Venha, Adão, com seu medo, os olhos mais felinos a cada dia, como se carregasse neles o desejo de uma fêmea. Venha: farpa, fogo, fagulha, facho, archite, arco-sombra de verde espada, travor de aço, nas trevas perdidas dos meus dias. [...] coisa rara eu permanecer imóvel, mesmo sabendo que a espera é a pior das agonias. Venha, pois mando-lhe dizer que tenho ânsias, que abro o tempo e as verdades para você entrar nesse jogo (JORGE, 2004, p. 104).

Segundo Aguiar e Silva (1988, p. 745, grifo no original), a ““diegese”, como sucessão de eventos, comportando um “antes” um “agora” e um depois, é inconcebível fora do fluxo do tempo o discurso narrativo”. Apesar de serem dois enredos diferentes, ambos se passam no mesmo espaço, a cidade de Goiânia. Os dois enredos que compõem a obra se entrelaçam, as histórias se revezam, fazendo analogia aos movimentos de ir e vir. Ora nos vemos dentro da casa de Adam/Adão:

[...] Era possível ver Ziza, que, rápida saltava da cama, impulsionada pela voz de Yussef, que lhe chegava da reminiscência dos sonhos. Imóvel, tentava calcular se Yussef chegara ou não. [...] Abriu uma fresta da janela, por onde cabiam os seus olhos e, durante algum tempo, se espantou com os primeiros movimentos do sol. Abriu-a um pouco mais e era como se quisesse espiar lá dentro de onde o sol nascia e onde não poderia mais sair sem trazer consigo aquele espetáculo de cores. [...] Pela manhã, era a atitude que mais a impulsionava, antes de correr para acordar Adão (JORGE, 2004, p. 42).

Ora passeando pelas ruas de Goiânia:

[...] Naquele momento, a cidade era sincera. Erguia-se inclinada pelos raios do sol, ainda branca nos olhos, ainda cinza nos pés. De novo mostrava seu hábito de pecado. Felipa olhava-a. Era preciso vê-la naquele silencia de espera. Doce, plena de brisa, de esplêndido alarido, ela se levantava e, com ela, levantavam-se também as cortinas, as portas de ferros, os jornais, as notícias, os cortiços, os bancos, as praças, as cortinas de fumaça (JORGE, 2004, p. 41).

Assim, é possível perceber que o narrador se preocupou mais com a arquitetura espacial do que com a temporal. A obra não segue uma sucessão temporal, os dois enredos estão justapostos, os espaços das duas histórias diferem um do outro. A partir da fragmentação dialética textual, composta pelo revezamento das duas histórias, podemos dizer que dois subespaços no mesmo romance totalizam uma mesma obra.

Interlúdio Social-Literário

Os textos literários contêm a materialização das noções éticas, estéticas e políticas dos tempos históricos em que são produzidos, em que podemos então afirmar que o artefato literário dialoga

– ainda que seja para negar – com a tradição e com o contexto em que está inserido. A literatura brasileira nas tendências contemporâneas engloba as produções do final do século XX e a primeira metade do século XXI, sendo marcada por diversas influências. Podemos dizer que ela reúne diversas características dos momentos literários anteriores, ou seja, é uma mistura de tendências inovando da poesia à prosa (BENJAMIN, 2002). Ainda que possamos perceber muitas características do movimento modernista, com a ruptura dos valores tradicionais, sua identidade nesse momento está mais relacionada a uma crise existencial do sujeito pós-moderno (BENJAMIN, 2002).

Sendo assim, na contemporaneidade, a literatura conversa diretamente com o contexto e com a tradição por forma interseccionada com diversas esferas da atual sociedade. Podemos observar, então, uma representação da realidade percebida pela fragmentação do eu pós-moderno, na mesclagem estilística e a cultura de massa em geral. Ao refletir sobre a produção literária nesse tempo é preciso se atentar a questões extraliterárias e socioculturais, dada a multiplicidade estética da literatura produzida depois das décadas de 80 e 90 (BENJAMIN, 2002; ECO, 2004).

Se refletirmos sobre o começo dos anos 1990, não poderíamos imaginar que seria o momento de transição de um país com enormes crises institucionais e econômicas para um regime realmente democrático, estabilizando a economia e com o mercado editorial retomando as apostas em autores/as nacionais. E, foi nesse momento que o conto ganhou espaço e em seguida o romance também (ECO, 2004). Nesse mesmo tempo, tivemos o surgimento da cultura de massa e dos meios de comunicação que possibilitaram a sua propagação (ECO, 2004). E, podemos perceber essas e diversas outras características desse momento literário na obra analisada, pois

Miguel Jorge transita por essas tendências, caminha pela história e ficção, além de ter obras engajadas e com forte teor de crítica social da organização social da época.

Outro ponto que precisamos trazer à baila, é a relação do regionalismo presente na caminhada de Miguel Jorge que reflete na obra analisada. E, corroboramos com Miguel-Pereira (1973, p. 2015) quando nos diz que o *regionalismo*

[...] tratando-se, porém, de expressão literária, portanto artística, é pela sua capacidade de, lidando com elementos locais, atingir o universal, que se mede o seu valor; o que importa não é [só] que os nativos se reconheçam no retrato, mas que o retrato impressione aos que ignoram os modelos, faça-os penetrar num mundo novo.

Podemos definir literatura regionalista – na perspectiva de Stüben (2002, p. 59) como “aquela que propaga a cultura de uma região como programa e paradigma, que lhe impõe limites em relação a outros espaços ou a defende contra um centro”. Sendo assim, entendemos que o regionalismo se faz presente na defesa de valores como linguagem, comportamento das pessoas, seus costumes e a relação com o espaço geográfico que constitui um dos seus traços mais marcantes.

[...] – Nec-nec parece o que, Felipa? Um dono da madrugada?

– Um João-de-Barro.

– Uma folha miúda?

– Um pau-santo.

‘Uma saracura?

– Um choro de caatinga.

– Um sapo afundado no brejo?

– Uma rolinha de ocasião.

– Um macuco? (JORGE, 2004, p. 129).

Ainda assim, podemos perceber, em acordo com Murari (2008, p. 1), que o *regionalismo como um*

“[...] fenômeno de longa duração, sua relevância e significado na cultura do país foram avaliados, frequentemente, por um viés negativo, que o associava à vulgarização dos estereótipos relativos às culturas rurais, a seu comportamento arcaico, desditoso ou pitoresco, e a seus modos retrógrados de vida, ou seja, à construção de um avesso da modernidade, condição inicial a ser superada pelo avanço da urbanização ou pela transformação das tradicionais estruturas de poder.

Nesse sentido, acreditamos e defendemos que “as nossas obras e autores mais significativos [...] estão inscritas ao ciclo da literatura regional” (FELÍCIO, 1975, p. 17). O escritor regional fala do meio em que ele vive, de maneira clara e com linguagem fácil de se expressar, transformando-se em fundamental para o reconhecimento local pelos que o leem (ALMEIDA, 1985). Sendo assim, podemos encontrar enormes riquezas em produções literárias regionais, e se trazemos para nosso estado, percebemos a importância da literatura goiana para o nosso próprio conhecimento e reconhecimento enquanto sujeito construído localmente.

Com isso, podemos concluir que, além de traços psicológicos muito marcados, Miguel Jorge apresenta com frequência em suas obras a preocupação e a denúncia social, como afirma Vera Lúcia Paganini (2008, p. 8):

[...] a obra de Miguel Jorge não deve ser enquadrada neste ou naquele gênero, mas o poeta/ficcionista possui um estilo muito particular de se apropriar dos recursos pós-modernos e utilizá-los para realizar seus interesses; a posição cronotópica do autor possibilita defini-lo como alguém preocupado com seu *tempo-lugar*, e com as questões *político-sociais* (grifo nosso).

Pão cozido debaixo de brasa, romance que analisamos neste trabalho, é uma riqueza metafórica, seu enredo vai trançando duas narrativas que não se relacionam diretamente, em três ciclos que se passam no mesmo universo temporal e local, aguçando a curiosidade e complexando os prazeres da leitura. A potencialidade e genialidade presente nessa obra de Miguel Jorge nos cativou e surpreendeu durante toda a leitura e análise presente neste texto. Acreditamos ser de suma importância, cada vez mais, lançar olhares para as potencialidades da nossa literatura – brasileira e goiana – por compreender que essas obras estabelecem relações intrínsecas com a organização da sociedade, portanto torna-se imprescindível para a compreensão de comportamentos, tradições, credences, entre outros, da cultura do nosso povo.

Considerações Finais

Consoante ao autor Simão Mendes Júnior (2019), acreditamos que Miguel Jorge é um estudioso da literatura moderna e conhecedor do humano, refletindo, assim, em suas obras, os sentimentos e aflições do homem de seu tempo. Por assim dizer, Miguel Jorge faz-se um escritor moderno “sintonizado com seu tempo histórico, [...] de cuja alma angustiada é um grande analista, tornando-se [...] investigador e pesquisador da linguagem literária da modernidade” (OLIVAL, 1998, p. 181 *apud* MENDES JÚNIOR, 2019, p. 102). Ademais, esse autor também traz, frequentemente, em suas obras, a preocupação e a denúncia social e, portanto, é um autor preocupado com seu tempo, lugar, e com as questões político-sociais.

Podemos perceber que a obra traz traços característicos de uma metaficção historiográfica, por ser uma literatura que representa de forma ficcional, fatos históricos de um desastre real, além de ser



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

uma narrativa engajada com questões sociais da época. Desta maneira, Felipa, Nec-Nec e João Bertolino simbolizam as vozes dos *marginalizados* socialmente, denunciando um sistema desigual e injusto, em que as vítimas do desastre histórico usado na obra se sentem impotentes diante a toda agressão que são submetidos. Além disso, na história de Adam/Adão podemos perceber uma forte verossimilhança e utilização de intertextualidades na religião, psicologia e em outros gêneros textuais. Assim, a ficção nas tendências contemporâneas traz elementos que nos levam a questionar verdades absolutas e pré-estabelecidas, mostrando outras perspectivas em outras vozes e vivências, o que se pode perceber em *Pão cozido debaixo de brasa* de Miguel Jorge.

Evidente que não esgotamos aqui todas possibilidades de análises e tampouco exploramos todos os vieses que se entrelaçam na complexidade da obra de Miguel Jorge. Porquanto, o que fica registrado é a genialidade e sua capacidade de transpor o imaginário de seu leitor, usando de fatores históricos para tal fim ao mesmo passo que faz críticas sociais de modo a elevar o patamar da literatura goiana.

Em uma entrevista cedida a nós pelo escritor, ele nos confessa que nunca teve a intenção de fazer um romance jornalístico, o que faz é arte. E, é exatamente assim que nos sentimos ao lermos sua obra-prima, estamos defronte a uma sofisticada arte que nos cativa, que nos contagia, que nos desafia a imaginação e que nos leva a refletir sobre fatores comportamentais do indivíduo de uma sociedade marginalizada em um determinado tempo e espaço.

REFERÊNCIAS

AGUIAR E SILVA. O Romance: história e sistema de um gênero literário. In.: _____. **Teoria da literatura**. 8. ed. Coimbra: Livraria Almeida. 1988, p. 685-767.

ALMEIDA, Nelly Alves de. **Estudos sobre quatro regionalistas**. 2. ed. Goiânia: editora UFG, 1985.

BENJAMIN, Walter. Paris, capital do século XIX. In: LIMA, Luiz Costa. (Org). **Teoria da literatura em suas fontes**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. II. p. 689-705.

CARVALHO, Maria Luiza Ferreira Laboissière de. **Tradição e modernidade na prosa de Miguel Jorge**. Goiânia: Ef.UFG, 2000.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FELÍCIO, Brasigóis. **Literatura Contemporânea em Goiás**. Goiânia: Oriente, 1975.

JORGE, Miguel. **Pão cozido debaixo da brasa**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2004.

MENDES JÚNIOR, Simião. **A metaficção historiográfica na literatura goiana: pão cozido debaixo de brasa, de Miguel Jorge**. Athena (online), v. 17, n. 2, 2019.

MIGUEL-PEREIRA. **História da Literatura Brasileira**. Prosa de Ficção de 1870 a 1920. (1950) 3. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1973.

MURARI, L. “Um plano superior de pátria”: o nacional e o regional na literatura brasileira da República Velha. In: **Congresso Internacional da Abralic – Tessituras, Interações, Convergências**, 11., 2008, São Paulo. Anais... São Paulo: USP, 2008. p. 1-10.

PAGANINI, Vera Lúcia Alves Mendes. **Literatura e história. Gênero discursivo intertextualidade. Miguel Jorge**. Dissertação de Mestrado. UFG-2008.

STÜBEN, J. “Regionale Literatur” und “Literatur in der Region”. Zum Gegenstandsbereich einer Geschichte der deutschen Literatur in den Kulturlandschaften Ostmitteleuropas. In: JOACHIMSTHALER, J. (Org.). **Regionalität als Kategorie der Sprach und Literaturwissenschaft**. Frankfurt; Berlim; Berna; Bruxelas; New York; Oxford; Viena: Instytut Filologii Germanskiej der Uniwersytet Opolski, 2002.



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades de
interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

4

Letramento literário, BNCC e atividades de interpretação textual

Análise de um livro didático de Português

Mateus Henrique de Souza

Wesley Luis Carvalhaes

Este trabalho é o recorte de uma pesquisa de iniciação científica denominada “Literatura no livro didático de português: análise de propostas para leitura literária nos anos finais do ensino fundamental”. A investigação liga-se ao projeto de pesquisa “Base Nacional Comum Curricular e ensino de língua portuguesa: o livro didático de português em tempos de mudança”, que objetiva investigar o livro didático de português (LDP) produzido após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo Ministério da Educação em 2017.

No âmbito da iniciação científica, verificamos, em uma coleção de LDP selecionados para a pesquisa anteriormente citada, as propostas de leitura literária escolhidas para turmas de 6º a 9º ano do ensino fundamental, observando se os trechos e/ou textos literários escolhidos bem como as questões de leitura sobre eles propostas colaboram para que o aluno desenvolva o letramento literário, na perspectiva apontada por Cosson (2020). Segundo Sampaio e

Souza (2015, p. 28), “não se modificou a forma de tratamento da leitura/texto literário na sala de aula. Houve durante décadas a premissa maior de que o ensino da literatura = ensinar a história da literatura”. Isso, no ensino médio. No ensino fundamental, não há, como é tradição no ensino médio, um componente específico para a abordagem de literatura, e sim apenas a proposição de alguns textos literários, o que dificulta seu ensino e o interesse dos alunos por esse tipo de leitura.

Neste recorte apresentado na IX Semana de Integração da UEG Inhumas, objetivamos apresentar parte dos resultados de nossa investigação, tratando especificamente de como a BNCC (BRASIL, 2018) trata da leitura literária e de como esse tratamento reverbera em um dos volumes da coleção didática selecionada para nossa investigação na iniciação científica. Para isso, identificamos referências feitas pela BNCC à leitura literária e discutimos essas alusões com base na noção de letramento (KLEIMAN, 2007) e, mais especificamente, no conceito de letramento literário (COSSON, 2020). Em seguida, analisamos as questões de interpretação textual de dois capítulos do LDP *Geração Alpha Português* (COSTA, MARCHETTI, 2019), destinado ao 6º ano, investigando como essas questões mobilizam as habilidades relacionadas à leitura do texto literário previstas pela BNCC.

Nosso estudo foi desenvolvido por meio dos recursos metodológicos da pesquisa documental de caráter qualitativo. A análise dos documentos possibilita a produção de conhecimentos e a criação de novas formas de compreender os fenômenos estudados. Calado e Ferreira (2004, p. 3) relatam que os documentos “são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações” com o objetivo de produzir significados a partir dos documentos. Na

perspectiva documental, portanto, estamos interpretando, sintetizando informações, determinando tendências e, na medida do possível, fazendo as deduções, com base no contexto social. Optamos pela metodologia de pesquisa documental, pois ela nos possibilita identificar como a leitura literária é concebida na BNCC e no LDP. De posse dos dados recolhidos pela pesquisa documental, fizemos uma abordagem qualitativa que, segundo Deslauriers (1991, p. 58), considera não a quantificação, mas a representatividade dos dados em determinado cenário investigativo. Com base na noção de documento de Le Goff (1996), podemos afirmar que a BNCC e o LDP analisado constituem-se em monumentos que nos informam como a sociedade atual pensa a leitura literária e como o discurso escolar e didático tratam desse tema tão caro aos professores de língua portuguesa.

Este artigo está dividido em três partes. Na primeira, apresentamos alguns apontamentos teóricos acerca do tema de nossa investigação, dando destaque à abordagem dos conceitos de letramento (KLEIMAN, 2007) e de letramento literário (COSSON, 2020). Em seguida, discutimos algumas alusões feitas pela BNCC acerca de leitura literária e destacamos as habilidades do campo artístico-literário elencadas pelo documento. Por fim, na terceira parte, discorreremos sobre a análise das questões de leitura e compreensão textual propostas pelo LDP para a abordagem dos textos, discutindo-as com base nos postulados de letramento literário de Cosson (2020).

Letramento e letramento literário

Kleiman (2007) nos mostra que o conceito de letramento surgiu em um contexto universitário e tinha como objetivo o

conhecimento dos aspectos e dos impactos sociais do uso da língua escrita, mas tomou uma proporção maior e começou a ser utilizado no contexto escolar com muita frequência. Na escola, o uso desse conceito contrariou o que sua criação pretendia, a saber a desvinculação dos “estudos da língua escrita dos usos escolares, a fim de marcar o caráter ideológico de todo uso da língua escrita” (STREET, 1984 citado por KLEIMAN, 2007, p. 1) e a distinção entre as várias práticas de letramento da prática de alfabetização. Essa prática, como ressalta Kleiman (2007, p. 2) é “apenas uma das práticas de letramento da nossa sociedade, embora possivelmente a mais importante, até mesmo pelo fato de ser realizada pela também mais importante agência de letramento, a instituição escolar”.

O letramento entrou em um possível contraste com a alfabetização quando surgiu aqui no Brasil na década de 80, isso pode ter sido o fator que limitou sua relevância. Sendo assim, os professores alfabetizadores se preocupam com as melhores formas de tornar seus alunos letrados e os professores de língua materna se preocupam com as melhores formas de introduzirem gêneros. Mas, como aponta Kleiman (2007), isso gera uma dicotomia enganosa, já que tanto os alunos dos anos iniciais quanto os alunos dos anos finais de escolarização estão em processo de letramento. A autora vai além, mostrando que, na vida social em geral, e não só na escola, as pessoas estão o tempo todo envolvidas em situações de letramento. Por isso ela afirma que a escola é a “agência de letramento por excelência”, responsável por criar espaços de participação em práticas de uso da escrita, sendo necessário “assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como objetivo estruturando do trabalho escolar em todos os ciclos” (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Para o alcance dessa noção social do letramento pela escola, é preciso destacar que o letramento supõe que a leitura e a escrita

são práticas discursivas, cujos processos e funcionalidades são social, histórica e culturalmente inscritos. Segundo Kleiman (2007, p. 5), “uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita – um evento de letramento – não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva, com vários participantes”. Isso põe em destaque a dimensão social de qualquer evento de letramento, fato que não pode ser desconsiderado pela atividade escolar.

Assim, um projeto de letramento se constitui como “um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. (KLEIMAN, 2000, p. 238 citado por KLEIMAN, 2007, p. 19).

Nessa fala, a autora nos mostra como deveria ser um projeto de letramento, que realmente funcionaria, pois não abordaria somente a teoria, mas também a prática, pois os alunos iriam utilizar a escrita para trabalharem com o que foi proposto, não apenas recebendo o conteúdo, mas também interagindo com o mesmo. Essa importância da dimensão social das práticas letradas também é apontada por Cosson (2020), quando apresenta o conceito de letramento literário, do qual passamos a tratar.

Cosson (2020) começa sua exposição, apontando como as escolas abordam a leitura literária, ou análise literária como é comumente chamada, mostrando que elas destroem a beleza das obras, revelando os mecanismos de construção e não propondo uma discussão estética sobre as obras, o que as torna inacessíveis para o leitor. Essas obras são mantidas em adoração. O autor também revela que a escola opta por quantidade e não pela qualidade da

leitura, ou seja, quanto mais obras forem “lidas”, melhor será para a escola. O processo de escolha dessas obras também é criticado pelo autor que afirma: “as obras precisam ser diversificadas porque cada uma traz apenas um olhar, uma perspectiva, um modo de ver e representar o mundo” (COSSON, 2020, p. 35). Essas escolhas baseadas em quantidade fazem com que os alunos sejam incapazes de interpretar um texto e isso afetará as escolhas literárias posteriores, pois o aluno não irá ler um livro que para ele não terá significado algum, pois não aprendeu a apreciar o texto literário, relacionando-o com a sua realidade, com a situação em que está inserido. Segundo Cosson (2020), ler implica uma troca de sentidos que não se refere só aos aspectos entre escritor/leitor, mas à sociedade da qual o indivíduo faz parte, já que esse processo ocorre por meio de compartilhamento de visão de mundo entre as pessoas no tempo e no espaço. Para o autor, quando o sujeito lê, ocorre uma estreita ligação entre o seu mundo e o mundo do outro, e é só na efetivação desse trânsito que o sentido do texto é construído.

Dessa maneira, para que a leitura seja significativa, é preciso que o sujeito leitor, além de dominar o processo de codificação/decodificação, domine os processos sociais e ideológicos – o evento de letramento – que envolvem a atividade de interpretar o que o texto está dizendo. O processo de interpretação ocorre através do diálogo com o texto tendo como limite o contexto, de modo que o leitor se coloque de maneira reflexiva no processo discursivo que o texto produz. Nesse ponto, Paulino e Cosson (2016) relatam que o saber do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo feito pela experiência da leitura literária dá-se por um processo de transformações reinterpretativas, tendo como critério as negociações, as adesões e outros aspectos de interação cultural. É assim que a literatura “permite que o sujeito viva o outro na

linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e sua comunidade.” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 69).

Essa relação entre leitor e texto é também salientada por Zilberman (1989), quando afirma que a recepção de um texto literário é condicionada pelo leitor, que agrega ao texto suas vivências pessoais e coletivas, dialogando com a obra literária, dando-lhe vida. Badú e Nery (2012), citando uma discussão de Isabel Solé, ressaltam que a leitura e, por extensão, a literária é mais que decodificação de palavras, é uma percepção de mundo, pois “bons leitores não são necessariamente os que compreendem mais e melhor o texto, mas aqueles que sentem prazer na leitura” (BADÚ; NERY, 2012, p. 104). No caso das escolas, cabe aos professores propiciarem para os alunos essa leitura prazerosa, sem as cobranças que geralmente costumam fazer. Compreender o que foi lido é a principal função da leitura. O leitor que compreende de acordo com suas metas de leitura será um leitor não alienado, cabe ao professor propiciar técnicas para que haja essa compreensão do texto lido por parte dos alunos. O ato de ler um texto exige vários conhecimentos tanto os linguísticos, quanto os conhecimentos de mundo, para que haja uma interação entre o leitor e texto, seja de concordância, discordância, acréscimos e/ou críticas. O leitor então não é um ser passivo, mas sim um ser interativo dentro da atividade leitora. A noção de letramento literário, ao partir da concepção de língua como interação, aponta o texto como espaço social no qual se encontram autor e leitor, como sujeito sociais que operam sentidos sobre o texto. Entendemos que essa concepção deve orientar o trabalho pedagógico com o texto literário e, desejando observar como a BNCC trata do tema, discutimos, no próximo tópico, as referências feitas por esse documento à leitura do texto literário.

A abordagem do texto literário na BNCC

Nos últimos cinco anos, temos acompanhado muitas discussões, algumas bem acaloradas, acerca da implementação, no Brasil, da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), comumente denominada BNCC. Como é de praxe em questões que envolvem a educação, a elaboração e a implementação do documento ganharam contornos de uma polêmica, de modo que surgem vozes contrárias e favoráveis à BNCC e a todos os desdobramentos práticos que sua efetivação exige. De um lado, entusiastas enxergam no documento a oportunidade de se pensar o processo de educação formal a partir das novas exigências da sociedade atual, já que a BNCC propõe um ensino baseado no desenvolvimento de competências e habilidades. De outro lado, estudos como os de Michetti (2020) fazem críticas ao documento, apontando falhas como a antecipação da meta de alfabetização e a inserção do Ensino Religioso como componente curricular obrigatório. Além disso, se questiona o quanto um instrumento curricular pode mudar, de fato, a realidade das escolas públicas brasileiras, alvo primeiro de um documento que emana do Governo Federal.

Não objetivamos, com este trabalho, legitimar o documento ou nos alijar nas colunas que o defendem. Apenas propomos uma análise do que diz esse documento acerca da leitura literária, sabendo que se trata de um documento do governo que visa adequar e padronizar obrigatoriamente em todo o país os subsídios para a elaboração dos currículos e propostas pedagógicas que serão ministrados em sala de aula, tanto em escolas públicas quanto em escolas particulares da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Ao sabermos o objetivo da BNCC, já percebemos que o documento não leva em consideração os pressupostos teóricos supracitados, os quais apontam a necessidade de criar eventos de letramento que darão mais autonomia ao professor, para que ele possa decidir, por exemplo, qual gênero textual se adequará mais às necessidades do aluno. Este documento vai de encontro com a proposta de letramento literário, pois visa padronizar, em todo o país, o currículo e até mesmo os instrumentos e materiais pedagógicos.

Em um ponto, a BNCC vai ao encontro com nosso estudo baseado em Cosson (2020). Percebemos esse encontro no trecho:

Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2018, p. 60).

Nesse trecho, a BNCC ressalta o que Cosson (2020) nos mostra claramente em seu livro a respeito do que é necessário no letramento literário e o que Martins (1994) explana em seu livro, sobre as concepções de leitura, que é uma reflexão que dará ao aluno vivência, não sendo apenas uma leitura para aprender a linguagem.

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido,

de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos. (BRASIL, 2018, p. 138).

Nesse outro trecho apresentado pela BNCC, percebemos que o documento se preocupa com a formação literária de uma forma que se aproxima do que Cosson (2020) nos propõe, pois ela não trata da quantidade na formação desses alunos, mas sim de qualidade quando diz que se deve criar um leitor-fruidor para que se consiga chegar a uma formação humanizadora, transformadora e mobilizadora, que é o que esperamos da educação. Também merece destaque o que se orienta sobre os gêneros literários serem abordados em função da apreciação literária, afastando as propostas de leitura literária de qualquer perspectiva utilitarista.

A BNCC divide as práticas de linguagem em cinco campos de atuação: Campo da vida cotidiana, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública. Uma parte fundamental da BNCC que utilizamos na nossa pesquisa foi o campo artístico-literário. Vejamos como o documento trata essa parte específica nos anos finais do ensino fundamental:

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. [...] Às escolhas que constituem o estilo nos



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos. No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética. (BRASIL, 2018, p. 138).

Nessa parte específica da BNCC, apresentam-se as habilidades do campo artístico-literário que são interesse de nossa pesquisa, pois fomos identificar se o LDP analisado propõe atividades que mobilizam as habilidades descritas a seguir.

Figura 1 – Habilidades do Campo artístico-literário da BNCC

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em *blog/vlog* cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, *saraus*, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, *blogs* e redes

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em *blog/vlog* cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, *saraus*, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, *blogs* e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*, fanzines, *e-zines*, fanvídeos, fanclipes, *posts* em fanpages, *trailer* honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

Observamos que as habilidades são denominadas conforme a fase de ensino, os anos de escolarização em que serão trabalhadas e o componente curricular. Portanto, a habilidade EF69LP49, por exemplo, é a habilidade 49 da disciplina de língua portuguesa trabalhada de 6º a 9º ano do ensino fundamental. Isso é importante, pois nos ajuda a perceber que, das habilidades do campo artístico literário, algumas são trabalhadas apenas em alguns anos do ensino fundamental, ao contrário de outras cujo desenvolvimento é previsto em todos os anos. No tópico seguinte, apresentamos nossa discussão sobre como o LDP analisado mobiliza as habilidades do campo artístico-literário da BNCC e como esse processo se associa à proposta de letramento literário de Cosson (2020).

A abordagem do texto literário em um livro didático de português

Em nossa pesquisa de Iniciação Científica, escolhemos para a análise quatro volumes da coleção “Geração Alpha” da editora SM e trabalhamos com uma unidade de cada LDP do 6º ao 9º ano. Os volumes seguem uma estrutura comum, de modo que cada unidade contém dois ou três capítulos e cada capítulo conta com um texto base a partir do qual é proposta a principal de leitura, cujas questões investigamos. Neste texto, recorte da referida pesquisa, apresentamos os dados relativos à análise do LDP do 6º ano.

Para escolhermos as unidades a serem analisadas, pesquisamos quais delas apresentam mais habilidades do campo artístico-literário indicadas na BNCC. Portanto, as unidades escolhidas foram: unidade 1 no livro do 6º ano; unidade 1 no livro do 7º ano; unidade 6, no livro do 8º ano e unidade 5 no livro do 9º ano. Nessas unidades, investigamos se as habilidades EF89LP32, EF89LP33, EF89LP34,

EF69LP44, EF69LP45, EF69LP46, EF69LP47, EF69LP48 e EF69LP49, do campo artístico-literário da BNCC, estão operacionalizadas nas questões analisadas.

Em cada unidade escolhida, abordamos os trechos e/ou textos literários escolhidos; descrevemos os textos e/ou fragmentos utilizados nos livros didáticos do ensino fundamental bem como as atividades de leitura sobre eles propostas e identificamos se os textos e/ou excertos escolhidos e as questões propostas colaboram para que o aluno se interesse pela leitura, configurando o processo de letramento literário (COSSON, 2020).

No livro do 6º ano, a unidade escolhida foi a primeira, intitulada “Narrativa de aventura”, composta por dois capítulos, que objetivam trabalhar o gênero textual narrativa de aventura. O primeiro deles, denominado “Personagens em ação”, dedica-se ao estudo da construção de enredo, das características dos personagens e do espaço das narrativas de aventura.

O texto base desse capítulo é um excerto literário de uma adaptação da obra clássica *Moby Dick*, de Herman Melville. No trecho apresentado no LDP, a narrativa gira em torno da batalha do capitão Ahab, líder de um navio baleeiro, contra a baleia Moby Dick, que lhe arranca a perna. No manual do professor, há orientações didáticas para que o texto seja trabalhado em três passos: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura.

No primeiro passo, a proposta do manual é que sejam levantadas hipóteses de leitura, momento em que o professor explicaria que o texto é o trecho do capítulo 11 de uma adaptação de uma obra literária que conta ao todo com 14 capítulos. Também se orienta que o professor relacione a ilustração com o conteúdo do texto, incentivando os alunos a observarem a imagem, associando

linguagem verbal e outras semioses. No segundo passo, o manual do professor orienta a proposição de leitura silenciosa, seguida de leitura compartilhada e de discussão sobre o texto, levando os alunos a pensarem na continuidade da história apresentada, o que poderia fazê-los se interessar pela leitura da obra completa. No terceiro passo, sugere-se a retomada da discussão que se apresenta no início do capítulo, a fim de possibilitar que os alunos confirmem ou não as hipóteses levantadas. Esse procedimento reverbera as proposições de Cosson (2020) sobre o desenvolvimento de uma atividade de leitura com vistas ao letramento literário. Entretanto, como o autor mesmo afirma, muitas vezes, há o risco de os professores e o próprio LDP centrarem-se sobre operações que destacam apenas os mecanismos de produção do texto, deixando em segundo plano as condições de sua produção.

O manual do professor afirma que a seção “texto em estudo”, cujas questões analisamos, trabalha competências presentes na BNCC, a saber as habilidades EF69LP44 e EF69LP47. A habilidade EF69LP44 busca:

Inferir a presença de valores sociais culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (BRASIL, 2018, p. 157).

Na unidade selecionada, percebemos a operacionalização dessa habilidade, mas de forma ainda incipiente, pois há apenas duas perguntas, transcritas a seguir, que trazem esse contexto de produção, o que pode dificultar uma abordagem mais contextualizada do texto e, conseqüentemente, o desenvolvimento do letramento literário.

11. Em que ano foi publicado Moby Dick?

12. Em sua opinião, por que o mar é um cenário frequente nas obras dessa época? Para você, nos tempos atuais, qual seria o espaço mais desafiador para as personagens de uma história de aventura? Justifique. (COSTA, MARCHETTI, 2019, p. 15).

A primeira questão pergunta apenas sobre a data de publicação da obra, mas não explica se a informação a ser buscada diz respeito à obra original, publicada em 1851, ou à adaptação da qual foi extraído o excerto, lançada em 2013. Essa falta de especificação pode confundir o leitor, o pré-adolescente que cursa o 9º ano do ensino fundamental, dificultando-lhe a operacionalização de elementos importantes para a contextualização do trecho lido. Entendemos que a segunda pergunta mobiliza melhor a habilidade EF69LP44, pois busca trazer a aventura para os tempos atuais, questionando qual poderia ser o local mais desafiador para as personagens de uma história de aventura no mundo contemporâneo.

Segundo o manual do professor, outra habilidade trabalhada no capítulo é a EF69LP47 segundo a qual o aluno deve ser capaz de:

Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e

indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo. (BRASIL, 2018, p. 158).

Como podemos notar, essa habilidade trata dos aspectos estruturais dos textos narrativos ficcionais, nos quais se enquadra o texto do capítulo. Aqui, ganham destaque os mecanismos linguísticos de construção do texto narrativo, como a organização do enredo e os recursos linguísticos empregados. Oito das 14 questões da seção “texto em estudo” – a maioria, portanto – centram-se sobre operações que envolvem, de alguma forma, a habilidade EF69LP47. Isso acontece, pois, como demonstram estudos como os de Marcuschi (2008) e Carvalhaes (2016, 2018), as questões de compreensão de texto de LDP são majoritariamente constituídas por operações centradas sobre a superfície textual ou sobre elementos objetivamente situados no texto. Obviamente, as questões que tratam da estrutura textual são importantes para a abordagem do texto, mas, como pontua Cosson (2020), em vista do letramento literário, é preciso garantir que o texto seja tratado para além dos mecanismos de sua construção, por meio de uma abordagem que se amplie na consideração das condições de produção do texto e para as condições de sua leitura e recepção.

Transcrevemos três questões do LDP analisado em que a habilidade EF69LP47 é mobilizada:

4. Quem é o antagonista da narrativa, ou seja, aquela personagem que se opõe ao protagonista e a seus valores, ameaçando a concretização de seus objetivos?
5. Nas narrativas de aventura, o espaço oferece desafios às personagens.
 - a) Qual é o espaço em Moby Dick?
 - b) Como você caracterizaria esse espaço?

c) Como o espaço contribui para dar mais emoção à narrativa?

6. Os fatos narrados são apresentados em uma ordem cronológica? Justifique. (COSTA; MARCHETTI, 2019, p. 15).

Como podemos observar, as questões acima transcritas propõem operações que mobilizam a habilidade EF69LP47, como a identificação do antagonista da narrativa, a percepção e a caracterização do espaço e do tempo. Ressaltamos que essas perguntas são importantes para a atividade de leitura, mas entendemos que, para atender ao que Cosson (2020) postula sobre atividade leitora que favoreça o letramento literário, é preciso ampliar a leitura para o contexto que ultrapassa a materialidade textual. Também é preciso considerar que a habilidade EF69LP47 da BNCC destaca a necessidade de se analisarem os efeitos de sentido decorrentes dos recursos linguísticos utilizados na construção do texto narrativo ficcional, algo que só ocorre parcialmente no LPD analisado, como vemos no item “c” da questão 5 e parte de outra questão “8. Quando o capitão Ahab sente o cheiro da baleia Moby Dick, o leitor sabe que o confronto está prestes a ocorrer. O que esse momento pode representar, fundamentalmente, para o andamento da narrativa?” (COSTA; MARCHETTI, 2019, p. 15).

Após apresentar o texto literário e suas respectivas questões na seção “texto em estudo”, o capítulo traz outros textos, porém, como não são textos literários, não são alvo de nossa investigação. Segundo o manual do professor, o capítulo ainda trabalha a habilidade EF69LP47 no trecho do conto “Cocobolo”, de Ransom Riggs, que aparece na seção “uma coisa puxa outra”, cujo objetivo é apresentar um texto que se relacione ao texto principal do capítulo. Como dissemos, trata-se de um trecho de um conto e são propostas sete questões as quais se centram apenas sobre operações que tratam



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

da construção textual e não dos aspectos mais amplos que envolvem o texto, não contribuindo, portanto, para a abordagem do texto na esteira do que propõe Cosson (2020).

As seções seguintes do capítulo “língua em estudo”, “a língua na real” e “agora é com você”, apresentam atividades que se centram sobre outras habilidades, não mais específicas do campo artístico-literário, razão pela qual não foram selecionadas para análise. O manual do LPD selecionado, inclusive, não destaca nenhuma das habilidades do campo artístico-literário da BNCC nas atividades propostas nas seções acima referidas.

No segundo capítulo da unidade, intitulado “Espaço de desafios”, o livro novamente traz um trecho de um texto literário com narrativa de aventura, já que este é o gênero textual explorado na unidade. O excerto dessa vez é do livro *O lobo do mar*, de Jack London, traduzido e publicado no Brasil em 2013. O romance do qual foi retirado o fragmento, lançado originalmente em 1904, conta as aventuras de Humprey van Weyden, um jovem resgatado pelo navio Gosht após um naufrágio. Na embarcação, ele é obrigado a assumir funções pesadas e tem de lidar com o capitão Wolf Larsen. A obra mostra ainda as dificuldades vividas pela tripulação do navio na viagem rumo ao Japão, destino final da embarcação.

As questões propostas para a abordagem do trecho reproduzido no LDP mobilizam as mesmas habilidades apresentadas no capítulo um, com o acréscimo agora da habilidade EF69LP49. A habilidade EF69LP44 foi mobilizada, assim como no capítulo 1, trazendo a aventura do trecho para os dias atuais. O LDP poderia trabalhar essa habilidade de uma forma diferente, pois, além de destacar o contexto de produção, a habilidade também espera o desenvolvimento de um trabalho com valores sociais, culturais e

humanos e as diferentes visões de mundo. A habilidade EF69LP47 também é mobilizada com perguntas sobre os acontecimentos da obra, espaço, características dos personagens, entre outras.

Nesse capítulo, também é apresentada a habilidade EF69LP49, a qual propõe que o aluno deve:

Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompem com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. (BRASIL, 2018, p. 159).

Essa habilidade também é apresentada pelo LDP, que deixa orientações de leitura complementar como na indicação do livro *A ilha do tesouro*, em boxe intitulado “livro aberto”. Nesse quadro, as autoras apresentam uma pequena informação do livro citado. Além dessa citação, no manual do professor, há algumas orientações didáticas que indicam formas para o professor ajudar nesse movimento de despertar o interesse dos alunos pela literatura. Identificamos que, mais à frente, o LDP vai trabalhar com a resenha do texto e, nesse momento, as autoras fazem elogios à obra apresentada. Essa resenha pode contribuir, mesmo que indiretamente, e talvez não fosse intenção das autoras, para que essa habilidade fosse realmente trabalhada pelo capítulo.

No fim da unidade, há um bloco intitulado “atividades integradas”, no qual, segundo o manual do professor, mobiliza-se a habilidade EL69LP47, que foi citada anteriormente. Analisando as questões, percebemos que essa habilidade de fato foi trabalhada nesse bloco. Concluimos, portanto, que, no livro do 6º ano, as

habilidades propostas foram articuladas de acordo com as habilidades constantes na BNCC, porém nos causa estranhamento o fato de que as propostas apenas cumpram as diretrizes básicas da BNCC e não apresentem uma abordagem do texto que se amplie na direção do desenvolvimento do letramento literário de acordo com os postulados teórico-metodológicos de Cosson (2020).

O LDP analisado aborda a narrativa de aventura com dois textos literários sobre mar, cujos autores são estadunidenses. As autoras poderiam ter diversificado no tema dos textos e em relação aos autores. Poderiam, por exemplo, ter escolhido um livro de autor africano, ou até mesmo brasileiro, que não fugisse da temática de aventura, mas que poderia ser uma aventura terrestre ou aérea. O LDP também deixa a desejar em relação às perguntas, pois algumas até se repetem de um capítulo para o outro. Percebemos também que se mantém, nesse LDP, a intenção de dar destaque aos mecanismos de produção dos textos, na proposição de uma espécie de “ficha literária”. Conforme Cosson (2020), a centralidade sobre os aspectos estruturais do texto impede que se tome a produção literária em toda a sua plenitude significativa.

A proposta do livro é trabalhar a narrativa de aventura, mas será realmente que todos os alunos tenham aventuras no mar como o livro enfatiza nos dois capítulos? Considerando a realidade do Centro-Oeste do Brasil, acreditamos que não! Com base na noção de letramento que aqui assumimos, a literatura tem que fazer sentido para esse aluno, e não apenas trazer esse contexto de época para os dias atuais e entender que apenas isso é o que a habilidade sugere.

Considerações finais

As conclusões desse recorte de nosso trabalho de investigação na Iniciação Científica nos permitem afirmar que, em linhas gerais, a BNCC não reverbera a perspectivas de letramento literário, pois visa padronizar propostas curriculares para o processo de ensino-aprendizagem, fato que por si contradiz as bases da noção de letramento literário, que ressalta a função social dos eventos de uso da língua escrita. Entretanto, em alguns pontos, a BNCC faz afirmações sobre leitura literária que se aproximam da noção de letramento literário, pois ressalta que as práticas de leitura devem estar social, cultural e historicamente contextualizadas.

Percebemos que o LDP analisado mobiliza apenas parcialmente as habilidades do campo artístico-literário presentes na BNCC, já que prevalecem as questões que tratam de aspectos da estrutura dos textos sobre aquelas que tratam de seu contexto de produção. Ou seja, como já afirmaram Sampaio e Souza (2015), preocupa-se mais com os recursos de construção do texto que com seu funcionamento significativo e com sua força expressiva. Situação semelhante à que identificamos no LDP por nós analisado foi apontada por Nascimento (2019), quando identificou que o livro didático, normalmente, carece de discussões sobre a noção de letramento literário e sobre o que é próprio da leitura literária.

Em nosso estudo, identificamos que a habilidade EF69LP45 não foi destacada em nenhuma das unidades analisadas, apesar de fazer parte do campo artístico-literário da BNCC. Vejamos o que ela propõe:

Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha

crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso. (BRASIL, 2018, p. 157).

Acreditamos que essa habilidade seja de muita importância para o desenvolvimento do letramento literário e o fato de ela não ter sido apresentada no livro mostra uma lacuna que o distancia da perspectiva defendida por Cosson (2020). Nas atividades analisadas, as operações centram-se sobre os aspectos estruturais dos textos fato que, como pontuam Andregtoni, Silvano e Godoy (2017), dificulta o desenvolvimento de um processo de leitura nos quais os alunos sejam sujeitos com participação ativa.

Finalizamos este texto, ressaltando que as discussões sobre o livro didático e sua articulação com a BNCC nos levam a reafirmar o lugar de destaque que professor e aluno ocupam no agenciamento pedagógico. Sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, devem ser eles os atores da cena da leitura, não devendo dar ao LDP destaque maior do que o que lhe é próprio: apenas um entre os vários instrumentos utilizados no fazer pedagógico empreendido por professores e alunos em contextos de interação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Aldenice de Souza; SILVA, Josivaldo Custódio. Literatura, texto literário e livro didático: percursos para o letramento literário. **Linguagens & Letramentos**, Cajazeiras-PB, v. 1, n. 2, p. 50-73, 2016.

ANDREGTONI, Nathália; SILVANO, Juliane Dutra da Rosa; GODOY, Dalva Maria Alves. BNCC e o ensino da compreensão de leitura – uma análise para os anos iniciais do Ensino Fundamental. In: COLBEDUCA-COLÓQUIO



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 3, 2017. **Anais do III do COLBEDUCA**. Florianópolis, 2017, v. 2, p. 1-3. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/colbeduca/issue/view/569>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BADÚ, Eliene da Silva; NERY, Siomara Castro. A leitura enquanto processo de interação leitor/texto/produtor. In: KANTHACK, Gessilene Silveira; SILVA, Eliuse Sousa (org). **Leitura e produção textual**. Ilheus: EDITUS, 2012. p. 93-115.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CALADO, Sílvia dos Santos; FERREIRA, Sílvia Cristina dos Reis. **Análise de documentos: métodos de recolha e análise de dados**. Lisboa: Instituto de Educação da UL, 2004. Disponível em: www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

CARVALHAES, Wesley Luis. **O livro didático de português: abordagem discursiva de exercícios de compreensão de texto**. 2016. 174f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). UFG, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8702>. Acesso em: 28 jul. 2021.

CARVALHAES, Wesley Luis. O manual do professor de um livro didático de português: uma abordagem discursiva. **Revista Odisseia**, Natal, v. 3, n. 1, p. 132-150, maio, 2018.

CARVALHAES, Wesley Luis. O manual do professor de um livro didático de português: uma abordagem discursiva. **Revista Odisseia**, Natal, v. 3, n. 1, p. 132-150, maio, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/13370>. Acesso em: 10 out. 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: contexto, 2020.

COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI, Greta. **Geração Alpha Português – 6º ano**. 3. ed. São Paulo: SM, 2019.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean *et al.* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, p. 46-60, 2008.

KLEIMAN Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 1-25, dez., 2007.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão *et al.* 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciência Sociais**, São Paulo, v. 35, n. 102, p. 1-19, 2020.

NASCIMENTO, Débora Ventura Klayn. Livro didático e leitura literária nos anos finais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte-MG, v. 19, n. 1, p. 119-145, 2019.

SAMPAIO, Enderson de Souza; SOUZA, Maria Luiza Germano. A perspectiva do ensino de literatura nos livros didáticos de português: o que se ensina quando se ensina literatura? **Entreletras**, Araguaína, v. 6, n. 1, p. 22-33, jan./jun. 2015.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da Literatura**. São Paulo: Ática, 1989.



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

5

Trabalhando o empoderamento feminino por meio da história das mulheres na Psicologia

Aline de Andrade Nunes

Graziele Lopes Teles

Stefanny Ribeiro Lopes

Vitória Caroline da Silva Fabino

Tradicionalmente, mulheres foram excluídas de todos os setores da sociedade, inclusive da universidade e da ciência. As faculdades como Oxford e Cambridge só abriram suas portas para as mulheres já no século XX (MARIÁS, 1981). Na ciência psicológica, mulheres importantes como Nise da Silveira, Judith Beck, Melanie Klein e Karen Horney que contribuíram de forma significativa dentro da psicologia tiveram pouquíssimos reconhecimentos de suas obras e contribuições para o estudo da mente humana na psicologia e na ciência (PASSARELLI e MIRANDA, 2014).

A ausência da presença das mulheres na ciência diz respeito à predominância de uma ideologia que continua sustentando a objetividade, a neutralidade e a racionalidade da ciência e a existência de poucas mulheres para escrever sobre a relação gênero e ciência (LOPES, 2005). Ou seja, para ocorrer uma mudança da mulher dentro das universidades e do mundo científico é necessário que

haja mulheres para escrever sobre essas relações de gênero e ciência. Porém, mesmo que o número de mulheres tenham crescido consideravelmente dentro das áreas acadêmicas e de ciência e pesquisa, o número de mulheres bolsistas pelo CNPq nos dados de 2010, mostra que elas representam apenas 34,8% do número total de bolsistas e que o avanço do nível hierárquico faz com que o número diminui gradativamente (BRASIL, 2012).

A educação é vista como libertadora e formadora de indivíduos críticos capazes de participar nos processos sociais, culturais, políticos e econômicos de uma sociedade (FREIRE, 1996). E a proposta de desmistificar o lugar da mulher, utiliza-se dessa educação libertadora e transformadora. Na qual por meio da sala de aula, será possível trabalhar a consciência crítica do papel da mulher na ciência e seus estudos, e além disso, mostrar o quão importante é estudar mulheres na ciência, para reconhecer aquelas que não foram reconhecidas, como algumas citadas no início, e incentivar mulheres a participarem de forma ativa no mundo científico (FREIRE, 1996).

Como afirma Sardenberg (2009, p. 6), o empoderamento feminino possibilita uma diminuição considerável das desigualdades de gênero, se tornando um processo dirigido para a transformação da natureza e direção das forças sistêmicas que marginalizam as mulheres e outros setores excluídos em determinados contextos, permitindo um reconhecimento das amarras predominantes. Assim, o empoderamento se torna um tema central de forma de aumento da presença das mulheres em locais de predominância masculina, como já foi dito, acerca do setor científico e acadêmico. Esse empoderamento se constrói, trabalhando questões pertinentes à feminilidade, de ser mulher e todos os seus desafios enquanto existentes (SARDENBERG, 2009).

Diante desse contexto, foi proposto o Projeto de Empoderamento Feminino (PEF), com encontros semanais que foram apresentados no presente estudo na forma de relato de experiência, visando enfatizar a importância da mulher, trabalhando o empoderamento com temas considerados tabus e de feminilidade. Tendo o seu valor não limitado à ser do lar e provedora de filhos, mas aquela que pode ocupar lugares onde quer que queira ocupar: na política, nas universidades, nas redes sociais, nas grandes empresas e principalmente, na ciência.

Objetivos

Objetivo geral

Trabalhar o empoderamento feminino através de uma perspectiva interdisciplinar e histórica das mulheres na psicologia, desenvolver uma pesquisa que resulte em possíveis orientações, palestras, eventos, oficinas, minicursos e cursos, promovendo dessa maneira uma articulação entre diferentes áreas sociais e do conhecimento.

Objetivos específicos

- a) Trabalhar o empoderamento feminino por meio da história da psicologia;
- b) Elaborar material pedagógico numa visão transdisciplinar;
- c) Proporcionar atividades extracurriculares para os alunos, como grupo de estudos e cursos;
- d) Aplicar atividades de ensino que promovam a construção de conhecimento como uma rede de ligação entre diferentes saberes;
- e) Elaborar orientações, palestras, eventos, oficinas, minicursos e cursos.



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

Metodologia

Participantes

As responsáveis pela coordenação do projeto são: uma docente da UEG e cinco discentes da UEG. Os participantes do grupo foram 51 pessoas, sendo 48 mulheres e 3 homens, dentre elas docentes e discentes da UEG e a comunidade acadêmica externa.

Instrumentos

Os encontros realizados foram planejados através da elaboração de um plano de ensino, um roteiro de atividades e uma lista de materiais, objetivos e técnicas que seriam trabalhados. Foram utilizadas quatro plataformas digitais: Google Meet, Google Forms, WhatsApp e Instagram.

O Google Meet foi utilizado para transmissão dos encontros online, o Google Forms para o controle das presenças e as descrições de feedbacks, o WhatsApp para a facilitação da comunicação com os participantes e o Instagram para divulgação do projeto, convite para participação, folders com as temáticas que foram trabalhadas e os convidados que palestraram.

Procedimentos

Primeiramente, foi realizada uma reunião entre uma docente e uma discente da UEG, para a organização e o planejamento de como se daria os encontros, a identificação dos materiais pedagógicos que seriam utilizados. Após a construção do cronograma, criação do grupo e o planejamento dos encontros, foi elaborado um convite para os convidados que mediarão os encontros, e outro para divulgação na universidade.

Foi desenvolvido uma identidade visual para repassar a ideia central do projeto acerca do empoderamento feminino. Essa identidade visual era utilizada para divulgação dos encontros nas plataformas digitais (WhatsApp e Instagram), informando as temáticas, as datas e os horários das reuniões. As cores escolhidas foram roxo, rosa e branco. Os encontros eram realizados quinzenalmente nas terças-feiras às 17:30h no horário de Brasília.

As pessoas interessadas realizaram a sua inscrição por meio de um formulário do Google disponibilizado e divulgado pelo próprio projeto. Em seguida, foram colocados em um grupo de WhatsApp em que receberam todas as orientações sobre os encontros.

O projeto foi dividido em duas fases, a primeira fase ocorreu no primeiro semestre de 2021, tendo como tema central a “introdução aos estudos feministas e teóricas da psicologia”, a segunda fase ocorreu no segundo semestre de 2021 e teve como tema central “Feminilidade e seus desdobramentos”.

O conteúdo programático trabalhado na primeira fase foi dividido em três módulos, sendo estes: Introdução aos Estudos Feministas, História das Mulheres na Psicologia e Teorias Psicológicas com a Contribuição Feminina. Na segunda fase, temáticas como feminilidade, menstruação, orgasmo feminino, mulheres no mercado de trabalho foram ancoradas com materiais audiovisuais bem como, Sex Life, O Sorriso de Monalisa, The Bold Type e Sex and The City.

No total, foram realizadas 14 (quatorze) encontros, que aconteciam com a frequência quinzenal, sete encontros aconteceram no primeiro semestre de 2021: 26/01/2021, 02/02/2021, 23/02/2021, 02/03/2021, 09/03/2021, 16/03/2021, 23/03/2021; e outros sete referente à segunda fase do projeto 17/08/2021, 31/08/2021,

14/09/2021, 28/09/2021, 19/10/2021, 09/11/2021 e 23/11/2021 sempre no horário de 17:30h às 18:30h.

Todos os dados obtidos a partir dos encontros realizados foram analisados a partir do embasamento teórico que fundamentou a pesquisa, focando nos pontos mais relevantes no que se refere aos objetivos gerais e específicos da mesma.

Resultados e Discussão

Tendo em vista, as adversidades e as lutas das mulheres e da sociedade, estudar por projetos, além de uma sequência de passos a serem percorridos, reflete em assumir uma postura pedagógica, na qual a dimensão cultural do conhecimento e da academia ganham relevância. Sendo assim, o projeto foi criado com o intuito de desenvolver, desse modo, através de encontros/reuniões nas quais teorias e mulheres foram abordadas, refletidas e discutidas. Haja vista que, através desses encontros, a criação e elaboração de atividades extracurriculares motivaram os alunos para a produção científica, além da distribuição de conhecimento acerca das mulheres na ciência, em especial na psicologia.

É comum circular a ideia de neutralidade da ciência, quando se estuda sobre sua história é fácil perceber que a ciência sempre teve cor, gênero e classe social. As mulheres foram tradicionalmente excluídas de todos os setores públicos da sociedade, incluindo a universidade. A maioria dos autores renomados, tradicionalmente estudados, tiveram grande contribuição de suas esposas em seus trabalhos, entretanto elas nunca foram reconhecidas.

Na obra de Schultz & Schultz (2014), explica bem como as alunas não eram aceitas nas Universidades. Somente depois da

década de 1830 algumas meras faculdades norte-americanas aceitavam mulheres na graduação. Uma das razões para essa restrição era a crença de superioridade intelectual masculina. As deficiências inatas femininas não permitia benefícios. Grandes nomes da época, como o biólogo Darwin e a maioria dos cientistas do intelecto humano concordavam com essa visão.

Com todo esse aparato histórico acerca do desenvolvimento das mulheres nas alas científicas, a criação dos encontros veio com posturas pedagógicas e de busca para a quebra das crenças históricas fomentadas acerca da mulher e todo o contexto acadêmico, além de uma nova visão para os temas centrais que seriam tragos para as discussões.

Assim, no decorrer dos encontros, notou-se que os participantes visualizaram o Feminismo e o Empoderamento Feminino como um assunto de relevância significativa no contexto atual. Por meio da interação deles, observou-se relatos com histórias, fatos, aflições e contribuições marcantes. A partir dos encontros, observou-se que o grupo virou um espaço coletivo e de referência, na qual as participantes se sentiam acolhidas e livres para exporem suas perspectivas. Uma das participantes salientou que “Além de um espaço muito rico em conhecimento, também é um espaço de escuta entre as pessoas que estavam presentes”. Dessa forma, pode-se perceber a postura pedagógica buscada pelo projeto.

Houve um encontro em que foi desenvolvido uma dinâmica de interação com relatos e citações de mulheres que inspiram. Os participantes interagiram bastante por vídeo, áudio e chat. Uma admiração em comum pelas mulheres dentro da própria família foi relatadas diversas vezes. Além disso, contou-se com uma convidada, aluna negra do curso de psicologia da UEG, que

discutiu acerca do feminismo negro de maneira satisfatória e dinâmica, a reunião foi fluida e a roda de conversa se abriu com muita facilidade.

O Empoderamento Feminino proposto pelo projeto foi colocado em prática quando se deu lugar de fala para essas mulheres, trazendo conseqüentemente um crescimento pessoal e acadêmico para os alunos, e um aprimoramento significativo para o projeto. Afinal, uma mulher empoderada é capaz de transformar a realidade.

Primeira fase: Introdução aos estudos feministas e teóricas da psicologia

Na primeira fase do projeto, no primeiro e segundo encontro, os participantes foram informados sobre o objetivo é a proposta do projeto, as temáticas que seriam trabalhadas e as formas que seriam conduzidas as reuniões. O primeiro módulo propôs oferecer conhecimento relativo à história das mulheres no Ocidente, seu processo de luta por conquista de direitos, bem como sua atual situação, ainda desigual e vulnerável na sociedade contemporânea.

Dessa forma, foi dado início ao primeiro módulo: Introdução aos Estudos Feministas, na qual foram discutidos 11 temas: 1) A definição de feminismo; 2) O que é sonoridade?; 3) Como nasceram os atuais preconceitos com as mulheres?; 4) Onde e quando o feminismo começou?; 5) O feminismo se tornou um movimento social no século XIX; 6) A discriminação da mulher no Brasil; 7) O feminismo brasileiro e as conquistas de direitos; 8) Cronologia do voto feminino; 9) O feminismo e a conquista de voto no globo; 10) A ideia de gênero e a filosofia feminista após os anos 60; 11) “Por que precisamos do feminismo se já temos a lei Maria da Penha?”.

No segundo módulo da primeira fase do projeto, propôs a contar a história da psicologia, perpassando pelas gerações, e reconhecendo todas que figuraram com feitos de importância, destacando a presença feminina.

No terceiro e quarto encontro, três convidadas, alunas de psicologia da UEG, explanaram sobre a história da psicologia de forma linear e objetiva dando ênfase nas contribuições femininas. Foram abordados 11 tópicos: 1) Psicologia Antiga; 2) Psicologia Nova; 3) A Psicologia é um Paradigma ou um Pré paradigma?; 4) Os 'ismos': Estruturalismo; Funcionalismo; Psicologia Aplicada; 5) O Desenvolvimento da Psicologia; 6) A Influência Anteriores ao Behaviorismo: Psicologia Animal; 7) Behaviorismo; 8) Gestalt; 9) Psicanálise; 10) Humanismo e 11) História da Psicologia Brasileira.

No último módulo, os encontros foram preparados com a intenção de apresentar teóricas como Melanie Klein, Karen Horney, Nise da Silveira e Judith Beck, suas vidas, abordagens e seus feitos para a sociedade e academia.

No quinto, sexto e sétimo encontro trabalharam-se teorias psicológicas desenvolvidas por mulheres, sendo elas: Nise da Silveira, Judith Beck, Melanie Klein e Karen Horney. Nestes encontros, foram convidados os alunos de psicologia da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e um professor da Universidade Federal de Goiás (UFG). As teorias foram expostas de maneira introdutória, com biografias, obras importantes, bem como os principais conceitos e teorias de cada uma das teóricas.

Nas reuniões sobre a introdução aos estudos feministas, observou-se que a interação dos participantes foi maior, o assunto chamou mais atenção inclusive dos homens presentes. A maioria

das participações foram com relatos e perguntas e se deram por meio de chat, áudio e vídeo.

Os encontros planejados para discussão dos estudos feministas e das teóricas contaram com a explanação de alunas que estavam cursando e estudando as autoras na disciplina de Teorias da Personalidade, na grade do 5º período de psicologia da Universidade Estadual de Goiás.

Uma das teóricas que tiveram destaque nos encontros foi Melanie Klein como uma das maiores psicanalistas da história. Segall (1982), ao escrever sobre Melanie, diz que:

[...] a técnica kleiniana é psicanalítica e se fundamenta rigorosamente em conceitos psicanalíticos freudianos, sendo seu contexto formal o mesmo da análise freudiana... Não é só o cenário forma que é o mesmo da análise clássica: respeita-se também, em todos os aspectos essenciais, os princípios tal como foram apresentadas por Freud. (SEGALL *apud* NEVES, 2007, p. 2).

Com base nisso, a equipe do grupo junto com a docente orientadora, planejou um encontro onde foi discutida a autobiografia de Melanie Klein, Teoria das relações Objetais, Teoria das Posições, Identificação Projetiva e a Concepção de Personalidade.

Outra teórica que mereceu destaque foi Karen Horney, considerada por múltiplos autores como a responsável pela inserção de pautas feministas na psicanálise (SAYRES, 1991; WESTKOTT, 1989; PARIS, 1994), o projeto se empenhou em trabalhar a bibliografia, uma breve comparação de Horney com Freud, alguns fatores históricos culturais e sociais, a Psicologia Feminista, o avanço da psicanálise nos EUA, Teoria da Neurose e o afeto durante a infância.

Judith Beck foi uma das teóricas selecionadas, pois além da sua grande contribuição para a psicologia com a Terapia Cognitivo Comportamental, ela também é uma grande influência na pesquisa científica.

Beck (2006), diz em uma entrevista que sempre se interessou pela ciência e que sempre teve o desejo de ser professora. Adorava trabalhar em sala de aula, depois de um tempo na pedagogia, com algumas especializações percebeu que para fazer algo mais grandioso precisaria de mais treinamento. Desse modo, iniciou o doutorado na área da educação e no meio do processo interessou-se pela psicologia.

Nise da Silveira, psiquiatra brasileira, marcou e trouxe novos admiradores durante os encontros, uma referência nacional que mudou a história manicomial do Brasil. Uma parte considerável não conhecia sua jornada, logo após os estudos sobre sua vida e suas obras foi indicado o longa-metragem de grande sucesso 'Nise o Coração da Loucura'. Sua recusa em aceitar o modo hostil como os doentes eram tratados levou a procurar por alternativas. Entre a arte e o feminismo estudou-se a Reforma Psiquiátrica e a Luta Antimanicomial.

Segunda fase: Feminilidade e seus desdobramentos

Na segunda etapa do projeto, trazendo temas mais pertinentes à feminilidade, houve uma participação maior de mulheres e a participação dos homens diminuiu comparado à primeira etapa do projeto. Sendo na primeira etapa, 48 mulheres e 3 homens, e na segunda etapa, 57 mulheres e 1 homem. Diferente da primeira etapa, na segunda houve uma maior participação de pessoas que

não eram da faculdade, o que significa que tivemos uma expansão do público como ouvintes. Além disso, tivemos participação de pessoas que não eram necessariamente do curso de psicologia, o que permitiu também uma troca de experiências acadêmicas de psicologia, de letras e de enfermagem com relação aos conteúdos ministrados nos encontros.

No encontro, que foi discutido sobre o tema “Contextualização do papel da mulher na sociedade e no ensino superior”, foi exposto um aparato histórico do processo educacional das mulheres desde a época colonial, até os tempos atuais. O debate foi embasado em dois artigos e um filme. O primeiro artigo foi o “Mulher e universidade: A longa e difícil luta contra a invisibilidade”, e o segundo, “História da mulher no ensino superior e suas condições atuais de acesso e permanência”. Já o filme foi “O sorriso de Monalisa”, que retrata uma época específica vivenciado nos EUA, mas que pode ser comparado ao que ocorre no Brasil atualmente em relação à educação feminina. No fim desse encontro, foram levantadas questões pertinentes das dificuldades atuais enfrentadas pelas mulheres acerca do acesso e da permanência nos ensinos superiores, para um debate em busca de mudanças e conscientização.

Algumas das participantes mulheres presentes trouxeram reflexões sobre as cargas horárias que a mulher tem em sua rotina. Foram discutidos sobre o acesso da mulher em cursos majoritariamente masculinos, além de trazer relatos de suas próprias vivências e das mulheres de suas famílias sobre estes acessos. A partir dessa discussão, foram levantadas questões sobre o acesso das mulheres na ciência, o que foi possível observar que os participantes estavam compreendendo e problematizando o que era uma das propostas iniciais do projeto. Por fim, todos os participantes emitiram suas opiniões favoráveis à escolha do filme, aqueles que não



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

viram ficaram interessados em assistir. Os que já tinham assistido, ficaram impressionados com a outra dimensão de interpretação do filme, além da ligação concreta de uma época da história educacional das mulheres no Brasil.

O encontro que foi discutido sobre o tema “Tabus, palavra vagina e menstruação”, foi embasado no artigo “O tabu da menstruação reforçado pelas propagandas de absorvente” e na série “The bold type”. Foram trabalhadas informações e pesquisas acerca da menstruação e da vagina, e o quanto essas temáticas são vistas como um tabu. Foram exemplificadas sobre algumas mulheres que foram referência na quebra desses tabus, como as ativistas Zanele Muholi, Petra Collins e, em contrapartida, os casos específicos de mulheres que foram banidas das redes sociais por trazerem a discussão sobre menstruação à tona, como a Rupi Kaur.

A maioria das participantes mulheres presentes falaram o quanto se sentiram à vontade pela primeira vez em comentar sobre assuntos considerados tabus, sem se sentirem envergonhadas. Houve muitos relatos pelo chat e por áudio sobre como foi a primeira menstruação e como se sentiram sobre isso. Além disso, falaram sobre terminologias usadas por cada uma para substituir a palavra vagina, o que levou a um grande compartilhamento de cultura e socialização entre todas. Por fim, os participantes elogiaram a temática e gostaram da série, os que não haviam assistido ainda procuraram para assistir.

Na discussão sobre feminilidade, foi estudado o artigo de Izabel Haddad Marques Massara “Feminilidade: Um Detalhe”, onde há uma revisão na literatura sobre como foi construída a ideia da feminilidade, nesse artigo há um estudo profundo sobre a falta da fase fálica na mulher e como a roupa apresenta uma

saída para esse problema. Os autores escolhidos para a análise da autora foram Lacan e Freud. Os participantes se interessaram pelas teorias analisadas, excepcionalmente pelo fato de vestir significar um investimento, como explica Freud, Lacan e muitos autores da literatura clássica.

Uma outra constatação feita após as reuniões foram os feedbacks positivos em relação ao projeto. Este foi um dos primeiros projetos envolvendo a psicologia dentro da unidade Inhumas e que trouxe uma participação relevante durante os encontros, por áudio nos encontros e pelo grupo do WhatsApp. Todo o apoio que o PEF recebeu foi de extrema importância, advindos das turmas, dos professores e da coordenação do curso, mesmo com o contexto pandêmico e o ensino remoto. Além disso, houve uma significativa interação e aproximação entre as turmas de psicologia, tendo em vista que, com a pandemia não houve oportunidades de realizar encontros presenciais.

O empoderamento feminino na academia

Dessa maneira, discutir o papel do feminino especificamente na Psicologia, permitiu um entendimento do aspecto social, cultural e pessoal da construção e produção de conhecimento científico feito por mulheres que por vezes são deixadas à margem do contexto educacional, mesmo sendo tão relevantes, comprovando a necessidade de uma “desnaturalização da ciência como um lugar de homens para homens” (LINO, 2019, p. 128).

Por meio da educação, no ambiente acadêmico, foi possível o aprendizado e a discussão de tais personagens femininas, elucidando sua relevância e criando espaços de fala e representatividade,

tornando-se momento de execução da liberdade e da autonomia enquanto sujeitos, acadêmicos e cidadãos.

A educação apresenta três aspectos fundamentais: pessoal, social e cultural (MONDIN, 1980). Todos esses aspectos conversam entre si e contribuem para a formação de um indivíduo. Mondin (1980) ressalta que a educação deve promover e fazer com que o indivíduo se autopromova e promova a personalidade do sujeito que se educa (MONDIN, 1980). Paulo Freire (1996) corrobora a ideia de autopromoção da pessoa na educação ao defender que o processo educativo está ligado a autonomia e a liberdade, e que deve ser realizado de maneira crítica e progressista, o que significa ir além da transferência de conhecimento, rumo à construção e à produção de conhecimento. O PEF tratou destes aspectos da educação durante toda sua práxis através das discussões levantadas.

A contribuição do conhecimento das mulheres para os estudos no campo da ciência Psicológica permanecem desconhecidas ou são citadas superficialmente. Esse fato gera incômodo na academia, pelo fato das mulheres terem conseguido mudar os rumos da Psicologia, contribuindo positivamente à teoria, à metodologia e à prática psicológica. Pensando nisso, o feminismo discutido no Projeto de Empoderamento Feminino gera uma reflexão acerca da importância da mulher na ciência e do seu reconhecimento neste espaço, comprovando a necessidade de uma “desnaturalização da ciência como um lugar de homens para homens” (LINO, 2019, p. 128).

O PEF assume o que Freire cunhou de educação dialógica e problematizadora (FREIRE, 1987), ou seja, para que a educação promova a liberdade e a autonomia, deve haver diálogo, pois na relação dialógica reside a liberdade de expressão, de reflexão, de

construção de conhecimentos e troca de experiências. Deste modo, como afirma Gadotti (1996), a educação para a libertação se constitui como um método de transformação da realidade que se procura saber, por meio da educação problematizadora fundada pela ação e reflexão da realidade.

Trabalhar o empoderamento feminino por meio da história das mulheres na Psicologia permitiu desenvolver tanto uma educação dialógica – por meio das discussões levantadas e trocas de experiências, por exemplo – como uma educação problematizadora – instigando reflexões acerca do feminismo ao trabalhar com o empoderamento, do percurso da mulher no campo da ciência Psicologia, da desvalorização destas cientistas e da luta por reconhecimento e representatividade do feminino no meio acadêmico-científico. Foi possível perceber como ao longo da história e na própria trajetória do feminismo, a mulher diversas vezes foi universalizada, deixando de levar em consideração aspectos importantes como raça, cultura, orientação sexual e diversidade de gênero (RIBEIRO, 2017).

Até o início do século XX, a mulher não tinha espaço consolidado na ciência, mesmo que muitas tenham sido “transgressoras” do padrão normativo, participando do processo científico, foi possível notar que a ciência não é neutra do ponto de vista das questões de gênero (SILVA; RIBEIRO, 2011).

No que se refere a Psicologia, a discriminação contra as mulheres não foi diferente. Mulheres que não eram admitidas no corpo docente de algumas instituições, que não podiam ser incluídas nos projetos de pesquisa, mesmo estando capacitadas para ocupar tais posições (SCHULTZ & SCHULTZ, 2011). E quando aceitas,

recebiam salários inferiores aos dos homens, encontrando barreiras para obter titularidade e reconhecimento no campo de atuação.

Por muitos anos, a única posição acadêmica tipicamente acessível às mulheres encontrava-se nas faculdades exclusivamente femininas e, mesmo assim, muitas dessas entidades cometiam uma forma própria de discriminação, recusando a contratação de mulheres casadas. A justificativa dada era de que a mulher não estava capacitada a administrar ao mesmo tempo a vida doméstica e a carreira como docente (SCHULTZ & SCHULTZ, 2011, p. 12).

A educação enquanto problematizadora, não fica alheia às discussões de gênero, assim sendo, não pode ser indiferente quanto a invisibilidade da mulher na ciência, que por séculos, produzindo conhecimento, não obtiveram o devido reconhecimento em suas épocas. Entretanto, quando esta mesma ciência usa de seu caráter crítico e observador, elabora uma autocrítica – sobre o papel da mulher na ciência – e analisa o fenômeno buscando a não exclusão de fatos históricos e sociais, incorporados à sua trajetória.

Se inúmeras teorias científicas que reinaram durante algum tempo como sólidas e corretas mais tarde foram refutadas, sendo modificadas ou substituídas por outras (COTRIM; FERNANDES, 2016), a própria ciência enquanto instituição também deve constantemente avaliar seu papel social, que engloba também aspectos de gênero, raça, etnia e classe, por exemplo.

Ao discutir autoras como Melanie Klein (1882-1960), Karen Horney (1885-1952), Nise da Silveira (1905-999) e Judith Beck (1954-), comprova-se o quanto é vasta a contribuição das cientistas no campo da Psicologia. Assuntos relacionados a psicanálise, psicologia infantil, comportamental, compreensão de teorias e práticas

relacionadas aos transtornos mentais, são alguns exemplos da contribuição sistemática destas autoras.

Deste modo, por meio de apresentações e discussões realizadas no PEF foi possível ampliar a reflexão sobre como o meio acadêmico e científico é também espaço de mulheres, de representatividade, de respeito à ciência, a pesquisa e reconhecimento da diversidade.

Considerações Finais

Considera-se que o objetivo do Projeto de Empoderamento Feminino (PEF) foi alcançado, uma vez que trabalhou-se o empoderamento feminino através de uma perspectiva interdisciplinar e histórica das mulheres na psicologia. De forma complementar, o projeto também obteve feedbacks positivos por meio do interesse acadêmico pela ampliação do projeto e por meio dos relatos dos alunos que tinham o interesse na promoção de mais encontros.

O PEF segue buscando conhecimentos e elaborando materiais pedagógicos com a finalidade de partilhar conhecimento e empoderar mais mulheres, bem como na elaboração de pesquisas científicas. Após essas duas etapas de execução do projeto, frente aos anseios da comunidade acadêmica e dos participantes do projeto, pretende-se reformular e ampliar o propósito da ação.

O PEF disponibiliza conhecimento de forma mútua na psicologia, lutas sociais, e também na educação continuada para os participantes. O mesmo, proporciona um maior conhecimento tanto para os membros acadêmicos, profissionais e para a população levando o conhecimento e o empoderando feminino.

REFERÊNCIAS

ALVES, Sandra Mara Campos; DE OLIVEIRA, Gisélia Batista. As Contribuições de Paulo Freire para o empoderamento feminino no campo. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, p. 88, 2020.

AMORIM, Patricia Mafra de. Karen Horney, o feminismo e a feminilidade: um desmentido na história da psicanálise. 2021. **Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia, University of São Paulo**, São Paulo, 2021. doi:10.11606/T.47.2021.tde-23062021-174843. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Séries históricas até 2012: quantitativos de bolsas por sexo**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.cnpq.br/series-historicas>.

CARVALHO, Sonia Maria Marchi de; AMPARO, Pedro Henrique Mendes. Nise da Silveira: a mãe da humana-idade. **Revista Latinoamericana de Psicologia Fundamental**, v. 9, n. 1, p. 126-137, 2006.

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. **Fundamentos de Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

FERNANDES, I. (2002). A dialética dos grupos e das relações cotidianas. In G. T. D. Guimarães (Org.), **Aspectos da teoria do cotidiano: Agnes Heller em perspectiva** (p. 37-59). Porto Alegre: EDIPUCRS.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24° ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 27 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro *et al.* As mulheres praticando ciência no Brasil. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 11-30, Apr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2016000100011&lng=en&nrm=iso. <http://dx.doi.org/10.1590/1805-9584-2016v24n1p11>. Acesso em: 05 nov. 2020.

LINO, Tayane Rogéria. **Psicólogas, Cientistas e Feministas: a produção de si e de uma ciência psicológica posicionada**. Tese (Doutorado em Psicologia). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, p. 238, 2019.

LOPES, Maria Margaret e COSTA, M. C.. **Problematizando ausências: mulheres, gênero e indicadores na História das Ciências**. In: QUARTIM DE MORAES,



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

Maria LYGIA. (Org.) *Gênero nas fronteiras do Sul*. Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu/Unicamp, Coleção Encontros, 2005.

MARÍAS, Júlian. **A mulher no século XX**. Tradução de Diva Ribeiro de Toledo Piza – São Paulo: Convívio. 1981.

MASSARA, Izabel Haddad Marques Feminilidade: um detalhe. Fractal: **Revista de Psicologia [online]**. 2013, v. 25, n. 3 [Acessado 2 Dezembro 2021], p. 497-514. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000300006>. Epub 23 Jan 2014. ISSN 1984-0292. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000300006>.

MONDIN, Battista. **Introdução à Filosofia**: problemas, sistemas, autores, obras. Trad. J. Renard. São Paulo: Paulus, 1980.

MULHERES que mudaram a psicologia. **Unipsicorp**, 2018. Disponível em: <http://www.unipsicorp.com.br/blog/61/mulheres-que-mudaram-a-psicologia>. Acesso em: 05 nov. 2020.

NEVES, Flávio José de Lima. A psicanálise Kleiniana. **Reverso**, Belo Horizonte, v. 29, n. 54, p. 21-28, set. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-73952007000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 nov. 2021.

PASSARELLI, Anna Christina Porto Maia; MIRANDA, Rodrigo Lopes. **Gênero e Psicologia na história da psicologia**. Faculdade Pitágoras, Betim, Minas Gerais, Brasil; Universidade de São Paulo – USP, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. *Estud. pesqui. Psicol.* v. 14, n. 2, Rio de Janeiro, ago. 2014.

PEREIRA, Melanie Ogliari. Entrevista com Judith Beck. **Rev. bras. ter. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 111-114, dez. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872006000200011-&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 nov. 2021.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SANTOS, Daniele Vasco e Lemos, Flávia Cristina Silveira Uma analítica da produção da mulher empoderada. **Psicologia & Sociedade [online]**. 2011, v. 23, n. 2 [Acessado 6 Dezembro 2021], p. 407-414. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822011000200022>. Epub 17 Nov 2011. ISSN 1807-0310. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822011000200022>.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. "**Conceituando 'empoderamento' na perspectiva feminista**" (2006).

SCHULTZ, Duane. P. & SCHULTZ, Sydney. Ellen. **História da psicologia moderna**. Tradução Suely Sonoe Murai Cuccio. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SILVA, Fabiane F.; RIBEIRO, Paula Regina Costa. A participação das mulheres na ciência: problematizações sobre as diferenças de gênero. **Revista Labrys Estudos Feministas**, v. 10, p. 1-25, 2011.

Reflexões sobre as políticas públicas educacionais e os desafios da gestão da educação básica em tempo de pandemia

Mônica de Souza Motta

Adriana Cabral Pereira de Araújo

“Isto não significa que, contrariamente a Alice, tenhamos que saber o caminho, mesmo porque não existe o caminho, mas caminhos, uma pluralidade deles e... desconhecidos. Contudo é necessário escolher algum. E escolher é sempre um risco. Nada nos assegura o resultado do caminho escolhido que, só parcialmente, e muito parcialmente, depende de nós”. – PEDRO BENJAMIM GARCIA

O tema em discussão é fruto da articulação entre pesquisas e diálogos tecidos no Grupo de Estudos e Pesquisas das Infâncias, Formação de Professores e Diversidade Cultural (GIFORDIC). A escolha desta temática para estudo se deu porque, enquanto professoras-pesquisadoras, ela se apresenta como possibilidade de debatermos as políticas públicas educacionais, tomando como recorte investigativo o município de São Gonçalo, localizado na região leste metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, uma cidade com uma estimativa populacional acima de um milhão de habitantes, dessa forma classificado como o segundo maior município do Estado, conforme dados do IBGE (2021).

A discussão dialógica parte da pluralidade de caminhos, conforme a epígrafe desse texto, o que nos leva a compreender que há diversas formas de disseminar o conhecimento, mesmo diante das alterações no convívio social presentes no atual contexto pandêmico. Vale dizer que tais modificações estão sendo impetradas pela perspectiva do cumprimento da legislação educacional, o que justifica a nossa busca, por meio deste estudo, de estreitar as reflexões e a aproximação entre a escola, profissionais da educação, estudantes e famílias. Diante do exposto, levantamos as seguintes questões: quais os desafios da educação básica em tempo de pandemia? Quais as contribuições das políticas públicas educacionais goçenses para a superação de tais desafios?

O desafio investigativo referendado nos tempos de pandemia, fortemente marcado pelos movimentos de luta pela vida e pela garantia do direito à escola pública, nos instiga a refletirmos sobre algumas políticas públicas educacionais, frente ao novo panorama enfrentado pela gestão da educação básica em tempos de pandemia da Covid-19.

Assim, as formulações das políticas públicas educacionais direcionadas para a garantia do direito à educação, nos levam a indagarmos sobre o papel do Estado e da sociedade civil na construção dos direitos e da democracia (BOSCHETTI, 2009).

A Constituição Federal de 1988 determina o direito de todos à educação, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 aponta que todas as pessoas têm o direito de estarem em escolas, em condições adequadas para o aprendizado, a justiça social e o exercício da cidadania.

Todavia, no ano de 2020 sofremos drásticas reduções no alcance desse direito. A pandemia da covid-19, provocada pelo



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

novo coronavírus (SARS-Cov2), promoveu de forma trágica e súbita mudanças na rotina dos estudantes e na prática dos profissionais da educação. Em virtude disso, os entes federados (Estados, Municípios e Distrito Federal), nas figuras das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, publicaram em curto período de tempo legislações referentes às medidas de prevenção e combate ao novo coronavírus, ajustando-se às novas condições e exigências determinadas pelos Ministérios da Saúde e Educação.

Neste contexto pandêmico, diante das inquietudes e consultas dos entes federados e demais organizações ligadas à educação, o Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer do CNE de nº 05/2020 com orientações referentes à reorganização do calendário escolar, possibilitando o cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. Dessa forma, novos desafios foram impostos no âmbito da Educação Básica para aos profissionais de educação, bem como aos estudantes e suas famílias.

Diante deste panorama e em breve período, novos diálogos e procedimentos, que até então não faziam parte do cotidiano das ações pedagógicas, começaram a compor os planejamentos nas unidades de educação. Ressalte-se, portanto, que os desafios impostos pela Covid-19 não permitiram que os professores parassem, muito pelo contrário, as cobranças nas esferas municipais e estaduais ocorreram na busca da reinvenção da prática pedagógica que necessitaria estar articulada com os alunos e famílias, em uma abordagem que dialogasse com toda a comunidade escolar.

Na busca de novos caminhos, possibilidades e novas experiências, docentes precisaram se reinventar e vêm fazendo este movimento de reinvenção, de pensar e repensar a prática, nestes

mais de dezoito meses de pandemia. Ao pensarmos neste contexto e em diálogo com Paulo Freire afirmamos o nosso posicionamento em defesa de uma educação compreendida “[...] como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história...” (1997, p. 12).

Nesta perspectiva, os novos desafios impostos pela pandemia vieram impulsionar os docentes a buscarem novas práticas, a escreverem novas trajetórias, partindo do desenvolvimento de outras possibilidades de ensino e aprendizagem, pautadas em fazeres pedagógicos que envolvam aproximação com os alunos e famílias.

Assim, dialogando com o campo das políticas públicas educacionais, em especial na cidade de São Gonçalo/RJ, na perspectiva do direito à Educação em tempos de pandemia, buscamos aprofundar algumas questões que tangenciam o cotidiano da educação básica gonçalense. Tomando como base a investigação de documentos, nos propomos a analisar as informações que estão publicitadas nos documentos oficiais e que de certa forma reverberam no processo dialógico estabelecido entre os profissionais da educação e a comunidade escolar, bem como na construção de caminhos possíveis para o acesso, permanência e atendimento aos alunos e suas famílias.

No campo teórico metodológico, partimos das análises documentais da Constituição Federal (1988), da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, lei nº 9394/1996, do Parecer do CNE de nº 05/2020 e das portarias: nº 57/2020 e nº 87/2020 publicadas pela Secretaria Municipal de Educação no âmbito das políticas públicas educacionais na perspectiva do direito à Educação.

Além de destacamos que, qualitativamente, este estudo buscou se fundamentar na concepção materialista histórico-dialética, tendo como referência a formação humana em constante processo de movimento, alterável e dinâmica, proveniente dos mais variados interesses, desejos, especificidades e expectativas, um complexo inacabado, ou seja, ininterrupto de alterações (SANFELICE, 2008).

Os desafios das políticas educacionais em tempos pandêmicos

No ano de 2020, o mundo sofreu forte impacto com a pandemia da covid-19 provocada pelo novo vírus SARS-Cov2 que alterou brutalmente a rotina escolar de inúmeras crianças e famílias em todo mundo, modificando de forma repentina as práticas pedagógicas dos profissionais de educação.

No contexto pandêmico, professores e gestores de todo país se depararam com novos desafios, diálogos e procedimentos que, até então, não faziam parte das suas ações e rotina docente. Além das dúvidas e incertezas diante do desconhecido que se apresentava na profissão docente, as políticas públicas educacionais passaram, em curto espaço de tempo, a apresentar um direcionamento para o cumprimento do ano letivo de 2020.

Cabe informar que após a suspensão das aulas, no dia 16 de março de 2020, houve a publicação do Decreto nº 61/2020, do prefeito do município de São Gonçalo/RJ, e em 31 de março de 2020 a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) publicou a Portaria nº 57/2020 que orienta as ações nas unidades públicas municipais no período de isolamento social na perspectiva da prevenção e combate a covid-19.

A Secretaria Municipal de Educação iniciou um trabalho de orientação junto às escolas públicas e conveniadas na busca do acolhimento e do contato com os estudantes e seus familiares. É importante destacar que a referida Portaria delega às unidades públicas municipais de educação a responsabilidade por disponibilizar as atividades pedagógicas por meio de canais digitais, sem, contudo, indicar ou disponibilizar as ferramentas/meios digitais e plataformas que os profissionais de educação utilizariam.

Neste sentido, sem formação específica para as novas práticas e uso das ferramentas tecnológicas e digitais, coube aos professores mais uma responsabilidade no enfrentamento deste grande desafio. Desta forma, houve a necessidade de assumirem os caminhos da intervenção pedagógica em um contexto pautado pelo distanciamento social, mediado por telas de computadores e smartphones. Além de assumirem sua própria formação, em busca de caminhos na articulação do processo de ensino e aprendizagem com seus alunos. Tais medidas implicaram no estreitamento das relações com as famílias e na disponibilização de recursos financeiros próprios, configurados pelas despesas com internet e outros gastos na manutenção dos aparatos digitais.

Nota-se que embora a portaria indique que os recursos pedagógicos não deveriam substituir o docente e as aulas presenciais. Assim, percebemos uma contradição exposta pela desvalorização dos profissionais de educação, pois coube a eles reorganizar as estratégias e viabilizar o acesso junto às crianças, famílias e comunidade escolar na busca de caminhos para o processo de ensino aprendizagem, sem direito aos recursos financeiros para aquisição de ferramentas tecnológicas e para formação específica e/ou acompanhamento das questões pessoais e sociais no decorrer da pandemia.

A Portaria nº 57/2020 aponta ainda que a Secretaria Municipal de Educação teria a suposta função de fiscalizadora das práticas docentes, não indicando uma participação efetiva na formação e na orientação das ações pedagógicas junto aos profissionais de educação, estudantes e famílias. Com isso, as unidades escolares públicas foram desafiadas a uma reinvenção da prática educativa e das formas de interação com os autores do processo de ensino aprendizagem.

Cabe destacar que os desafios impostos aos profissionais de educação foram múltiplos, diante dos medos, das incertezas, dos lutos e da ausência de uma formação específica para lidar com as tecnologias educacionais e com as peculiaridades de uma relação de aprendizagem pautada no distanciamento social, vivenciamos a necessidade de ações que envolvessem a conectividade de toda comunidade escolar.

O quadro de desigualdades sociais e econômicas no município se tornou mais evidente e, conseqüentemente, a desigualdade educacional devido à ausência da garantia do acesso as mídias digitais, impossibilitando a participação e interlocução dos atores do processo ensino aprendizagem de inúmeras crianças, adolescentes, jovens, famílias e comunidade escolar.

Neste contexto, os profissionais de educação da rede municipal de São Gonçalo/RJ passaram a postar em grupos de WhatsApp¹ e Facebook², atividades e vídeos na busca da interação com os alunos e famílias, prática avaliada pela comunidade escolar como a forma mais acessível para as ações pedagógicas, devido à urgência do

1 Aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphone. (Wikipédia).

2 Mídia social e rede social virtual lançada em 4 de fevereiro de 2004. (Wikipédia).

acompanhamento das crianças e à falta de suporte tecnológico da Secretaria Municipal de Educação.

A ausência de redes e recursos tecnológicos presentes na realidade das crianças, adolescentes, jovens e adultos das classes populares foi informada em levantamento feito pelas unidades escolares. O diagnóstico apontou que muitas famílias possuíam um único aparelho de telefone celular para a utilização de todos. Um outro apontamento indicava que a rede de dados de internet disponibilizada pelas operadoras de celular, comportam vídeos curtos e atividades que demandam pouco uso de dados com baixo consumo. Nesse sentido, a maioria das famílias só conseguia apresentar as atividades e interações escolares às crianças no horário da noite, após o retorno do trabalho, ou nos finais de semana.

As determinações da Secretaria Municipal de Educação indicavam que cada unidade escolar ficaria responsável, junto aos seus docentes, por buscar caminhos de acolhimento e alcance dos alunos, pais e demais segmentos no campo educacional. Torna-se fundamental destacar que o Facebook e WhatsApp até então eram ferramentas usadas para uso pessoal, visto que são aplicativos e plataformas das redes sociais gratuitas e que de certa maneira expõem os usuários, nesse caso, os profissionais de educação, crianças e famílias, evidenciando suas privacidades. O WhatsApp, por exemplo, é invasivo no sentido da sua utilização, pois o usuário recebe a mensagem assim que lhe é enviada, provocando um descompasso entre os horários, podendo gerar um risco de interferência em suas vidas privadas.

Outro apontamento se refere à rede social Facebook que não caracteriza ações voltadas para as práticas educativas, pois suas interações estão no âmbito do compartilhamento de

momentos exclusivamente pessoais, afetivos e sociais do mundo adulto. Diante disso, torna-se fundamental destacar que a rede social Facebook tem limitação de faixa etária e sua utilização segue prerrogativa do registro de validade de autorização pela idade, em virtude da exposição de fatos, assuntos e perspectivas que podem ferir as garantias de proteção e de direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Além de configurar um desrespeito ao direito de escolha, como também a possível exposição dos registros pessoais, conforme indica os diversos documentários, como: *Get me Roger Stone*³, *Privacidade Hackeada*⁴ e *Driblando a democracia*⁵. Como também, o papel do Facebook no Brexit⁶, aponta para uma possível ameaça à vida privada e à democracia de alguns países, por envolver questões de insegurança e risco de vulnerabilidade dos dados dos usuários dessas redes.

Neste contexto, destacamos que a rede social do Facebook, embora apresente esse quadro de vulnerabilidade e de uso não permitido para crianças pequenas, acabou sendo transformada em ferramenta de acesso educacional para as crianças da educação infantil e ensino fundamental. Desta forma, a utilização dos aplicativos e redes sociais como ferramentas de mediação pedagógica pelos profissionais de educação nos indica um descuido do poder público

3 Documentário americano de 2017, escrito e dirigido por Dylan Bank, Daniel DiMauro e Morgan Pehme, Netflix.

4 Diretores: Karim Amer, Jehane Noujaim, 2019, Netflix.

5 Documentário francês, “Driblando a Democracia”, dirigido por Thomas Huchon, 2019, Vimeo.

6 Carole Cadwalladr: TED2019, Translated by Maurício Kakuei Tanaka; Reviewed by Maricene Crus, https://www.ted.com/talks/carole_cadwalladr_facebook_s_role_in_brexit_and_the_threat_to_democracy/transcript.

com a efetiva e garantia dos direitos educacionais, como também demonstrou um descaso com a formação e a prática docente.

A reinvenção da prática pedagógica em tempos pandêmicos

O contexto pandêmico impactou as ações dos profissionais da educação no âmbito da reinvenção das suas práticas, uma vez que o caminho foi atravessado por ausências de recursos e por políticas públicas educacionais capazes de interferir diretamente no fazer pedagógico, nos planejamentos e nas práticas cotidianas. Assim, nesse movimento dialógico de reflexão, superação e resistências, profissionais da educação, sobretudo professores e professoras, buscaram caminhos e redirecionamentos de sua própria prática. Nisto, pactuamos com os estudos de Freire, ao afirmar que:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar” (FREIRE, 1996, p. 25-26).

Neste sentido, o desafio de reinvenção da prática pedagógica pelos profissionais de educação em tempos de pandemia foi acrescido e envolto por momentos de insegurança e de medo, mas também de luta e resistência pela vida e pela vacinação, em uma perspectiva de enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais. Assim, compreendemos em diálogo com os estudos de Tardif e Lessard (2014, p. 162) o quanto a relação professor-aluno “é complexa e multidimensional; ela comporta tensões e dilemas

importantes; enfim ela é determinada por fatores ambientais: pobreza, violência etc”.

Voltando-nos para as políticas públicas educacionais apontadas pelo Conselho Nacional de Educação, políticas estas nortearam as ações dos entes federados (Estados e municípios) por meio do Parecer do CNE de nº 05/2020, publicado em 01 de junho de 2020. O documento em questão dispõe de orientações que tratam da reorganização do calendário escolar em todo território nacional em razão da pandemia da covid-19.

O parecer do CNE nº 05/2020 aponta que,

[...] as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuídas aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (Idem, 2020, p. 8-9).

Por outro lado, a portaria SEMED-SG nº 87/2020, indicou a apresentação de um conjunto de ações para comporem o cômputo de atividades não presenciais com a finalidade do cumprimento da carga horária mínima anual. Dentre elas, a inclusão de atividades impressas para os estudantes que não têm acesso aos equipamentos tecnológicos ou digitais, bem como as redes de acesso à internet. Neste contexto, foram pontuadas as expectativas dos profissionais da educação no alcance do maior número de alunos, devido ausência dos mesmos ao acesso as ferramentas digitais.

A Secretaria Municipal de Educação orientou que os alunos sejam atendidos através das atividades impressas, justificando a

ação pelas dificuldades da implementação de uma política pública de acesso à rede móvel de internet. Assim, o acompanhamento do processo de ensino aprendizagem como também o registro avaliativo dos alunos estaria baseado na devolutiva das atividades impressas realizadas pelos mesmos. Com isso, o acompanhamento do processo de ensino aprendizagem passou pelo caminho da organização, preparação, entrega e o retorno das atividades impressas.

Nesse sentido, apontamos retrocessos na prática pedagógica, bem como o engessamento e esvaziamento de significados nas ações dos profissionais de educação. Com a instituição da entrega de material apostilado, de maneira contínua, para os alunos, nos deparamos com o retorno de uma proposta conservadora já discutida e combatida durante anos, que não considera o aluno como sujeito do processo de ensino e aprendizagem. Consideramos, portanto, que tal prática não corresponde a ações pedagógicas que considerem o diálogo, o lúdico, a socialização e a interação no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

Assim, as determinações impostas pelos textos legais – seja o texto federal ou o municipal – bem como a definição de procedimentos e protocolos no âmbito da garantia do direito à educação, nos instigam a pensar e a discutir na perspectiva sobre os fazeres pedagógicos dos profissionais da educação, evidenciando a não participação dos mesmos na elaboração das políticas públicas, o que dificulta sua implementação, bem como o alcance dos resultados por ela esperados.

A respeito da compreensão sobre a educação, em diálogo com Paulo Freire (1997) entendemos que:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente

na razão, de um lado, da infinitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1997, p. 20).

Dessa forma, os processos formativos nos direcionam a novas perspectivas e nos impulsionam a reinventar a prática pedagógica, avançando por meio de fazeres educativos em articulação com toda comunidade escolar, e que estimulem novas experiências e novos aprendizados.

Observamos que os contextos formativos em tempo de pandemia nos impulsionaram a pensar o processo de formação das crianças, dos adolescentes, jovens e adultos, famílias e profissionais da educação no contexto escolar. Em função disso, passamos a compreender o diálogo e a dúvida como espaço de potência e luta na garantia do direito à educação, caracterizado pelo enfrentamento das desigualdades socioeconômicas e educacionais.

Neste sentido, compreendendo que as questões pedagógicas e educativas estão diretamente interligadas aos contextos históricos, culturais e sociais, destacamos que a prática pedagógica e a aprendizagem dos alunos vêm sofrendo os impactos das questões econômicas e, conseqüentemente, os efeitos da pandemia da covid-19. Ainda em diálogo com Paulo Freire, a educação “[...] como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história...” (1997, p. 12).

Pensando numa educação como formação, no decorrer do ano letivo as unidades públicas municipais foram orientadas na

realização da “busca ativa escolar”⁷ dos estudantes com o objetivo de evitar a evasão escolar. Mas será que as estratégias adotadas conseguiram alcançar este objetivo? Como evitar a evasão escolar em meio a tantas questões, inclusive de acesso limitado à educação, em função da pouca ou indisponibilidade de tecnologias, por parte dos alunos? Como assegurar a permanência dos alunos, uma vez que os investimentos em capacitação dos profissionais da educação foram limitados, quando não inexistentes?

Em meio a todo este contexto, ao término do ano letivo de 2020 as escolas municipais receberam o indicativo de computar os acessos aos estudantes às redes de internet móvel, bem como as devolutivas das atividades impressas, a fim de alcançarem a frequência mínima de 75% determinada pela legislação vigente para fins de aprovação.

Diante do panorama instaurado as expectativas da comunidade escolar foram intensificadas no que se refere ao acesso, à permanência e ao direito à Educação em tempos de pandemia. Dessa forma, recorreremos aos indicativos de Sarmiento (2007, p. 38) em que “[...] a invisibilidade tem uma extensão correspondente na ausência da consideração dos impactos das decisões políticas sobre as diferentes gerações, especialmente a infantil”.

Diante do panorama, afirmamos que a educação básica do município de São Gonçalo vem sofrendo forte impacto perante as fragilidades de uma política pública educacional que não implementa

7 “A Busca Ativa Escolar é uma estratégia composta por uma metodologia social e uma ferramenta tecnológica disponibilizadas gratuitamente para estados e municípios. Ela foi desenvolvida pelo UNICEF, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e com apoio do Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e do Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems)”. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/>. Acesso em: 10 out. 2021.

ações de equidade no âmbito do direito à Educação. Apontamos, também, que as práticas pedagógicas jamais serão as mesmas diante das variadas possibilidades e dinamismo das tecnologias. Nesse sentido, as crianças, adolescentes, jovens, adultos, profissionais de educação e famílias foram impulsionados a vivenciarem novos diálogos e pesquisas, voltadas para outras linguagens e metodologias de aprendizagens.

Pelo exposto, nota-se que as questões formativas direcionaram os profissionais de educação na perspectiva da (re) invenção das práticas e dos fazeres pedagógicos, na busca de ações voltadas para aproximação, sobrevivência e re (existência) durante a pandemia.

Pensando nisso, em diálogo com Freire chegamos à concepção do inacabamento. Para ele, “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (1997, p. 55). Assim, entendemos que a arte da docência consiste na consciência do nosso inacabamento e das trans(formações) do próprio viver, à medida que influencia em nossa identidade e em nossas ações docentes.

A compreensão da nossa humanidade e, portanto, do nosso inacabamento, nos direciona a um diálogo reflexivo sobre os processos formativos, com trajetórias marcadas pelos contextos sócio-históricos nos quais estamos inseridos. Nesse sentido, recorreremos aos apontamentos de Tardif e Lessard, para reiterar que “um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (2014, p. 265).

Entendemos, portanto, que os processos formativos estão em permanente movimento, são dinâmicos, amplos, requerem

diálogos e reflexões contínuas sobre nossas ações, procedimentos e práticas pedagógicas. Nesse sentido, resultam em uma capacidade coletiva de elaborar saberes e fazeres na busca de caminhos de enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais evidenciadas e acentuadas, sobretudo, em tempos pandêmicos.

Assim, apontamos que apesar do interesse de reinvenção da prática docente, as mazelas sociais, econômicas e educacionais que circundam esta cidade impactam diretamente na educação das crianças, adolescentes, jovens e adultos traduzidas em muitas situações, como a fragilidade da ausência da alimentação e de demais direitos fundamentais a vida.

Sobre este assunto, é importante destacar que a prefeitura organizou nas unidades escolares a distribuição de um Kit de alimentação às famílias que já participam de outros programas de distribuição de renda, como o “Bolsa Família”⁸. Contudo, tal medida não garantiu a participação efetiva das crianças, adolescentes, jovens e adultos nas atividades escolares.

Desta forma, compreendemos que o compromisso social se baseia na reflexão. Ele é solidário e não alienado. Ele também possibilita a partir da reflexão crítica sobre a prática e sobre as múltiplas realidades presentes no contexto social-histórico, a ampliar a nossa visão de mundo e de sociedade, que de maneira consciente entendemos que “o compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade” (FREIRE, 1979, p. 9).

8 “O Bolsa Família é um programa da Secretaria Nacional de Renda de Cidadania (Senarc), que contribui para o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil. Ele foi criado em outubro de 2003 e possui três eixos principais: complemento da renda; acesso a direitos; e articulação com outras ações a fim de estimular o desenvolvimento das famílias”. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>. Acesso em: 15 out. 2021.

Os profissionais de educação precisaram se reinventar, na tentativa de promover as aproximações e o dinamismo do processo ensino aprendizagem, mesmo diante das imposições legais, as modificações das ações pedagógicas caracterizadas no formato *online* e/ou remota(apostilada) fizeram parte do fazer docente.

Em função disso, as políticas públicas educacionais de acesso e permanência no âmbito educacional sofreram e ainda vêm sofrendo forte impacto. As desigualdades socioeconômicas e educacionais ficaram mais evidentes diante das ingerências e ações governamentais no contexto pandêmico. Um fato que pode ser retratado no número de óbitos acima de 600.000 (seiscentas mil) vidas perdidas em todo país, em consequência da negação e da improficiência do governo no gerenciamento da crise provocada pela covid-19, o que retrata a negação da efetivação dos direitos fundamentais à população.

Nesse sentido, a atual crise humanitária caracterizada e vinculada pelos governos de extrema-direita ou de direita neoliberal apresenta um quadro caótico na luta contra a pandemia. As ações impetradas foram baseadas na ocultação de informações, desvalorização da comunidade científica, fragilizaram as consequências reais dos efeitos da pandemia, além de utilizar a crise humanitária como barganha política.

Vale ressaltar que estas práticas foram pautadas em discursos voltados para o salvamento da economia, gerando riscos irreparáveis e fatais para milhares de pessoas e pelos quais, clamamos pelas suas responsabilizações. Desta forma, pactuamos com os estudos de Santos, pois essas práticas nos

Deram a entender que uma dose de darwinismo social seria benéfica: a eliminação de parte das populações que já não interessam à economia, nem

como trabalhadores nem como consumidores, ou seja, populações descartáveis como se a economia pudesse prosperar sobre uma pilha de cadáveres ou de corpos desprovidos de qualquer rendimento (SANTOS, 2020, p. 26).

Dessa forma, o próprio Estado e a sociedade civil passam a ser gerenciados e avaliados pela lógica mercantilista, que utiliza critérios baseados na rentabilidade do “capital social”, convertendo os cidadãos em consumidores, caracterizando à mercantilização da vida coletiva. Assim, podemos compreender que a pandemia demonstrou de forma cruel como o capitalismo neoliberal, evidenciando um Estado incapaz de responder às emergências.

Neste contexto, as políticas de prevenção e/ou de contenção não são aplicadas para todos os cidadãos, uma vez que são extremamente seletivas. A aplicabilidade está direcionada à garantia da “sobrevivência dos corpos socialmente mais valorizados, os mais aptos e os mais necessários para a economia. Outras vezes, limitam-se a esquecer ou negligenciar os corpos desvalorizados” (SANTOS, 2020, p. 27).

Neste sentido, percebemos uma suposta manipulação dos indicativos democráticos, como do nacionalismo excludente, dos discursos que direcionam a xenofobia e o racismo, os frequentes ataques à investigação científica e à liberdade de expressão e, em especial, do sistema judiciário, além da ratificação de discursos voltados ao ódio, bem como a utilização das redes sociais na e para a propagação política em uma perspectiva de desprezo as mídias convencionais. Ainda presenciamos a defesa da ação do Estado mínimo e, em contrapartida, o incentivo à propagação dos orçamentos militares e das forças de segurança. Enfim, por questão ideológica nota-se uma constante tentativa de demonização dos serviços públicos, caracterizados como ineficientes ou corruptos,



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

indicando suas privatizações, além da constante ofensiva às políticas sociais, apontadas como responsáveis pela crise financeira do país.

Assim, percebemos a necessidade de uma nova articulação epistemológica, cultural e ideológica que busque possíveis soluções políticas, econômicas e sociais no âmbito da garantia do direito à vida e à educação. Logo, uma reinvenção que considere o respeito e a dignidade humana, como perspectivas contra hegemônicas que considerem práticas referendadas numa sociedade mais justa e igualitária.

Considerações finais

Em um contexto, caracterizado pelo aumento das desigualdades sociais, econômicas e educacionais, em que a população sofre com a exclusão, a negação dos seus direitos fundamentais, a dificuldade de acesso e permanência no campo do direito à Educação, recorremos aos estudos de Sarmiento (2007, p. 38) para destacar que “[...] as crianças são o grupo geracional mais afectado pela pobreza, pelas desigualdades sociais e pelas carências das políticas públicas.” Portanto, este estudo procurou destacar que em tempos pandêmicos o abandono social e econômico tornam-se mais evidentes, principalmente com a ausência de políticas que garantam os seus direitos básicos de alimento, moradia, educação e saúde.

Assim, novos desafios estão presentes no cotidiano escolar, nos inquietando e nos direcionando a novos saberes e fazeres, em que a dúvida se configura como método (GARCIA, 2001) e como uma capacidade coletiva de enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais.



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

Deste modo, a reinvenção das maneiras de vivermos e pensarmos esse tempo, configura a travessia de caminhos fecundos diante da complexidade das práticas educativas e de ações pedagógicas articuladas com os alunos e suas famílias. Neste sentido, a problematização por nós proposta ao longo deste estudo nos remete a um cenário de inúmeros paradoxos e incertezas. Sendo assim, os novos caminhos e trajetórias nos parecem e nos convidam a rever os referenciais teóricos, éticos, pedagógicos com os quais baseamos nossa prática e ações educativas.

Temos clareza de que os desafios que vivenciamos neste tempo nos ajudaram na busca para reinventar a nossa prática. Além de nos conduzir ao enfrentamento dos limites e novas descobertas de modo a refletir sobre as relações, as perspectivas e os dilemas na busca de “captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante e [...] estar onde ninguém espera” (CERTEAU, 1994, p. 100).

Neste sentido, os variados contextos nos direcionam a potencializar as diferenças, as relações, o diálogo e as negociações, nos levando a pensar que a incerteza e a imprevisibilidade são perspectivas provisórias e nos conduzem a caminhos de construção de novos modos de posicionamento social, de organização do tempo, do espaço, da vida cotidiana, em um contexto mais amplo. Assim, os processos formativos podem se configurar em projetos indissociáveis de materialização de uma sociedade ética e politicamente comprometidos.

Diante do exposto, torna-se fundamental a luta e a resistência pela retomada da agenda das políticas públicas educacionais referentes a um planejamento que tenha como objetivos políticas educacionais que priorizem as crianças, os adolescentes, jovens e adultos no município de São Gonçalo/ RJ. Aliado a caminhos que

priorizem a preservação da vida, da saúde e da educação de qualidade, de acordo com a determinação da Constituição Federal (1988) e as demais legislações de proteção integral as crianças.

Neste sentido, reconhecemos que o município de São Gonçalo/RJ, com tamanha densidade demográfica, é marcado, sobretudo, por muitas mazelas sociais, econômicas, culturais e administrativas, o que vem resultando em fragilidades no atendimento e na implementação das políticas públicas educacionais que de fato assegurem o direito à educação aos estudantes das camadas populares.

Ao pensarmos desta forma, lutamos por políticas de formação e valorização dos docentes, como também buscamos ações que promovam espaços educativos, na perspectiva do coletivo, de forma a impulsionar reflexões críticas sobre as práticas cotidianas. Desta forma, impulsionando fazeres que possibilitem a (re)invenção do saber/fazer pedagógico e a reivindicação por políticas públicas que valorizam os saberes docentes e que garantam os direitos básicos fundamentais aos educandos e suas famílias.

REFERÊNCIAS

BOSCHETTI, Ivanete. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. In: CFESS **Serviço Social, direitos sociais e competências profissionais**. CFESS, ABEPSS, Brasília (2009). Disponível em: www.cressrn.org.br/files/arquivos/V6W3K9PDvT66jNs6Ne91.pdf. Acesso em: 07 mar. 2019.

BRASIL (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1998. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 08 mar. 2019.

BRASIL (1996). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Legislação da República Federativa do Brasil. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 08 mar. 2019.

BRASIL, CNE nº 05/2020 de 01/06/2020, **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins**



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-ppp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 15 out. 2021.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: 1-Artes do Fazer.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 12. ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1997.

GARCIA, Pedro Benjamim. Paradigmas em crise e a Educação. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2001.

SANFELICE, José Luís. Dialética e Pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** EDIÇÕES ALMEDINA, S.A. Abril, 2020.

SÃO GONÇALO. Decreto 061/20, publicada em Diário Oficial de 13 de março de 2020. **Dispõe sobre as medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.ipasg.rj.gov.br/wp-content/uploads/2017/03/PORTARIA-6.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SÃO GONÇALO. Portaria 057/20, publicada em Diário Oficial de 31 de março de 2020. **Dispõe sobre as orientações para as unidades de ensino das Redes Pública Municipal e Privada do Sistema de Ensino, de São Gonçalo, no período, de medidas de isolamento social previstas pelas autoridades municipais na prevenção e combate ao coronavírus – COVID – 19.** Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/293021126/dom-qsd-rj-31-03-2020-pg-1>. Acesso em: 15 maio 2020.

SÃO GONÇALO. Portaria 087/20, publicada em Diário Oficial de 22 de julho de 2020. **Dispõe sobre a reorganização das atividades educacionais para o ano letivo de 2020 nas unidades escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de São Gonçalo e dá outras providências.** Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/308068277/dom-qsd-rj-22-07-2020-pg-3> Acesso em: 27 ago. 2020.



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Org.). **Infância (In) visível**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2007, p. 25-49.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

7

A educação brasileira e novos rumos pós-pandemia

Thiago Augusto Narikawa
Olira Saraiva Rodrigues

A educação brasileira, em contexto pandêmico, se reestruturou com a tecnologia como mediação de disseminação de conteúdo. Professores, a partir do acesso à Internet e artefatos para as aulas remotas (celular, *desktop*, *laptop*, *tablet*), em plataformas como *Moodle*, *Google Classroom*, *Hangouts Meet*, *Phet*, *YouTube*, *WhatsApp*, *Zoom*, dentre outras), disseminaram conhecimentos, viabilizados em vídeos, videoconferências, salas de aula on-line, fóruns, chats, ou *meetings*, para que a docência se recompusse em seu papel no processo de ensinar e aprender.

Contudo, inúmeros estudantes provaram o dissabor de não conseguirem conexão de qualidade em atividades instituídas por meio da virtualidade. Como tratar de casos em que alunos obtinham pacote de dados limitados e insuficientes de *internet* ou que utilizavam apenas em espaços com acesso gratuito? Seria, assim, inclusão ou exclusão digital/social? Há de se considerar diversidades, heterogeneidades, particularidades, desigualdades, como realidades

não estanques, cuja distância não somente física, mas de uma situação ideal, fez com que a educação apresentasse uma virtualidade não virtuosa.

A educação trouxe mudanças complexas, em todo esse processo, e, muitas vezes, desarticuladas. E ainda não houve uma base curricular comum que pudesse auxiliar na dinâmica de tais alterações em conformidade com as expectativas e necessidades pedagógicas e sociais. É possível dizer que a educação foi, em grande parte, um cenário de muitas tensões provocadas por conflitos de interesses estabelecidos pelo neoliberalismo em detrimento do social, constituído historicamente.

O ato de educar, em meio à pandemia, fortaleceu a relevância de uma discussão muito antiga sobre a educação formal e tradicional e as novas formas de educação, o papel da escola, professores, dos saberes e de todo o contexto que os circundam, assim como defendem Rodrigues e Souza (2017) ao firmarem que

Nesse sentido, o contexto atual da educação formal ou institucionalizada é fruto de longo processo histórico marcados por tensões e interesses. Sendo assim, em cada sociedade, as transformações sociais, políticas e econômicas mudam substancialmente as concepções e os paradigmas educacionais, assim como também tem acompanhado esta mudança a visão e o valor que se dá aos agentes centrais do processo educativo, que são eles: a escola, os alunos, os saberes e os professores (RODRIGUES; SOUZA, 2017, p. 1.520).

Nesse sentido, é possível perceber que com a necessidade de adaptação dos processos supracitados em decorrência da chegada no Brasil da COVID-19 em 2020. Escolas, professores, alunos, pais e sociedade viram-se obrigados a adotar novas metodologias,

independentemente das suas vontades e isso impactou profundamente o cenário do mundo escolar.

As implementações foram requeridas naquele instante, sem titubear, sem chance para não adesão e novas formas de gestão se impuseram. A infraestrutura social pautada em antigos formatos não funcionava mais, ou funcionava de maneira precária, na maioria dos casos. Em muitos contextos, não houve como preservar hábitos outrora utilizados socialmente.

Especificamente, a educação seguiu se reinventando, professores reelaborando aulas em novos formatos em diferentes estratégias. Na maioria dos casos, não houve liberdade de cátedra em detrimento a uma imposição de readequação. Inovar foi a pauta da educação, aulas remotas, *homeoffice* e *homeschooling* foram as novas tendências educacionais. Mais responsabilidades, inclusive, na administração de tempo e rotina de trabalho e estudo.

Novas tecnologias foram colocadas em prática e a maioria dos que formam a comunidade escolar não estavam preparados para esse processo, por mais que já houvesse uma grande pressão para as devidas adaptações que a modernidade nos trouxe. Isso ocorreu por uma série de fatores com inúmeros desafios, entre eles pode-se destacar o abismo que separa escolas públicas das privadas e a resistência de uma parte significativa dos professores que ainda são extremamente tradicionalistas. Para Santos (2020), a pandemia tal qual citada acima escancarou a realidade que muitos não viram. Segundo ele,

A pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum. Esta situação torna-se propícia a que se pense em

alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI (SANTOS, 2020, p. 30).

No campo das práticas didáticas, letramento e multiletramento, o debate sobre a utilização de novas tecnologias e o termo “novo normal” reacenderam velhas discussões, mas com grau e amplitude em níveis globais. A partir desses contextos, que papéis foram e/ou poderão ser exercidos pelos professores? Os processos de formação foram adequados para essa nova realidade? Quais as funções das instituições de ensino, nessa perspectiva? O modo presencial sucumbirá a Era da Informação e Tecnologia? Ou teremos um ensino híbrido?

Em busca das possíveis respostas para estes questionamentos, pode-se recorrer a obra de Bauman (2001) “Modernidade Líquida”. Ao se referir à instantaneidade do tempo, afirma que simultaneamente à medida que a tecnologia avança, ocorre a desvalorização do espaço físico. Diante desta temática tão complexa e recente, escolher um ponto de partida para um estudo será sempre uma tarefa desafiadora.

É essencial compreender a perspectiva do professor e a forma como ele se relaciona com os meios digitais na sua prática, nessa nova perspectiva em que surge a COVID-19, bem como a relação que ele estabelece com as mídias em sala de aula. E assim, identificar quais aspectos didáticos e metodológicos que envolvem o uso desses recursos devem ser levados em consideração no processo de formação do docente. Afinal, estes demonstram ser fatores de inquietude para docentes e discentes. Além desses, são várias as hipóteses que podem emergir na busca por solucionar a problematização proposta, por meio da presente pesquisa.

É nesse cenário de muita discussão e controvérsias, mais incertezas que certezas, que este capítulo se constitui. Em uma tentativa de vislumbrar aquilo que ainda é novidade, perguntas que ainda não foram respondidas, mas compreender, sobretudo, os desafios impostos e ter, em última instância, ao menos uma reflexão mais apurada sobre o futuro da educação e educadores pós-pandemia.

Educação brasileira na pandemia

A realidade brasileira requer reflexão profunda, neste momento de distanciamento social, pois apresentou uma implementação pedagógica sem quase nenhum planejamento, sem preparação das instituições e profissionais envolvidos. Alguns direcionamentos advindos da Unesco e acatados por alguns órgãos governamentais e determinadas instituições de ensino, como aliviar o impacto no currículo escolar e buscar manter o vínculo do estudante com a escola, a partir de um sentimento de pertença, ainda foram incipientes para lidar com um contexto tão complexo.

Além do mais, pode-se inferir que esse tipo emergencial de ensino remoto não obteve um funcionamento eficaz para uma educação pública e de direito para todos, com o dever democrático, que atendesse às distintas realidades, diante das diferenças físicas e de equipamentos e com condições domiciliares para estudo dos estudantes. Nesse cenário, a exaustão foi a tônica de professores, estudantes e pais, além do que não houve, sequer, uma formação em tecnologias educacionais para este profissional, visto que muitos não dominavam as práticas de tecnologias digitais no ensino.

As desigualdades de acesso às aulas nesse regime especial fizeram com que a proposta de ensino on-line ou remoto se

apresentasse de maneira elitista. Então, ao se adotar a continuidade educacional endossava-se as desigualdades. Um dos erros crassos desse sistema de ensino remoto, inclusive, diz respeito à equiparação de Educação a Distância – EaD em Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA, com esquemas de controles de frequência e avaliação específicos.

É preciso deixar claro que a EaD não é compatível com a improvisação. Além disso, outro equívoco ocorrido, nesse regime remoto emergencial, é que há a aplicação metodológica de aulas como em aulas presenciais, com um professor exercendo um papel produtivista e técnico, sem orientação curricular e de planejamento para que as necessidades didático-pedagógicas fossem atendidas.

Há, outrossim, abordagem distintas diante de idades e níveis de ensino dos estudantes, pois idades diferentes têm demandas didático-pedagógicas distintas, estudantes com necessidades especiais exigem mediações particulares, na Educação de Jovens e Adultos – EJA, há tanto pessoas idosas quanto jovens trabalhadores, o que retratava tantos inúmeros casos que requeriam análises minuciosas e atentas.

Os problemas permaneciam e se acentuavam, pois uma educação remota demanda planejamento e formação. Diante disso, é pertinente salientar que as políticas públicas não conseguiram superar a problemática do sucateamento da maioria das escolas, além da falta de valorização do professor.

A educação brasileira na pós-pandemia

A educação e seus processos não fugiram a esse contexto pandêmico. Há uma discussão muito antiga sobre a educação

formal e tradicional e as novas formas de educação, o papel da escola, professores, dos saberes e de todo o contexto que os circundam. Como afirma Ortiz (2007), a globalização desempenhou um grande papel nessas mudanças. Orientado pela virtualização das fronteiras, sejam elas reais ou virtuais, o indivíduo passa a fazer parte de vários processos e o mundo, que antes era gigante, passa a estar literalmente ao alcance de suas mãos.

O mundo das últimas décadas transformou-se radicalmente, e cabe a nós, intelectuais, procurar decifrá-lo, mesmo sabendo de nossa condição fragilizada em relação a este quadro abrangente. No entanto, se por um lado falta uma tradição acadêmica, que trabalhe de maneira aprofundada o movimento de globalização, por outro, os indícios de seu avanço são inegáveis (ORTIZ, 2007, p. 7).

Por mais que nas últimas décadas do século XX a educação tenha se tornado mais acessível para grande parte da população, a qualidade dessa educação está longe de ser homogênea. Existe um abismo que separa as classes sociais mais favorecidas da vulnerabilidade social e, com isso, a qualidade, as técnicas, os processos de letramento e as práticas de ensino também são extremamente heterogêneas. Ainda que o processo de ensino e aprendizagem seja extremamente amplo, é na escola que a ideia de sistematização dos processos de ensino fundamenta-se, e é lá também que ocorre a hierarquização e divisão. Segundo Brandão (1981), a escola é o início da segregação

E começo de quando a sociedade separa e aos poucos opõe: o que faz, o que se sabe com o que se faz e o que se faz com o que se sabe. Então é quando, entre outras categorias de especialista sociais, aparecem as de saber e de ensinar a saber. Este é o começo do momento em que a educação vira o ensino, que inventa a pedagogia, reduz a aldeia à escola

e transforma “todos” em educador (BRANDÃO, 1981, p. 27-32).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), aprovada em 20 de dezembro de 1996, tem o intuito de principiar um processo de mudanças em todos os níveis da educação. Nela há um capítulo referente à formação de professores, que aponta os fundamentos metodológicos, os tipos e as modalidades de ensino. Pode-se incluir ainda a relevância do letramento envolvido em todo o processo formativo. Assim, emergem nesse contexto os aspectos que envolvem as discussões sobre métodos e metodologias, as novas vertentes das práticas de ensino e letramento. Há duas correntes distintas. A primeira defende que a educação deverá seguir da forma como está, já a segunda, que tudo irá se transformar e modificar radicalmente nos próximos anos.

As carteiras deram espaço às telas dos computadores e *smartphones*. Professores de todas as áreas do Ensino Fundamental, Médio e Superior tiveram que se reinventar para atenderem às demandas do Ensino Remoto Emergencial e EaD. O espaço da casa, antes tido como o lugar de descanso e intimidade, passou a ser público. Abertas as intimidades, também se abriu outro tipo de realidade, as desigualdades sociais e digitais.

Bauman (2001), quando se refere à instantaneidade do tempo, afirma que na medida em que a tecnologia avança, ocorre a desvalorização do espaço físico. Se qualquer parte do mundo pode ser alcançada a qualquer momento, nenhum lugar tem privilégios em relação a outro. Podemos supor que tudo que procura manter-se firme no tempo e no espaço terá muita dificuldade de fazê-lo, pois a fluidez do espaço rejeita o que procura a solidez. Ainda segundo o autor, na era da instantaneidade busca-se a gratificação, mas

evitam-se as consequências dela. Assim, será que estamos preparados para as consequências desse “novo normal”?

Diante dessa temática tão complexa e tão recente, escolher um ponto de partida para um estudo será sempre uma tarefa desafiadora. Para tanto, escolhemos tratar esse tema de uma perspectiva oposta. Ao invés de abordar os impactos dos meios digitais para os alunos, este capítulo discutirá essa questão sob a perspectiva do professor, pois é pertinente entender como o professor se relaciona com os meios digitais na sua prática, para identificar quais aspectos didáticos e metodológicos envolvendo o uso desses recursos devem ser levados em conta no processo de formação do docente e nos responder, talvez, quais os rumos da educação na era da globalização pós-pandemia. As hipóteses para o problema levantado são muitas e foram distribuídas ao longo do projeto para melhor contextualização.

Partindo desse pressuposto, a crise mundial provocada pela pandemia do novo Coronavírus exigiu a adoção de protocolos que modificaram estruturas, conceitos e colocaram em evidência problemas que já estavam sendo discutidos há muito tempo, como EaD e Sistema Remoto de Ensino. O letramento digital e as práticas de ensino voltadas à inserção tecnológica passaram a ser condição para a continuidade do ano letivo. Instituições de ensino, públicas e privadas, tiveram que colocar em prática algo que muitos ainda trabalhavam apenas na teoria.

Este capítulo se justifica pela necessidade de compreendermos como esse processo afeta e afetará a educação, principalmente, no Brasil. Quais serão os futuros desafios que a educação e educadores terão que enfrentar para adaptar-se ao “novo normal”? Os professores estarão preparados para trabalhar essas novas

tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem? É preciso refletir que outras pandemias poderão surgir e precisamos estar preparados para os desafios que surgirão a partir do que aprendemos com esse momento.

Letramentos

Tratar a perspectiva do letramento ou do multiletramento digital e a utilização das TDICs nesses processos é, em última instância, antecipar o que está por vir, buscar soluções que possam ajudar a sociedade, transformar realidades e fazer com que ciência e sociedade possam produzir conhecimento de maneira que facilite a utilização de tecnologias. Para Frade, Val, Bregunci (2014)

Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras. Ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais. Uma situação seria a troca eletrônica de mensagens, via e-mail, sms, WhatsApp. A busca de informações na internet também implica saber encontrar textos e compreendê-los, o que pressupõe selecionar as informações pertinentes e avaliar sua credibilidade.

Dessa forma, são necessários mais estudos sobre o tema para ajudar as instituições de ensino a se prepararem para futuros problemas. Docentes capacitados e envolvidos com a tecnologia permitem que a educação continue mesmo em tempos de afastamento social. A EaD e o Sistema Remoto, por mais problemas que possam



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

apresentar, foram grandes trunfos diante de algo tão inesperado quanto a pandemia que se instaurou.

Os desafios enfrentados pelos docentes são vários, mas trazem no seu cerne duas questões relevantes: uma perpassa os aspectos funcionais da profissão e redefinição do papel do professor na contemporaneidade; e outra os saberes que devem dominar e que sirvam ao propósito de uma educação realmente inclusiva para todos.

As transformações sociais sempre refletem no cotidiano escolar. Com as tecnologias de comunicação e informação não seria diferente. Elas chegam à escola de diversas maneiras: pela informatização; mecanismos de controle como câmeras; laboratórios de informática; ou de maneira mais direta na sala de aula: pelas mãos dos alunos e seus telefones celulares; ou ainda pelas tentativas do professor em inseri-las em sua prática diária. Porém, com o “novo normal” não houve alternativa e o processo foi acelerado.

Na escola, nem sempre o ritmo de assimilação das inovações acompanha o da sociedade, por isso, a exigência do uso de novas tecnologias para manter atividades durante a pandemia gerou desconforto entre os educadores. A velocidade da mudança causou um sentimento de insegurança e incerteza.

Contudo, é importante frisar que em situações de crise temos que encontrar novas soluções para novos problemas, e velhas fórmulas não funcionarão. Ademais, há um abismo hoje entre escolas públicas e particulares, entre classes sociais, entre realidades de vida. Fazer com que professores e alunos possam interagir com essa tecnologia sem temer pode contribuir para minimizar esses abismos.

As mudanças ocorridas com o advento da informática e as novas formas de difusão da informação levaram por terra as bases que nos sustentaram por tanto tempo, que nos mantinham seguros. Assim como aqueles que tentaram matar a Medusa encarando-a de frente foram petrificados, nós educadores fomos petrificados pelo poder avassalador das tecnologias da informação.

Para Arendt (1958), esses momentos nos oferecem a oportunidade de mergulhar na essência do problema. É quando nos deparamos com situações novas, e querer resolvê-las com soluções pré-concebidas não é a melhor alternativa. Arendt (1958, p. 2) afirma:

O desaparecimento dos pressupostos significa simplesmente que se perderam as respostas que vulgarmente se aceitam sem sequer nos apercebermos de que, na sua origem, essas respostas eram respostas a questões. Ora, a crise força-nos a regressar às próprias questões e exige de nós respostas, novas ou antigas, mas, em qualquer caso, respostas sob a forma de juízos diretos. Uma crise só se torna desastrosa quando lhe pretendemos responder com ideias feitas, quer dizer, com preconceitos. Atitude que não apenas aguça a crise como faz perder a experiência da realidade e a oportunidade de reflexão que a crise proporciona (ARENDR, 1958, p. 2).

Muitos defendiam que a escola passaria ileso por qualquer onda de mudança vivida pela sociedade, pois assim era o sistema e ela se manteve dessa maneira ao longo das últimas décadas. A escola tal como conhecemos não irá desaparecer de uma hora para outra, entretanto, tudo indica que do mesmo modo, ao que era antes de 2020, não continuará, mas um processo de coexistência, nos processos de ensino e aprendizagem e nas práticas pedagógicas, entre a modalidade presencial e digital.

As TDICs e a educação brasileira

Como Ortiz (2007) defende, na virada do século, passamos a ser cidadãos do mundo. Fronteiras reais e virtuais foram diminuídas por meio das tecnologias que se instalaram em nossas casas, e que, de maneira geral, hoje fazem parte do cotidiano de uma parte considerável da população.

Com a pandemia de COVID-19, *Smartphones*, *tablets* e salas virtuais são hoje uma inegável realidade. A EaD que há tanto tempo divide opiniões, se fortalece. Para muitos professores o domínio das novas tecnologias é um dos grandes desafios. O impacto do isolamento social foi algo extremamente complexo no âmbito escolar. De acordo com Senhoras (2020),

A difusão da pandemia da COVID-19 gera impactos na educação de modo complexo à medida que há o transbordamento de efeitos de modo transescalar no mundo, embora com assimetrias identificadas, tanto, pelas distintas experiências internacionais em cada país, quanto, pelas diferenciadas respostas intranacionais geradas entre o setor público e privado, bem como entre os diferentes níveis de educação (fundamental, básica e superior) (SENHORAS, 2020, p. 129-130).

Assim, cada qual adaptou-se da maneira que conseguiu. Houve e ainda há muita dúvida sobre quais caminhos e perspectivas o ensino, professores e escolas irão adotar pós-pandemia. Muitos professores resistem ao uso de tecnologias, mas há tempos elas são usadas no processo de ensino-aprendizagem. Como defende Chaves (2004, p. 2):

Faz sentido lembrar aos educadores o fato de que a fala humana, a escrita, e, conseqüentemente, aulas, livros e revistas, para não mencionar currículos e programas, são tecnologia, e que, portanto,

educadores vêm usando tecnologia na educação há muito tempo. É apenas a sua familiaridade com essas tecnologias que as torna transparentes para eles (CHAVES, 2004, p. 2).

Não há um consenso sobre como e o que fazer durante esse processo pandêmico. Entretanto, houve necessidade de adaptações de novos métodos e metodologias de ensino e aprendizagem. A utilização das TDICs permitiu que o ano escolar continuasse. Apesar das dificuldades, a escola ainda desempenha importante papel. Segundo Arruda (2020),

Dadas as inúmeras dificuldades encontradas, observamos que as respostas educacionais por meio das tecnologias demonstraram importantes iniciativas no sentido de considerar a excepcionalidade do momento e desconstruir possíveis imobilismos que pudessem comprometer a importância da educação na vida das famílias. As proposições analisadas, a nosso ver, fundaram-se na perspectiva de que a educação é elemento da maior relevância em qualquer tempo e, mais ainda, em tempos de crise sanitária inédita. Portanto, decidir pela inoperância da escola poderia significar não só a fragilização desse espaço institucional, mas também promover amplo crescimento de desigualdades diversas, pois estar longe da escola, mas em contato cotidiano com as suas ações pedagógicas é menos danoso do que não estar em qualquer contato com a escola ao longo de muitos meses de confinamento (ARRUDA, 2020, p. 264).

Independente da pandemia, as aulas não podem parar. Estados e municípios tentaram se adequar ao contexto dentro das suas possibilidades. Sampaio (2020, p. 4), afirma que:

É inegável que a manutenção das atividades de ensino durante o período em que se está em casa é crucial para minimizar os prejuízos da ausência das aulas presenciais. Entretanto, ao mesmo tempo em que a proposta de ensino digital e a tecnologia

apresentam-se como propulsoras de novos fazeres pedagógicos, trazem efetivas implicações educacionais, o que instiga reflexões imprescindíveis sobre a utilização das textualidades produzidas e acessadas em ambientes virtuais na contemporaneidade (SAMPAIO, 2020, p. 4).

Com a política adotada no mundo todo de isolamento social, as instituições de ensino devem ser uma das últimas instituições a retomarem o trabalho e ensino presencialmente. Por isso, é necessário um novo olhar para as tecnologias. Para Ferreira (2014, p. 15),

Essas novas tecnologias trouxeram grande impacto sobre a Educação, criando novas formas de aprendizado, disseminação do conhecimento e especialmente, novas relações entre professor e aluno. Existe hoje grande preocupação com a melhoria da escola, expressa, sobretudo, nos resultados de aprendizagem dos seus alunos. Estar informado é um dos fatores primordiais nesse contexto. Assim sendo, as escolas não podem permanecer alheias ao processo de desenvolvimento tecnológico ou à nova realidade, sob pena de perder-se em meio a todo este processo de reestruturação educacional (FERREIRA, 2014, p. 15).

Há de fato uma resistência quanto às TDICs por uma parte considerável dos professores. Muitos não se atualizaram ao longo do tempo e enfrentam dificuldade ao trabalhar com tecnologias básicas, como *data show*, computador e ferramentas de edição e exposição, como o pacote *Microsoft Office*. Mas foi preciso rever esses conceitos, pois a pandemia não esperou que ninguém se prontificasse a se atualizar. Patente ressaltar que os professores não podem ficar aquém do mundo que os circundam. É preciso conhecer, saber lidar com essas tecnologias. O letramento digital é fato. As dúvidas são muitas, o que se sabe é que a educação tal como

conhecemos irá mudar e a tecnologia terá um papel de extrema importância nessa nova realidade que surge.

A EaD já existia e muitos trabalhavam com ela há algum tempo. A pandemia, contudo, trouxe mais uma forma de interação tecnológica, o sistema remoto. Muitas pessoas, incluindo professores e alunos, não sabem a diferença entre EaD e Sistema Remoto de Ensino. Nesse sentido, Arruda ressalta que:

Os usos de TDIC no período da Pandemia geram controvérsias porque eles trazem consigo a perspectiva da educação online(*sic*) ou educação remota, ou como é mais conhecida no Brasil, Educação a Distância (EaD). Apesar dos dois termos serem amplamente difundidos como sinônimos, Educação a distância torna-se mais abrangente, porque implica não somente no uso de sistemas online (*sic*), mas também analógicos, como materiais impressos (ARRUDA, 2020, p. 264).

Esse é o atual cenário que se estabelece no Brasil e no mundo, mas daqui a um ano ou dois será que a resistência de muitos tradicionalistas irá ter cedido? Qual será o papel do professor nesse novo cenário? E quais serão os desafios futuros mais importantes nessa nova realidade? Precisamos refletir e repensar passado, presente e, principalmente, o futuro da educação e dos professores.

Algumas considerações

Ao longo do estudo pode-se compreender a importância das TDICs para a manutenção das aulas ao longo da pandemia. Sem elas, indiscutivelmente, todo o ano letivo de 2020 e, potencialmente, grande parte de 2021 não teria ocorrido. É preciso, contudo, analisar alguns fatores que irão influenciar os próximos estudos no que tange essa problemática.

Por mais que a tecnologia tenha democratizado o acesso à educação para muitas pessoas, há ainda, muitos que estão à margem do processo de aprendizado através da utilização de tecnologias como forma de aprendizado. Isso dá-se por diversas causas, tais como falta de estrutura, abismo social, falta de equipamento e Internet e outros tantos fatores que deixaram à mostra ainda mais a distância entre uma elite que possui acesso e a extrema pobreza que não tem como participar das aulas pelos problemas acima citados.

Outro fator está ligado não à disponibilidade de acesso às tecnologias, mas, sim, à resistência ou o não saber utilizar as mesmas por parte dos discentes e docentes. Muitos professores ainda não fizeram cursos de aprimoramento ou de metodologias mediadas por tecnologia. Tal contexto, além de atrasar o desenvolvimento das aulas, ainda contribui para o não aprendizado do discente. Patente frisar que, muitos professores não se atualizaram, não por falta de vontade, mas por causa da falta de iniciativa do Estado para que tal processo ocorresse.

As tecnologias estão por toda a parte e são presente e serão futuro independentemente das nossas vontades, assim como defende Ortiz (2007). É preciso utilizar as metodologias que deram certo no passado, mas caminhar em direção a um futuro em que tecnologia e o contexto humano façam uma junção síncrona. Novas pandemias irão acontecer e é preciso que os docentes se preparem. Se por um lado evoluímos dez anos em um no que tange às tecnologias e utilização das mesmas em sala de aula, por outro, demonstrou a necessidade de atualização e investimento concentrado em novas tecnologias, tanto para as escolas, quanto para discentes e docentes.

Fato que a pandemia de COVID-19 trouxe um repensar sobre uma série de questões, entre elas, a educação em si. Novos traçados



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

estão sendo tracejados e caminhos discutidos para que a escola, sociedade e indivíduo possam compreender o processo e encontrarem novas respostas para antigos desafios.

Ao abriremos nossas casas ao outro, mostramos também a vulnerabilidade do processo. Se por um lado, a sociedade entendeu a importância da escola e do espaço escolar quanto meio de socialização e integração do indivíduo, por outro, demonstrou o individualismo e a individualidade de muitos. Tal como Bauman (2001) defende, a Modernidade Líquida criou indivíduos que não possuem vínculos e não se importam tanto com as dores e as necessidades do outro. A escola é, em última instância, um lugar para que as pessoas possam rever esses conceitos e fazer a diferença.

A escola é, sem dúvidas, um instrumento de extrema importância como instituição de aprendizado, de socialização e campo de crescimento e socialização dos saberes. A tecnologia serve nesse contexto como mediador e fomentador do conhecimento tanto no que tange ao letramento como forma de manutenção das aulas em momentos de crise, ou até mesmo como forma de inclusão, de fomento de novos saberes, de crescimento do ser humano enquanto pessoa que busca conhecimento.

A partir dessas provocações, fica evidente um repensar de todo o caminho da educação e utilização das TDICs no processo de ensino e aprendizado. Nada é antagônico, pelo contrário, tudo em algum momento se une, fortalece e contribui para que a escola seja um instrumento de formação de bons cidadãos, que o docente esteja preparado para as novas transformações que estão por vir e que possa preparar o outro para isso e que o discente entenda que o conhecimento está para além dos muros e paredes da escola física, mas em todo o lugar e que possa aprender a aprender, com novas e velhas

tecnologias, processos antigos e novos métodos e que a educação seja um projeto real de um país pautado pela educação de qualidade, mais inclusiva, justa e que os abismos que foram construídos ao longo dos séculos sejam em um futuro próximo, apenas mais uma página dos livros de história e que o futuro que já é presente possa ser para a maior quantidade de pessoas possível.

Portanto, podemos dizer que a crise da pandemia é a crise da educação, pois faltam conhecimentos técnicos e científicos para que possamos nos apropriar dos elementos éticos embutidos em tudo isso. Enfim, que políticas, teorias, práticas, reflexões epistemológicas e sociais capazes possam pôr em questão a Educação para a (re)criação de novas culturas de aprendizagem, de formação e de transformação social, pois o Brasil, em tempos de pandemia, nos revela a necessidade de buscar uma nova identidade para a educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hanah. **A crise na Educação**. 1958. Disponível em: http://www.ges-taoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf. Acesso em: 03 out. 2021.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. **Educação remota emergencial**: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede**. v.7, n.1, p. 257-275, mai. 2020. Disponível em: <https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 20 set. 2021.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Digital, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 21. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

CHAVES, Eduardo O. C. **Tecnologia na Educação**. Disponível em: <https://www2.unifap.br/borges/files/2011/02/Tecnologia-na-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

FERREIRA, Maria José Morais Abrantes. **Novas tecnologias na sala de aula.** Monografia do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, Departamento da PROEAD, Sousa, p. 35, 2014.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores.** Faculdade de Educação. UFMG. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em: 23 set. 2021.

FREITAS, Maria Tereza. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010.

OMS. *What is COVID-19?* **World Health Organization.** Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/q-a-coronaviruses>. Acesso em: 13 ago. 2021.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

RODRIGUES, Adenir Carvalho; SOUSA, Nilcélio Sacramento. Escola, passado e presente: mudanças sociais e novas exigências para os professores. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL PARA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE*, 4., 2017, **Anais.** Curitiba: PUC, 2017, p. 15818-15834.

SAMPAIO, Renata Maurício. Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. 1-16, mai. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341828320_Praticas_de_ensino_e_letramentos_em_tempos_de_pandemia_da_COVID-19. Acesso em: 2 out. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SENHORAS, Elói Martins. “Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, 2020.

WEISSHEIMER, Janaina; LEANDRO, Diêgo Cesar. *Facebook e aprendizagem híbrida de Inglês na Universidade.* *In: ARAÚJO, J; LEFFA, V. (Org.). Redes sociais e ensino de línguas: O que temos para aprender?* São Paulo: Parábola Editorial, 2016.



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

8

Percepções da pandemia através de desenhos de estudantes em isolamento social

Luciany Oliveira Osório Borges

No dia 11 de março de 2020 as escolas do Distrito Federal (DF) foram fechadas atendendo as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) para a contenção da disseminação do vírus da Covid-19, que se alastrou pelo mundo. Mais de 460 mil estudantes de escolas públicas do DF foram afetados com a paralisação da oferta de ensino presencial (BRASIL, 2020). Educandos e professores foram para casa sem saber quando e como as aulas seriam retomadas.

Atuando como arte educadora na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), junto a estudantes com altas habilidades e superdotação na área de Artes Visuais na região administrativa de Brazlândia, notei em pouco tempo que não conseguiria manter a suspensão do atendimento a estes estudantes. Após uma semana da interrupção das aulas alguns educandos começaram a enviar, através de redes sociais, desenhos e pinturas que eles haviam feito, pedindo orientação ou simplesmente no ímpeto de compartilhar

suas produções. Perguntavam diariamente quando as aulas voltariam em nosso grupo do WhatsApp de pais e alunos, onde também observei que eram postados notícias e comentários sobre a situação inédita que estávamos vivenciando. Alguns posicionamentos reproduzidos por estudantes e famílias nas redes sociais apontavam para a falta de consistência das informações, potencializando, assim, a disseminação de notícias falsas e de comportamentos nocivos para a coletividade.

A profusão de *fake news* veiculadas no início da pandemia no país contou com um fator maximizador, o medo do desconhecido, por isso, discursos simplistas, destituídos de dados corroborados pela ciência pareciam fazer tanto sucesso entre adeptos do “ouvi dizer” e do “recebi nas redes sociais”. Silva Junior, Couto Junior e Rodrigues ressaltam como este tipo de postura retroalimenta a propagação da desinformação através das redes sociais quando afirmam que “A proliferação de *fake news* alimenta o poder dos discursos negacionistas em meio à pandemia, cujo foco também tem sido insistir em questionar a credibilidade dos trabalhos científicos produzidos na universidade ao considerá-los como “mera opinião” das/os especialistas” (2020, p. 8). A forma de comunicação direta que adota uma linguagem mais simples, carregada de apelos emocionais se torna mais factível a uma população que vê na ciência e na academia um emaranhado de códigos inacessíveis e indecifráveis. Esse distanciamento entre acadêmicos e os interesses da população em geral é ressaltado por Souza Santos quando afirma que intelectuais “Escrevem sobre o mundo, mas não com o mundo” (2020, p. 13). Do abismo que se abre entre informação e realidade brotam as falsas notícias que geram posturas que colocam em risco vidas em um momento tão delicado, onde a ciência deveria ser fonte de orientação para superarmos tamanho obstáculo.

Percebendo a necessidade dos educandos de continuarem a trabalhar de forma prática com a arte, sendo esta uma característica do trabalho desenvolvido em nossa sala ateliê, e a partir da preocupação com a disseminação de notícias falsas, em prejuízo das orientações científicas no combate a pandemia, com as quais eles estavam em constante contato, retomei as atividades de forma remota através de um concurso de desenho pensado para aproximar arte e ciência, despertando assim, a responsabilidade social, tão necessária neste contexto.

Fomentar a prática artística entre os estudantes da Sala de Recursos de Altas Habilidades e Superdotação (SRAH/SD) como forma de expressar suas angústias e opiniões, para levar o debate e a informação fossem levados até as famílias, foi o grande mote para a criação do concurso que não se restringiu a esse grupo de estudantes de Brazlândia. O movimento de abrir a ação para a participação de outros estudantes do DF veio da percepção de que estas questões, desdobradas pela pandemia, tinham um caráter coletivo e que, portanto, a iniciativa poderia ser válida para um número maior de pessoas.

Arte e debate

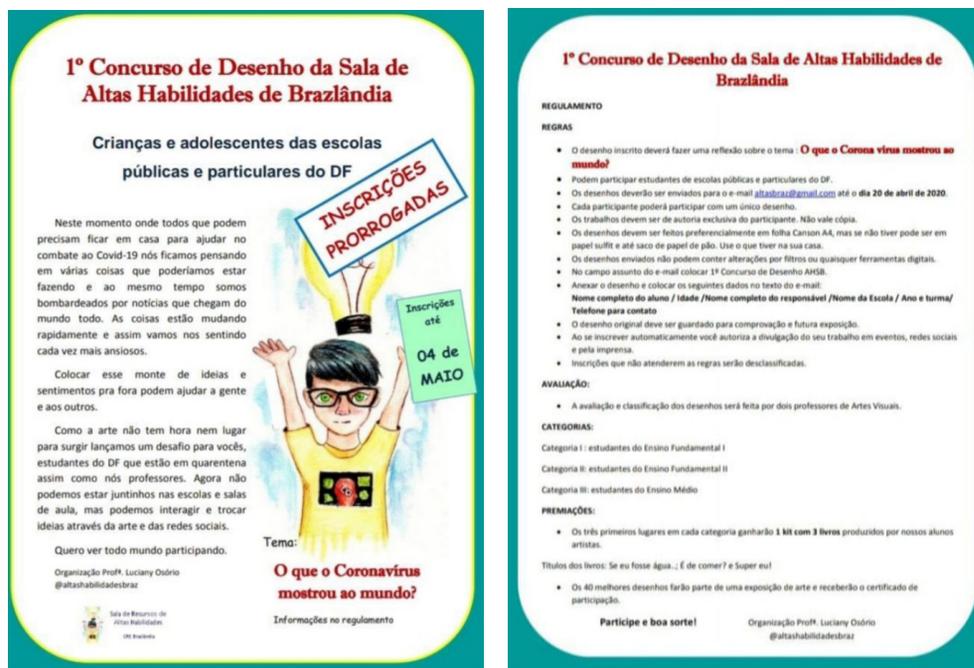
O 1º Concurso de Desenho da Sala de Altas Habilidades de Brazlândia teve como tema uma pergunta que deveria ser traduzida em forma de expressão artística: “O que o Coronavírus mostrou ao mundo?”. Estudantes da rede de ensino pública e privada do DF que se encontravam em isolamento social foram convidados a participar desta reflexão pela arte.

Quando o concurso foi lançado, todas as atividades escolares do DF estavam suspensas, presencial ou remotamente. As escolas

públicas só retomariam suas atividades de forma virtual no dia 13 de julho.

Sem contar com a parceria das escolas para a divulgação junto aos estudantes, foram usadas as redes sociais, o site da SEDF e a imprensa local para que o maior número de estudantes tivessem acesso ao cartaz e ao regulamento do concurso.

Figura 1 – Cartaz de divulgação e regulamento do concurso



Fonte: Arquivo da autora.

Doze dias após o fechamento das escolas, iniciaram-se as inscrições para a participação neste que seria o primeiro concurso de desenho promovido pela SRAH/SD de Brazlândia. De 23 de março a 04 de maio de 2020, 115 crianças e adolescentes de todas as regionais de ensino do DF, responderam ao chamado e enviaram

desenhos feitos com técnicas variadas por meio de abordagens diversas do tema proposto. Entre os participantes, 60% eram estudantes da rede pública de ensino e 40%, da rede particular, sendo que 20% dos trabalhos recebidos eram de educandos que cursavam o Ensino Fundamental I, 52%, o Ensino Fundamental II e 25% o Ensino Médio.

Um júri composto por 3 arte educadores e artistas convidados, ficou responsável pelas escolhas dos desenhos premiados. 40 trabalhos foram selecionados para participar de uma exposição pós-pandemia e 3 trabalhos foram premiados nas categorias Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, além de uma menção honrosa para cada segmento. Os trabalhos foram selecionados utilizando critérios como originalidade, criticidade, criatividade, adequação ao tema proposto e técnica empregada, de acordo com cada faixa etária. Todos os estudantes que tiveram seus trabalhos selecionados receberam certificado de participação no concurso via e-mail.

É válido ressaltar que todos os 115 desenhos enviados para a seleção atendiam a proposta de diálogo com a pandemia e que os 40 selecionados, assim o foram, por apresentarem abordagens de conteúdos e poéticas, que despertaram a atenção dos jurados. A criticidade buscada nestes recortes de apreensões realizadas pelos estudantes se respalda nos estudos da cultura visual que ressaltam a importância do desenvolvimento de um olhar crítico, resultando em uma compreensão expandida das relações sociais que se estabelecem em torno das visualidades e que nos tiram de nossas zonas de conforto promovendo novas maneiras de enxergar o mundo que nos cerca (TOURINHO; MARTINS, 2011).

Essa abordagem reflexiva que se propunha enveredar em outros campos do saber e a suscitar indagações sociais partia da consciência de que questões polêmicas permeadas de contrassensos iriam aparecer em alguns momentos do processo. Carvalho (2008, p. 64) ao discutir os pilares para a educação do século XXI, propostos pela UNESCO, ressalta “[...] o fato de que ciências e imaginação não se excluem, mas se complementam, empenhadas que estão na decifração dos enigmas da vida” e continua apontando que “A religação dos saberes exige não apenas cabeças bem-feitas, capazes de estabelecer conexões entre áreas diferenciadas, mas disponibilidade e revolta docente empenhadas em abrir compartimentos, fomentar incertezas, promover diálogos, reinventar o mundo”. A arte usada como veículo de expressão das inquietações e apreensão da realidade se funde a outros campos do saber para fazer pensar de forma crítica a cultura e a sociedade das quais fazemos parte.

Com a finalidade de apresentar e analisar parte dos desenhos submetidos ao concurso, relacionando-os com o contexto da pandemia, estes foram observados sob dois aspectos, de acordo com os elementos visuais e o tipo de abordagem presentes nas imagens – o que não exclui a possibilidade destes trabalhos serem analisados e interpretados a partir de outros aspectos não explorados neste texto. A escolha das imagens que serão apresentadas teve como critério o reconhecimento da solução visual encontrada pelos estudantes para a abordagem do tema como sendo efetiva na transmissão da mensagem proposta.

Não se pretende aqui limitar o campo de aproximação com estas imagens, mas estimular novas leituras e novos olhares além das abordagens emocionais e político-sociais propostas aqui. Na mesma imagem é possível identificar aspectos dos dois tipos de abordagens propostas e ampliá-la para outras possíveis. Neste

mergulho nas imagens, interessa analisar e extrair elementos que se relacionem intimamente com o mundo fenomenológico no qual os produtores estão inseridos, por isso a proposição do tema comum a todos: a pandemia.

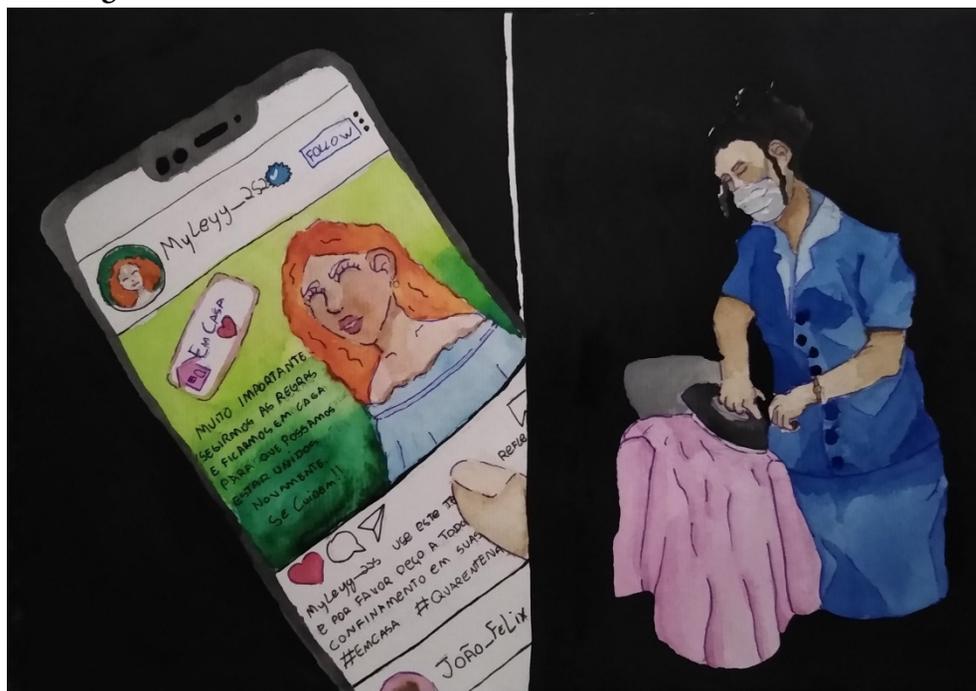
Inundados constantemente por uma onda de visualidades que compõem seus imaginários e se constituem como fator importante na estruturação de identidades “Crianças, adolescentes e jovens são, provavelmente, os mais influenciados pelo contexto, pelas informações, referências e valores da cultura visual que os rodeia” como apontam Tourinho e Martins (2011, p. 55). Desta forma suas produções imagéticas estão contaminadas por suas experiências e pela cultura onde estão inseridos, pois como afirmam os autores “[...] o ato de ver não acontece num vazio cultural; ao contrário, sempre acontece em contexto, e o contexto orienta, influencia e/ou transforma o que vemos” (2011, p. 54). Neste texto, os desenhos produzidos para este concurso se configuram enquanto vestígios narrativos de memórias individuais e coletivas deste contexto histórico desafiador.

Barbosa (1998, p. 21), ao analisar as contribuições de Dewey no campo de estudo da arte e da experiência, situa os sujeitos enquanto seres individuais e também sociais para os quais os “[...] aspectos e elementos do eu e do mundo qualificam a experiência com emoções e ideias”. Emoções e ideias que busquei extrair, quando da proposição dessa ação, do impacto causado pelo isolamento social e que se revelam nos desenhos destes estudantes. Aqui há de se considerar que estes desenhos são uma visão parcial das experiências e apreensões destes jovens, frente ao contexto histórico complexo no qual estávamos todos inseridos, e que estas são impressões iniciais de um período de restrições sociais impostas pelo Coronavírus que se estendeu pelo ano seguinte.

Abordagem do tema

A condução, por parte das autoridades, da crise provocada pela pandemia da Covid-19 foi sentida de formas distintas nos lares das famílias brasileiras. Enquanto muitos lutavam para sobreviver com auxílios financeiros concedidos pelo governo – dos quais muitos ficaram de fora – ou através de trabalhos informais, outros podiam usufruir do tão necessário isolamento social. Dentro do projeto vigente de capitalismo neoliberal em que o lucro é mais importante que as vidas, a força de trabalho de muitos profissionais, mesmo os não essenciais para o enfrentamento da pandemia, se faz indispensável. O impacto socioeconômico maior recaiu sobre as pessoas de classes sociais mais baixas que, não tendo o básico para sua subsistência, tiveram de se expor mais ao contágio pelo vírus, como ressalta Souza Santos ao afirmar que “Qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros [...]” (2020, p. 15). Este episódio sócio-histórico intensificou e deixou mais nítido o fosso que separa os mais pobres das classes mais abastadas no Brasil.

Figura 2 – Desenho de estudante de 16 anos do Ensino Médio



Fonte: Arquivo da autora.

Na figura 2 a crítica feita pelo estudante a estas realidades díspares, em que a empregada doméstica segue trabalhando enquanto os patrões se isolam em suas casas, nos remete a um trecho de *Pedagogia do Oprimido*, onde Freire afirma que:

pessoa humana são apenas eles. Os outros, estes são “coisas”. Para eles, há só um direito – o seu direito de viverem em paz, ante o direito de sobreviverem, que talvez nem sequer reconheçam, mas somente admitam aos oprimidos. E isto ainda porque, afinal, é preciso que os oprimidos existam, para que eles existam e sejam “generosos”... (2019, p. 62).

Souza Santos denomina esse grupo de vulneráveis, que tiveram suas situações agravadas com o advento do vírus, de “Sul” não



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

enquanto espaço geográfico, mas como um “[...]espaço-tempo político, social e cultural”. Como uma “[...] metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual” (2020, p. 15). O autor ainda ressalta que certos grupos como mulheres, trabalhadores informais, trabalhadores de rua, populações de rua, moradores de periferias, refugiados, deficientes e idosos são os mais afetados pela crise causada pela pandemia.

Figura 4 – Desenho de estudante de 12 anos do Ensino Fundamental II



Fonte: Arquivo da autora.

Nas figuras 3 e 4 os estudantes ressaltaram a importância das recomendações de especialistas, como o uso da máscara como medida de proteção contra o vírus. Também é possível notar uma reflexão sobre o papel da ciência em contrapartida a disseminação de *fake news*. Permeada pela ameaça da morte, outras questões aparecem em ambas às imagens, nas quais elementos político-sociais servem de pano de fundo para abordagens de ordem emocional.

Na figura 3 o impacto econômico na alimentação das famílias foi simbolicamente representado pelo esvaziamento da cesta com itens alimentícios. A imagem apresenta pistas da complexidade de fatores envolvidos nesta crise maximizada pela pandemia e que desencadeou o empobrecimento da população, intensificando o estado de insegurança alimentar para milhares de brasileiros. Sobre a fome, Frutuoso e Viana (2021, p. 2) afirmam:

Se partirmos do pressuposto de que aqueles que produzem os indicadores, aqueles que teorizam sobre a fome, aqueles que a medem, aqueles que inclusive desenham e implementam as políticas públicas que se interlaçam com o cenário da fome estão saciados, há algo dessa experiência que não está visibilizado.

Para um modelo político econômico que serve aos interesses do mercado, a fome por capital parece nunca cessar. Em um sistema lucrativo para poucos e perverso para muitos, a fome bate à porta a cada crise anunciada ou repentina. A estudante, em seu desenho (Figura 3), trouxe a percepção dessa relação entre as políticas econômicas adotadas e o prato cada dia mais vazio da população mais vulnerável, entre outros elementos apresentados na imagem.

Nas figuras 4 e 5 os educandos apresentam uma crítica a posições negacionistas que, reverberadas publicamente por autoridades, convenceram multidões a se exporem e a colocarem em

risco a coletividade. Na contramão das recomendações da OMS e dos estudos realizados pela comunidade científica, países com gestores alinhados com políticas de ideologias de extrema-direita angariaram um número muito superior de óbitos em seus territórios, pois em diversos episódios “[...] ocultaram informação, desprestigiaram a comunidade científica, minimizaram os efeitos potenciais da pandemia, utilizaram a crise humanitária para chicana política” (SOUZA SANTOS, 2020, p. 26). Tais posturas dificultaram a chegada de informações importantes da ciência até a população e disseminaram discursos potencialmente perigosos que promoveram a disseminação do vírus e o retardo de medidas essenciais para a proteção da vida.

Figura 5 – Desenho de estudante de 17 anos do Ensino Médio

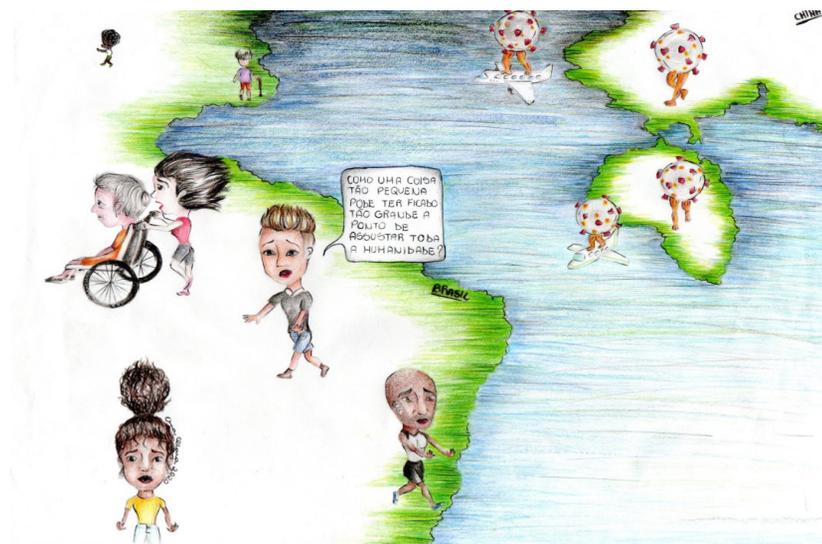


Fonte: Arquivo da autora.

Até o momento em que esta análise foi feita, no Brasil, mais de 600 mil pessoas haviam perdido a vida em detrimento da Covid-19 e, mesmo assim, muitos continuam a negar a letalidade do vírus e de forma deliberada desrespeitam as recomendações sanitárias, o que tem mantido os níveis de contaminação elevados.

O medo tomou conta do nosso cotidiano de uma hora para outra e nos colocou em alerta. Diante de uma doença potencialmente letal, o temor da perda de entes queridos e os sentimentos gerados neste processo se fizeram presentes em vários desenhos submetidos ao concurso. Na figura 6 a educanda personifica o vírus e a vulnerabilidade humana quando representa a impossibilidade de fugir devido o alastramento rápido e global da doença. A confusão dos personagens denota a surpresa diante de acontecimentos inesperados que colocaram a causaram em muitos um estado de perplexidade.

Figura 6 – Desenho de estudante de 14 anos do Ensino Fundamental II



Fonte: Arquivo da autora.

Na figura 7 a estudante utiliza elementos simbólicos para representar o medo e as sensações desencadeadas pelo vírus. Vieira e Granja (2020) afirmam que problemas psicológicos e emocionais associados aos eventos traumáticos da pandemia, bem como ao isolamento social prolongado, estão produzindo muitas vítimas. Os autores afirmam também que “Desinformação e falsas notícias acerca da COVID-19 podem exacerbar sintomas ansiosos e/ou depressivos na população em geral” (p. 20), sendo assim, é possível afirmar que as *fake news* são responsáveis pelo agravamento do adoecimento psicológico de indivíduos em tempos de pandemia.

Figura 7 – Desenho de estudante de 16 anos do Ensino Médio



Fonte: Arquivo da autora.

Para além do medo, tivemos de ressignificar a forma de encarar a doença e o luto, a separação daqueles que tiveram que se submeter a tratamento hospitalar e a impossibilidade de velar pelos

mortos em cerimônias restritas de despedida. Como Salmazo-Silva *et al.* (2012, p. 186) nos lembram “Morrer é lidar com a impotência e a falta de controle”, um sensação constante que tomou conta dos primeiros meses dessa crise global.

Figura 8 – Desenho de estudante de 14 anos do Ensino Fundamental II



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 9 – Desenho de estudante de 19 anos do Ensino Médio



Fonte: Arquivo da autora.



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

Como retratado pelos estudantes nas figuras 8 e 9, as esperanças foram depositadas aos cuidados dos profissionais da saúde e dos cientistas que se debruçaram em intensas pesquisas para desenvolver formas de entender e combater a doença. Em um país onde historicamente o serviço público de saúde é alvo de críticas da opinião pública, observamos que os profissionais que atuaram na linha de frente dentro dos hospitais, de uma hora para outra, se tornaram heróis em uma guerra travada contra o vírus e contra as más condições de trabalho que se agravaram durante a pandemia.

Nas figuras 8 e 10 os estudantes apresentam reações diante da perda, que podem se dar de formas diversas em cada indivíduo, como ressalta Salmazo-Silva *et al.* (2012, p. 188) ao afirmar que “Dentre vários aspectos, deve-se levar em consideração que o processo morrer e a experiência do luto são experiências pessoais, não existindo um padrão e uma sequência considerada normal de recuperação”, o que nos remete à forma como a experiência da pandemia foi e está sendo vivida por cada indivíduo e a maneira como esses jovens estudantes foram marcados por eventos desencadeados pela pandemia.

Figura 10 – Desenho de estudante de 15 anos do Ensino Médio



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 11 – Desenho de estudante de 17 anos do Ensino Médio

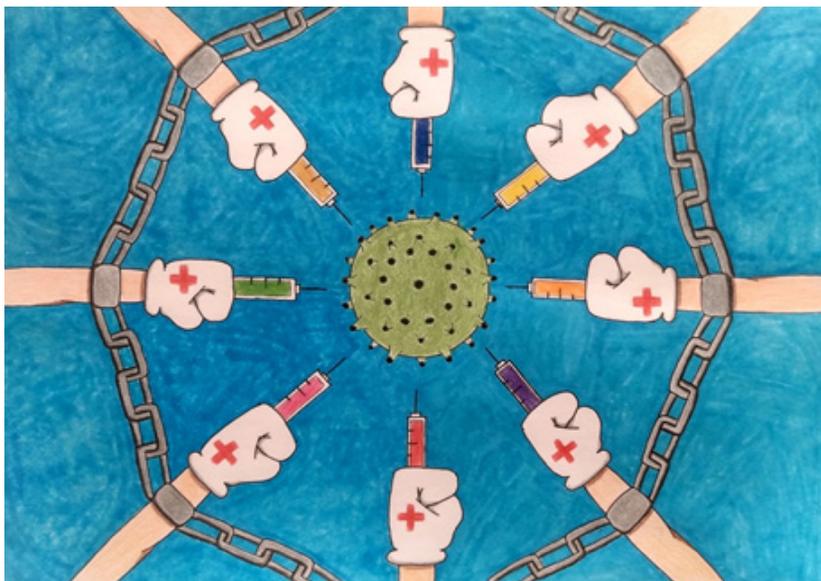


Fonte: Arquivo da autora.

Na figura 10 a estudante apresenta esta questão através da memória evocada pelos objetos que a personagem segura e observa na cena. A presença de expressões de tristeza nos desenhos dos educandos, observados repetidas vezes, reforça os sentimentos de angústia e dor que marcaram este período.

O impacto do isolamento social não foi sentido somente na vida humana. Com a imposição da restrição de circulação e de atividades econômicas variadas, cientistas do mundo todo passaram a pesquisar a redução dos níveis de emissão de poluentes atmosféricos no período de maior isolamento social. As investigações sobre o tema estão em andamento e ainda não apresentam dados conclusivos, fato é que o impacto das ações humanas sobre o planeta está desencadeando uma grave crise ambiental que pode tornar insustentável a vida humana na Terra. Refletindo sobre o tema, Lowy (2021, p. 51) aponta que a “[...] questão da destruição, da devastação, do envenenamento ambiental é produto do processo de acumulação do capital”, desta forma se torna inviável o sistema de consumo preconizado por este modelo econômico, o que nos força a pensar radicalmente a maneira como nos relacionamos com o planeta e com os demais seres vivos. Entre os danos causados pelos seres humanos ao meio ambiente está a forma como nos relacionamos com outros animais, subjulgando suas vidas às necessidades crescentes de consumo. Na figura 11 a estudante levanta de forma simbólica este tipo de reflexão quando nos transporta para o lugar do outro.

Figura 12 – Desenho de estudante de 17 anos do Ensino Médio



Fonte: Arquivo da autora.

O esforço inédito que está sendo engendrado pela comunidade científica mundial denota a magnitude dos eventos que ainda estamos vivenciando. Na figura 12 o estudante utiliza-se de uma representação simbólica para mostrar as esperanças depositadas na criação de vacinas que viriam a combater a Covid-19. No primeiro semestre de 2020, quando este desenho foi produzido, não havia previsão de entrega à população de um imunizante para combater a doença, porém, vários desenhos recebidos no concurso ressaltavam a importância da vacina para a proteção da população.

Os desenhos aqui apresentados constituem-se em uma pequena amostra do envolvimento com o tema proposto e da disposição dos estudantes de dialogar com a pandemia da Covid-19 através da arte.

Considerações finais

O reconhecimento da importância da esfera social em nossas vidas foi dilatado quando fomos impedidos de frequentar a escola, espaço que por natureza associamos, desde muito cedo, como parte importante da formação do nosso eu social.

Incentivar estudantes que estavam com todas as suas atividades escolares paralisadas a fazerem uso da arte como ferramenta de diálogo entre suas percepções de ordem objetiva e subjetiva, foi a forma encontrada para proporcionar a vazão das ambiguidades e conflitos a que fomos expostos repentinamente em decorrência da pandemia da Covid-19. Utilizar a arte para instigar a reflexão, expressão e criticidade através de um tema que diz respeito a todos, trouxe a prática emancipadora de uma pedagogia freireana pautada nos saberes e experiências individuais e coletivas, em que os indivíduos são capazes de se enxergarem enquanto sujeitos históricos (FREIRE, 2019).

Os objetivos do concurso de motivar estudantes, que se encontravam sem nenhum contato com suas escolas de origem, a continuarem produzindo e pensando através da arte e de levar o debate sobre a pandemia e seus desdobramentos para essas crianças e adolescentes, cumpriu o seu propósito. Ao visitarmos as produções imagéticas obtidas como resultado da proposta é possível identificar como a arte educação se fez contribuição neste momento conturbado, não só enquanto estimulador dessas reflexões, mas também como lugar da vazão de emoções.

Os desenhos mostram que os estudantes não se encontravam alheios aos acontecimentos políticos e sociais, mas que estavam profundamente envolvidos e atentos às mudanças, aos



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento

Verso

posicionamentos e aos movimentos que compõem essa colcha de memórias complexa que passou a fazer parte do nosso imaginário.

O 1º Concurso de Desenho da Sala de Altas Habilidades de Brazlândia despertou o pensar crítico acerca das emoções e do contexto político social atípico vivido no início do isolamento social, reverberando desenhos carregados de elementos simbólicos que dão abertura para múltiplas abordagens. A análise das produções imagéticas de estudantes das redes pública e particular do Distrito Federal nos revela como foram sentidas e percebidas essas mudanças impostas pela pandemia e se configuram, também, como uma forma de registro histórico, externadas através do olhar destas crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6993024. Acesso em: 23 fev. 2021.

CARVALHO, Edgard de Assis. **Arte-Ciência, religião indispensável para a educação no século XXI**. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (Org.). **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Editora Senac, 2008. p. 63-68.

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

FRUTOSO, Maria Fernanda P.; VIANA, Cássio Vinícius A. **Quem inventou a fome são os que comem: da invisibilidade à enunciação – uma discussão necessária em tempos de pandemia**. Interface (Botucatu). 2021; 25: e200256. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/interface.200256>. Acesso em: 13 out. 2021.

GOVERNO e Ministério Público sugerem mudanças em projeto que cria benefício para órfãos da pandemia. Câmara dos Deputados, Brasília, 17 ago. de 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/795440/GOverno-e-ministerio-publico-sugerem-mudancas-em-projeto-que-cria-beneficio-para-orfaos-da-pandemia/>. Acesso em: 13 out. 2021.

LÖWY, Michael. **Pandemia e crise ambiental: a alternativa ecossocialista**. Revista Em Pauta. Rio de Janeiro _ 2o Semestre de 2021 – n. 48, v. 19, p. 48 – 56. Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revista-empauta/article/view/60290/38405>. Acesso em: 16 out. 2021.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Circunstâncias e ingerências da cultura visual**. In: **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora UFSM, 2011. p. 51–68.

SALMAZO-SILVA, Henrique; ZEMUNER, Mariana N.; RODRIGUES, Pedro Henrique da S.; ANDRADE, Tatiane B. de; MARTINIANO, Vanilda; FALCÃO, Deusivânia V. da S. (2012, ag.). **As Representações da Morte e do Luto no Ciclo de Vida**. Revista Temática Kairós Gerontologia, 15(4), p. 185-206, “Finitude/Morte e Velhice”. Online. São Paulo (SP), Brasil: FACHS/NEPE/PEPGG/PUC-SP. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/kairos/article/view/10100>. Acesso em: 13 out. 2021.

SILVA, Isabella N.; MIRANDA, Amanda C.; SILVA, Lucas Thiago; SZYLIT, Regina. **Ajudando as crianças a enfrentarem o luto pela perda de pessoas significativas por COVID-19**. Rev. Soc Bras Enferm Ped. 2020;20(Especial COVID-19):85-90. Disponível em: <https://journal.sobep.org.br/article/ajudando-as-criancas-a-enfrentarem-o-luto-pela-perda-de-pessoas-significativas-por-covid-19/>. Acesso em: 13 out. 2021.

SILVA JUNIOR, Jonas A.; COUTO JUNIOR, Dilton R.; RODRIGUES, Liliana. **Quando o fundo do poço é (ainda) mais profundo: Sobre a importância das ciências humanas e sociais em tempos de pandemia e negacionismos**. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 6 – N. Especial II – p. 6-17 (jun-out 2020): “Educação e Democracia em Tempos de Pandemia”. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view-File/55938/36109>. Acesso em: 12 out. 2021.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Edições Almedina, Coimbra – PT, 2020. 32 págs. Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf. Acesso em: 11 out. 2021.

VIEIRA, José M.; GRANJA, Patrícia. **Covid 19: uma pandemia de saúde mental**. Saúde & Tecnologia. Novembro. 2020. p. 05-10. Disponível em: <https://web.estesl.ipl.pt/ojs/index.php/ST/article/view/2303/1752>. Acesso em: 16 out. 2021.



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

9

Horizontes possíveis em multiletramento

Uma didática da ficção científica com a sala de aula invertida

Evandro Moreno da Costa Júnior
Wheliton Chiang Shung Moreira Ferreira

O tempo das tecnologias parece ter adquirido hoje novos significados, especialmente no que diz respeito às construções digitais. Isso também tem trazido grande animosidade quanto às possibilidades de automação para além das forças humanas. Tais entusiasmos se devem também à capacidade dos referidos sistemas reproduzirem métodos de autoaprendizado e, em simultâneo, auxiliar na solução de novos problemas “tidos como” universais. Entretanto, o fascínio por estas tendências há muito faz parte da história humana, mesmo que não advindo da testemunha do que temos hoje. As contações de histórias de ficção científica, em particular, são das possibilidades mais originais para que o homem se sinta livre a expressar suas visões de como pode ser o futuro. Tempo este que busca inspiração nas coisas, nos instrumentos, na difusão dos conhecimentos, no compartilhar dos valores e nas próprias identidades dos sujeitos. Aqui trazemos a ficção científica como proposta didática, como forma de reflexão, de exercício da criatividade, de estímulos à criticidade e da cons-



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

trução do aprendiz visionário sobre sua compreender das tecnologias.

O que defendemos neste texto de ponderações crítico-subjetivas é que, muitas vezes, a explicação para as problemáticas da sociedade ainda não foi totalmente materializada em universos palpáveis ou reconhecíveis, sendo necessário, recorrer a uma visão sobre o possível – e o impossível – do que a mente poderia conceber. Também defendemos os horizontes que vislumbrem o entretenimento, a compreensão dos rumos da história, ou mesmo oportunidades de transformação do mundo de hoje em algo ainda mais significativo. Repensar o que nos traria a tecnologia pela ficção, em especial a digital, seria uma oportunidade de compreender o homem-criação, no qual o contato com o possível motiva, o fluir e o devir do pensamento instigam, e a criação traria a ação. Esta seria a essência da ficção científica: ter noção de que o olhar para a tecnologia (a tradicional, a dita contemporânea, a digital, a artificial, somente uma ou todas elas etc.) com apenas animosidade sem o sentido de pensar no prático seria o mesmo que ler o mundo sob uma perspectiva de juntar palavras e imagens e conectá-las com os significados que elas aparentam ter. Somente aí. A proposta de leitura do mundo é a abertura para enxergar o que está posto, imprimir os elementos de identidade, ser um visionário para transformações importantes e relevantes, bem como pensar em ações coerentes.

Trazemos, primeiramente, para fundamentar este direcionamento, o sociólogo francês Edgar Morin, o qual compreende que um dos grandes desafios da escola do futuro é tratar os novos problemas universais de forma interdisciplinar, tornando visível o contexto de como o conhecimento é criado. Neste sentido, incluímos também a possibilidade de os alunos enxergarem como

possibilidades um futuro de tecnologias concebidas nas histórias de ficção científica com base nos títulos de Isaak Y. Asimov. Seguindo o pensamento de Morin (2000), "o conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo, intelectual e vital. É o problema universal de todo cidadão do novo milênio". Assim, ver o mundo hoje e ser um visionário seria indispensável para a construção intelectual, bem como inerente à existência do sujeito. Morin, em sua obra inteira, defende o multiletramento. Um posicionamento em que o sentido das coisas se encontra na imersão de tudo o que nos circunda e formar opinião sobre elas. Tido como um pensador sobre uma educação baseada nas novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), o autor traz como premissa o pensar o uso do digital, bem como uma proposição de elevação da consciência sempre alerta sobre qual atitude tomamos perante esta nova realidade.

Em concomitância, Paulo Freire, educador brasileiro, esforçou-se por defender as tecnologias significativas, o movimento do olhar para si, para o outro, a voz mais silenciosa e o incentivo à expressão do pensamento ora mais introspectivo, talvez até por não supervalorizar a tamanha rapidez que o mundo dos seus dias "endeusava" em detrimento à contemplação e à quietude da essência humana. Ele não chegou a conviver com a era da popularização do dispositivo digital pessoal de hoje. Entretanto, o seu legado teórico (e afetivo) deixou marcas expressivas de que é possível ver, enxergar, ver para além e formar opinião sobre o que está posto diante das estruturas da sociedade. Uma perspectiva freireana acerca da tecnologia digital no dia a dia e no refletir das histórias de ficção da escola vai muito além da mera animosidade. A aprendizagem é significativa e visionária quando compreendemos o mundo a que pertencemos e o mundo que queremos ter. Talvez



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

Freire, neste tempo hoje, diria que podemos criar aquilo que nos ajude a sermos o que sonhamos ser.

A ficção científica sempre foi responsável por aguçar o imaginário das pessoas e desenvolver seu interesse em diferentes assuntos. Não ao acaso, diversas obras serviram de inspiração através das gerações, tornando possível também observar interlocuções entre a atualidade e o possível ainda não construído. No momento em que se repensa a ficção científica enquanto possibilidade de reorganização social, também se repensam os meios e instrumentos das formas de expressão no futuro das tecnologias. Portanto podem-se considerar muito dessas obras atemporais, pois além utilizar a imaginação para prever futuros dispositivos e tecnologias que seriam desenvolvidas décadas depois, também refletem como esse desenvolvimento pode interferir na sociedade.

Para Piassi (2015), a ficção científica em um contexto educacional possui duas fortes características: ser fortemente baseada nas práticas sociais e as suas consequências futuras e não obstante consegue envolver os leitores em um mundo fictício, dando-lhes uma sensação vivencial detalhada da situação retratada, extraíndo a visão visionária que também é composta nesse contexto. Já Freire trouxe que valorizar “o conhecimento de mundo” seria equivalente a que a noção de mundo conduzisse ao protagonismo inovador, porém não opressor. Pensando nessa valorização de noção de mundo, a ficção científica seria uma oportunidade de exercitar a contextualização a partir da prática política, por essência e por prática, ainda que no mundo imaginário, habitados por seres artificiais criados para conviver entre nós com uma cognição por nós mesmos inventada. Sim, a artificial. Oportunidade também de se repensar os processos de assujeitamento, de ensino-aprendizagem, de instituição educacional, de ética em programação de sistemas,

de algoritmos claros o suficiente para que possamos criar nossas próprias opiniões e não sermos conduzidos à opressão dos que hoje detém o poder da criação tecnológica “de ponta”.

A partir destes pressupostos, expõe-se a aplicação dos referidos fundamentos teóricos em uma proposta de sequência didática com títulos da obra de Isaac Y. Asimov, pautando-se na premissa de que a discussão seria mais bem compreendida se articulasse os recursos textuais intermodais com as explorações literárias e as contextualizações tempo-espaco possíveis. A premissa do multiletramento que mencionamos em Morin conduziu a estruturação do trabalho, uma vez que indicou que não somente o contato com o digital traria algum resultado significativo. O multiletramento, nesta concepção, é reflexão. Ao se imergir no mundo mediatizado e digitalizado por redes ainda não tão definidas, concebem-se inúmeras possibilidades de discussão e motivação à expressividade, quando o estudante, agora visionário, entende as relações de causa e consequência, bem como seu lugar no mundo. E se dispõe a compreender o lugar dos outros também.

Desenvolvimento

Lendo o mundo a partir da ficção científica, propomos discutir a metodologia ativa da “sala de aula invertida”. Seria construída uma sequência didática com títulos de um expoente deste gênero literário, Isaac Y. Asimov, e suas vertentes em contos, romances e adaptações para o cinema, partindo-se das conjecturas de como esta realidade possível impactaria nas relações sociais tais quais temos construídas hoje. Sobre a opção pelas metodologias ativas, indicamos que, por elas, é possível oferecer ao aluno o papel de principal agente dentro da sala de aula, sendo o professor responsável



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



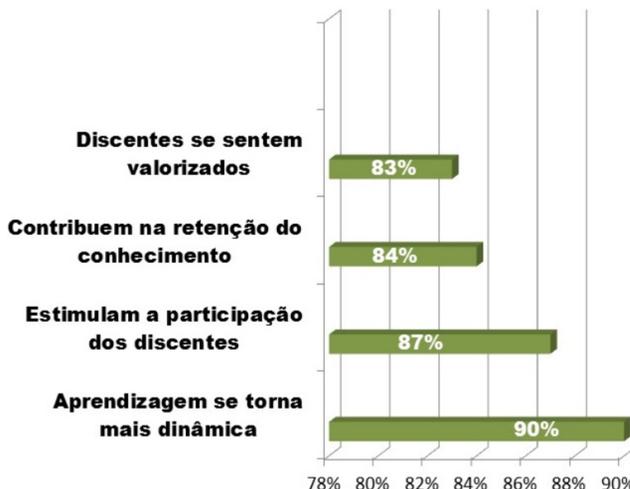
Verso

por estruturar as condições e as provocações motivadoras. Sob esta perspectiva, Morin defende a utilização de diversas linguagens na construção dessa postura educativa, sendo essencial a base construída sob três pilares: indivíduo, sociedade e espécie. Ele traz que “cada um desses termos é ao mesmo tempo meio e fim: é a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos, e são as interações entre indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade” (MORIN, p. 54).

E outro autor com nome similar, mas de relevância peculiar e significativa dentro da área em discussão, o Professor e pesquisador brasileiro José Morran, traz as definições metodologias ativas, em um universo atual cada vez mais conectado e digital. Sua descrição e ponderações perapassam os modelos de *blended learning* (ensino híbridos) e do método da sala de aula invertida (*flipped classroom*) dentre outros, bem como suas diversas possibilidade de combinações durante o desenvolvimento em sala de aula. Ao critério de cada educador perpassariam as escolhas com base na familiaridade e gosto por determinada didática de ensino. Consistindo em tornar as aulas mais colaborativas, essas metodologias estimulam os alunos a saírem de um estado passivo de aprendizagem para um estado de participação direta no seu próprio ensino.

Como justificativa a esta opção didático-metodológica, trazemos que a colaboração entre professores, alunos e configuração do ambiente trazem resultados importantes no contexto dos processos de ensino-aprendizado. Sobre isto, corrobora a literatura específica da área, tais quais Biegging, Busarello e Silva (2017):

Gráfico 1 – Percepção de discentes a partir da utilização das metodologias ativas



Fonte: Biegging, Busarello e Silva (2017), p. 58.

Observa-se que apesar desses percursos metodológicos serem frequentemente debatidos e aplicados na Educação brasileira (e em escala mundial), hoje é explicitamente motivada pela Base Nacional Comum Curricular, como se pode ler:

Assim, propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que, direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TDIC. (BRASIL, 2018).

Trazendo tal pressuposto na intenção de promover justamente a perspectiva de uma sala de aula com vozes, que ecoariam o que foi concebido de fora dela. Paulo Freire indicou em sua obra que o dever de ouvir é daquele que já tem voz, e o direito de falar

também é daquele que há muito vem sendo silenciado. A sala de aula invertida não seria necessariamente uma ação da corrente freireana (porque não foi por ele mencionada, porque se trata de uma ação didática criada externamente à realidade brasileira, e porque requer necessariamente o que nem sempre é possível acessar, no caso, o ainda inacessível dispositivo digital para se ter contato com o audiovisual).

Os modelos de ensino híbrido ou (*blended learning* em inglês) têm como objetivo mesclar momentos em que o aluno possui interação com o professor e com os demais alunos de forma presencial e em outros momentos nos quais se tem acesso ao conteúdo ou/e instruções usando recursos digitais. Esse modelo, ao ser utilizado como metodologia ativa fornece ao aprendiz grande poder de escolha, tendo controle de quando, onde e com quem irá estudar o conteúdo que será debatido em sala de aula (VALENTE, 2014).

Na sala de aula invertida os alunos possuem o conteúdo e as instruções previamente concebidas, ou seja, fora da sala de aula. Desse modo, a sala de aula serve para desenvolver os conteúdos já estudados, através de atividades, projetos ou até mesmo discussões em grupo, modelo de ensino no qual o papel do professor é trabalhar priorizando as dificuldades dos estudantes os orientando, ao invés de apenas apresentar o conteúdo da disciplina (VALENTE, 2014). O diferencial também é notório nas escolhas didáticas que trazem diferentes formas de abordagem de diversos temas ou de uma proposta de ensino em específico.

Nesse contexto, a sala de aula invertida pode ser inserida dentro do ensino híbrido, assim os alunos possuem de forma digital acesso ao conteúdo que será debatido, antes mesmo de frequentar a sala de aula, visto o desenvolvimento tecnológico, aplicativos

como o Google Meet, Zoom e Discord, ou outras redes midiáticas como o Whatsapp, permitem a transmissão e o compartilhamento de tais conteúdos de forma digital em sua maioria de forma gratuita o que permite um processo democratizado, abarcando diferentes públicos que podem escolher dentre diversos serviços o qual melhor se encaixar na sua realidade. Ao permitir e promover espaços como esse, o professor também está possibilitando que o aluno possa comandar a sua forma de aprendizagem colocando-o no papel principal agente de suas escolhas visionárias.

Um dos grandes desafios da sala de aula invertida é justamente em conseguir redistribuir o que acontece na sala de aula para além da atuação docente. O foco em determinados posicionamentos perante alguns únicos elementos é diluído no acompanhamento dos alunos durante o desenvolvimento de seus pensamentos críticos, na defesa das suas próprias ideias. Este rompimento do sistema de ensino tradicional é um desafio, no qual muitos alunos também necessitam se realocar, pois ao serem tidos como principais agentes responsáveis, e em um contexto em que não foram devidamente preparados, podem se sentir desamparados ou desmotivados. O diálogo ainda “anterior ao anterior” – antes de se fazer um trabalho invertido (pesquisa e sistematização antecedendo a fala do professor), considera-se aqui importante uma discussão com a turma sobre as escolhas metodológicas em questão.

O professor, portanto, ao inserir as metodologias ativas dentro da sala de aula, necessita ter em mente os desafios no qual está inserido. Embora o aluno seja também o centro das metodologias ativas, os professores são os líderes no processo de aprendizagem, estimulando a reação e motivação dos alunos perante o conteúdo que é desenvolvido e fazendo que esse aprendiz seja mais autônomo nesse processo. Uma das diversas formas para colaborar com essa motivação

é através de um *feedback* constante para com os alunos e avaliações que trabalhem as dificuldades individuais de cada um. Assim, definir antes de qualquer sequência didática quais habilidades e qual o objetivo de aprendizagem são extremamente importantes. Neste sentido, o uso da ficção científica também permite a aproximação do aluno, pois devido a natureza da mesma, é atrelada também a diversos outros gêneros, e só depois de desenvolverem um interesse pelo o que é trabalhado os alunos irão apresentar as características desejadas durante o processo de ensino, como o pensamento crítico e confiança dentro e fora da sala de aula.

Dentre as várias possibilidades a partir do contato com a ficção científica, que antecipa uma humanidade futura, estão as possibilidades, aqui, sobre o que ainda não está posto. Mais ainda, controlar hoje o que pode acontecer amanhã. Esta questão pode inicialmente parecer óbvia, mas levemos em consideração a infinidade de visões sobre o futuro a partir do número de pessoas que há no mundo. O cálculo de um futuro a partir do hoje, é assim, algo que demanda inúmeras conexões, cálculos e reflexões. Nesta mesma inter-relação de tempo passado, presente e futuro, I. Y. Asimov construiu suas narrativas. A previsibilidade e a possibilidade do controle em sua obra de ficção científica demonstravam a fragilidade do homem, de sua criação e das leis que regiam o mundo. Um sujeito visionário não apenas compreenderia como pode ser o futuro, mas procura sua transformação, sua melhor versão de si mesmo. Especialmente quando o que está em jogo é a sua essência e os produtos de suas mãos.

Com base nessa análise, acreditamos que é possível a aplicação desta sequência didática somente em um contexto em que seja possível aos aprendizes o contato direto aos títulos literários selecionados. Por conta da facilidade de acesso ao conteúdo que será debatido

durante as aulas por meio do ensino híbrido juntamente com a sala de aula invertida permitem a disponibilização do conteúdo e dos materiais de forma digital dando autonomia aos alunos.

Materiais e métodos

O uso da sala de aula invertida para a elaboração dessa sequência didática em conjunto com as histórias de ficção científica de Asimov deu-se pela sua contribuição para a sociedade através de gerações. E, por sua natureza, “o gênero ficção científica transformou-se em uma fonte de informação em tempo real e imaginário. No tempo real é apresentado ao público o que na Ciência se discute atualmente e quais os direcionamentos apresentados pelas novas pesquisas; e em tempo imaginário, a ficção científica transforma o caminhar das pesquisas científicas em “futuro possível”, oferecendo a possibilidade de se fazer Ciência, antecedendo os resultados a serem alcançados” (GOMES-MALUF; SOUZA, 2008, p. 280).

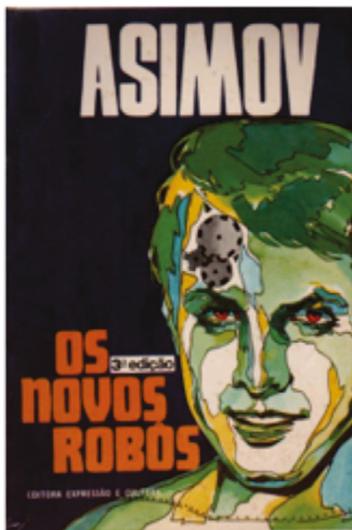
Ora envoltos em cenas de ação; ora em dramas, mas de uma profundidade imensa, obras literárias e mais recentemente obras cinematográficas brincam com a dinâmica de linguagem que incitam como nos comunicaremos no futuro. Todos estes elementos fariam da ficção científica, aliada a diversos gêneros no contexto escolar, um exercício de politização e reflexão sobre a humanidade. Expressividade esta que os jovens tanto estão familiarizados nos tempos de hoje por meio dos jogos de computadores, por meio dos filmes, séries, programas de TV ou até mesmo por suas experiências em dispositivos móveis, especialmente os celulares, responsáveis por captar o interesse do estudante que pode ser então redirecionado para as salas de aula.

Ao propor uma sequência didática, com base nas metodologias ativas em especial a sala de aula invertida, na qual se pressupõe que os alunos assistiriam aos filmes e lessem aos contos escolhidos, iriam para a sala de aula com opiniões formadas, prontas a serem colocadas em xeque com os debates com os outros colegas, mediados pelas provocações do professor. Também seriam esperadas provocações de outros colegas, sem necessariamente uma hierarquia de importância. A plausibilidade de cada questão seria negociada pelo próprio grupo.

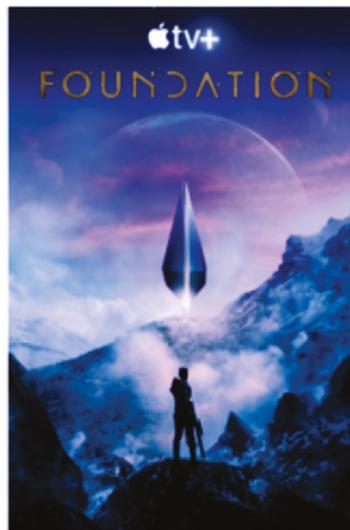
Os títulos selecionados para a construção dessas aulas foram: “Eu, Robô”, adaptação em filme de 2006; “O homem bicentenário” filme adaptado em 1999; “Foundation” adaptação para série televisiva que teve sua estreia em 2021; os contos “As leis da Robótica” e “Satisfação Garantida”, ambos encontrados na coletânea “Os novos Robôs” de 1964. Ao se escolherem tais títulos, espera-se que os alunos desenvolvam um senso crítico com base em suas experiências de mundo. Estas histórias incríveis de Asimov abordam os temas da interação de humanos e robôs, bem como a sociedade se comporta diante de tal ligação, tornando-se clássicos da ficção científica inspirando mesmo depois de décadas a construção da nossa sociedade.

Figura 1 – Títulos selecionados para a sequência didática

(1)



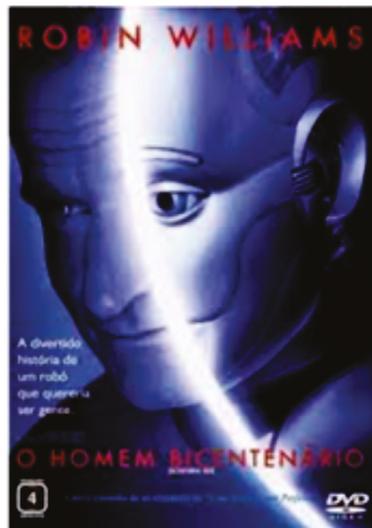
(2)



(3)



(4)

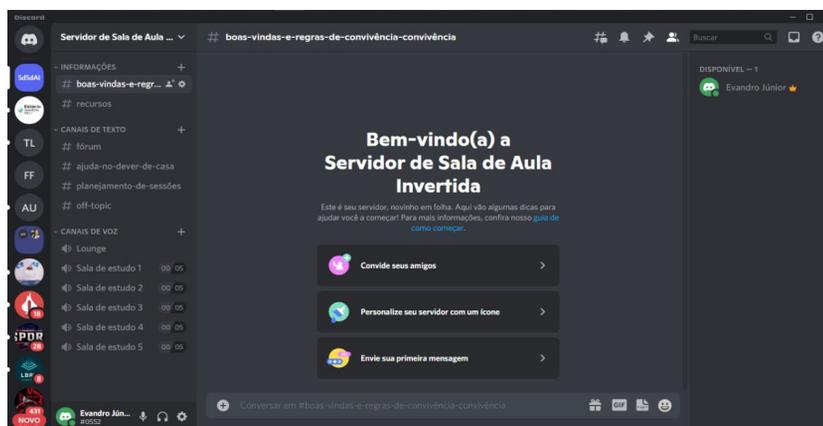


Fonte: os autores.

(Créditos dos títulos: 1– Editora Expressão e Cultura; 2– Apple TV+; 3– Searchlight Pictures; 4– Columbia Pictures.).

Pensando na facilidade de acesso ao conteúdo e ao debate dos alunos entre si foi utilizado o software Discord como um ambiente digital gratuito, no qual os alunos pudessem criar grupos de cinco pessoas cada e onde pudessem debater, compartilhar e acessar os conteúdos disponibilizados da forma que quisessem, sem se preocuparem com o tempo e quando deveriam realiza-los. O professor abordaria o que os alunos trouxessem para a sala de aula.

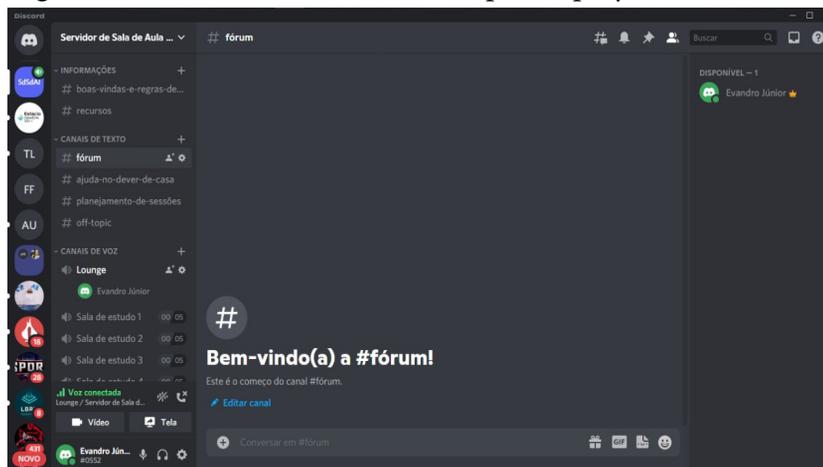
Figura 2 – Servidor de Sala de Aula Invertida



Fonte: os autores.

Com o Discord, é possível a construção de canais para finalidades diversas. Na sequência didática, foram separadas salas de estudos para canais de áudio e um fórum para o debate entre os alunos. Os demais canais, “transmissão de tela” e “compartilhamento de arquivos” estão presentes para criar um melhor ecossistema para os alunos, ficando a critério do usuário de como utilizá-los.

Figura 3 – Tela do fórum construído para o projeto



Fonte: os autores.

Também é possível personalizar o servidor criado, promovendo cargos ou limitando o número de usuários. Por haver uma grande variedade de funções, o professor pode criar uma sala pré-definida pelo aplicativo, para ajudar no registro dos alunos que não tiverem acesso a essa plataforma anteriormente

No caso de não ser possível o acesso em: suas casas, uma proposta seria que o espaço da escola (a própria sala de aula, a biblioteca, ou algum laboratório de informática, caso exista), seja disponibilizado antes da discussão planejada. Desta forma disposta, ainda seria possível manter a proposta de sala de aula invertida (primeiro o contato com o conhecimento, a formação de opinião e, somente então, a mediação e troca de conhecimentos entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem mediante o momento da aula).

O número de títulos para o desenvolvimento da sequência didática, foi pensado para que pudessem ser divididos entre cinco grupos em um menor tempo possível, compactando também o

número de alunos em cada grupo, pois não seria viável o desenvolvimento da atividade em um período muito longo e com um número muito grande de alunos por grupo, por conta da dificuldade em conciliar cronograma escolar muito apertado para testar e aplicar essas metodologias de ensino.

Postos tais objetivos, conteúdos trabalhados, as habilidades e as competências que serão desenvolvidas em cada filme, podemos organizar a execução de uma sequência didática disposta em 3 a 4 aulas com duração de 50 (cinquenta) minutos cada, dispostos em Introdução, Desenvolvimento e Conclusão. Este projeto está envolvido na área de conhecimento de linguagens e suas tecnologias, portanto as referidas competências teriam sido estruturadas a partir do que se encontra na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Também gira em torno de importantes discussões das ciências humanas e sociais aplicadas. Com relação aos componentes curriculares, indicamos que todos os que pertencerem às áreas propostas podem aplicar a referida sequência didática. Entretanto, também é possível fazer relação com outros componentes, através de atividades interdisciplinares. A princípio, indicamos a sequência para o 1 ano do Ensino Médio. Mas também visualizamos a possibilidade de aplicar em demais públicos, como o 8 ou 9 ano do Ensino Fundamental. Este trabalho dependeria de como o professor desenvolve os trabalhos com cada turma, bem como a linguagem que com ela utiliza. Trazemos que 4 aulas são suficientes para que esta sequência didática atenda ao trabalho com uma turma de 25 alunos, estabelecido todos os parâmetros a atividade poderia ser assim segmentada:

- a) **Preparação:** Dividir a turma em 5 grupos. Atribuir uma das obras mencionadas acima a cada grupo por sorteio. Seria solicitado que, enquanto em posse do conteúdo, que cada aluno anotasse possíveis dúvidas, perguntas, provocações ou até

mesmo proposições. Também seria informado que qualquer colocação seria bem-vinda, por mais que parecesse não fazer sentido inicialmente. É disponibilizado a plataforma Discord no qual são compartilhados os possíveis conteúdos que serão trabalhados, além da construção de uma sala de debates para aqueles que quisessem conversar com outros alunos antes de cada aula. No caso de não ser possível, o professor deverá providenciar um espaço para tal no ambiente da escola ou qualquer outro ambiente digital.

- b) **Aula 1:** No formato de círculo, solicitam-se que as questões que foram trazidas pelos alunos sejam lidas, direcionando-as para um colega específico. Este pode se expressar da forma que julgar necessário, não sendo, necessariamente, uma resposta, mas um posicionamento.
- c) **Aula 2:** Continuação da aula anterior, reservada para a retomada da atividade que não foi finalizada pelos alunos durante a Aula 1.
- d) **Aula 3:** Nessa etapa os alunos podem escolher a forma no qual irão apresentar o conhecimento desenvolvido durante a atividade, podendo ser através de textos, narrativas ou apresentações, sob a forma de ensaio opinativo e crítico livre, no qual se posicionassem sobre suas visões em um mundo tal qual Asimov propôs em suas obras de ficção científica. Pode ser prosseguido em casa. Essa atividade também é possível de ser realizada de forma individual.
- e) **Aula 4:** Socialização com as apresentações que foram escolhidas pelos alunos para os colegas da sala.
- f) **Avaliação:** Participação ativa em todas as etapas das Aulas 1 a 4.

Para a finalização da sequência didática uma avaliação desse modelo pode ser realizada com o levantamento qualitativo do desenvolvimento crítico dos alunos, com perguntas sobre a) como a percepção de mundo deles foi ampliada, b) como difundiriam o conhecimento adquirido, c) como as interações tanto com máquinas quanto outros indivíduos possam ter sido valorizadas.

Buscou-se dar maior liberdade aos estudantes uma vez que eles desenvolveriam maior comprometimento com sua própria aprendizagem apresentando os pontos nos quais possuem maior dificuldade e a forma que estes são abordados. É interessante observar que como os alunos são avaliados pela sua participação ativa durante a sala de aula, é de extrema importância que o educador, faça possíveis anotações, que possam ser analisadas, melhoradas e possíveis dúvidas ao final da sequência para trabalhos posteriores.

Considerações finais

A sequência didática proposta é uma estratégia que busca valorizar os conhecimentos de mundo dos alunos através de novas linguagens, por isso, o cuidado e atenção do docente durante sua aplicação é importante. Com isto os alunos seriam mais capazes de desenvolverem diversas habilidades e competências, como a ampliação do interesse intelectual e inovador para expressar e compartilhar experiências, além de proporem uma visão crítica sobre a sociedade de hoje e de um futuro (distante ou não), características essenciais para a construção intelectual e vital do indivíduo.

É importante salientar que a metodologia ativa possui diversas possibilidades, podendo ser abordada de maneiras distintas e mantendo a ideia principal de permitir maior participação dos estudantes. Como opções alternativas, indicamos o “*Storytelling*”



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

– contação de histórias no qual o aluno, por exemplo, busque ideias do passado para inspirar o futuro e, gamificação – desenvolvimento do ambiente dos jogos em sala de aula, como forma de compensação, recompensação e, por consequência, a motivação no aprendizado. Visto as alternativas com a sala de aula invertida, o presente trabalho encontra-se ainda como proposta de experiência didática possível, e pressupõe-se que sua aplicação seja de relevância. Esta seria a expectativa dos autores, cuja relação no ambiente acadêmico é de docente e orientador no curso de Licenciatura em Computação.

Além da recomendação de aplicação deste trabalho como ação futura, também se propõem outras reflexões com a perspectiva do aluno visionário no ambiente escolar, tal como questionar o próprio ambiente educacional, caso seja instituída uma prática baseada em decisões como as previstas pela ficção científica: intervir na artificialidade/superficialidade dos dispositivos, bem como desprender-se esforço para se construir um processo cognitivo externo ao que hoje se tem como base de perspectiva humana.

REFERÊNCIAS

- BIEGING, Patrícia; BUSARELLO, Raul Inácio; SILVA, Andreza Regina Lopes da (Org.). **Metodologia ativa na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GOMES-MALUF, M; SOUZA, A. **A ficção científica e o ensino de ciências: o imaginário como formador do real e do racional**. São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/MT658NsDTcjbwGpP6NgXTJQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2021.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. de Catarina E. F. da Silva e J. Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

MORAN, J. **Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida.** São Paulo, 2013. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 14 out. 2021.

PIASSI, L. **A ficção científica como elemento de problematização na educação em ciências.** Ciência & Educação (Bauru) [online]. 2015, v. 21, n. 3, p. 783-798. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320150030016>. ISSN 1980-850X. <https://doi.org/10.1590/1516-731320150030016>. Acesso em: 28 out. 2021.

ROBERTS, A. **Ficção científica.** Londres e Nova Iorque: Routledge, 2006.

VALENTE, J. **Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida.** Rev Educar em Revista, n. 4. Curitiba, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>. Acesso em: 14 out. 2021.



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

Sobre os organizadores/as

MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS

Possui Pós-doutorado em Gestão da Informação e Conhecimento pela Universidade do Porto/Portugal (2015). Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ (2013). Mestrado em Ciências da Educação Superior pela Universidad de La Habana – Cuba (2003). Graduada em Pedagogia pela UFG (1989). Professora aposentada da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Estado de Goiás. Atualmente atua como professora titular da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Regime de Tempo Integral de Dedicação à Docência e à Pesquisa (RTIDP); docente no curso de Pedagogia/Inhumas da Universidade Estadual de Goiás e Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unidade Universitária de Inhumas. Líder do GEPEDI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq. Espelho do grupo: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8099952118699877. Atua principalmente nos seguintes temas: Diversidade, Inclusão, Educação Especial, Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Políticas Públicas Educacionais. E-mail: marlenebfreis@hotmail.com

CLEUMAR DE OLIVEIRA MOREIRA

Possui Graduação e mestrado pela Universidade Federal de Goiás (1996/2000); professor titular da Faculdade de Anicuns (Anicuns/GO) e da Universidade Estadual de Goiás (UEG/Inhumas/GO); conselheiro do Instituto Federal de Goiás (Câmpus Inhumas); presidente da Comissão Inhumense de Folclore (Inhumas/GO); vice-presidente da Comissão Goiana de Folclore; comunicador na Rádio Jornal de Inhumas (JornalFM96,5 – apresenta os Programas Acusticando e Conexão); Atualmente, exerce a função de gestor da UEG/Inhumas/GO.

E-mail: cleumar.moreira@ueg.br

ELIANE GONÇALVES COSTA ANDERI

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão (1980), mestrado em Ciências da Educação Superior pela Universidade de la Habana (2003) e doutorado em Educação pelo Programa de Graduação em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2017). Atualmente é professora do quadro permanente da Universidade Estadual de Goiás atuando no curso de pedagogia da Unidade Universitária de Anápolis e no Programa de Pós-Graduação (mestrado) em Educação na Unidade de Inhumas. Tem experiência na Educação Básica. Desenvolve estudos na área de formação de professores com ênfase na política de formação de professores, financiamento da Educação Básica e em ensino e aprendizagem de leitura e escrita.

E-mail: egcanderi@gmail.com



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

Sobre os autores/as

ADRIANA CABRAL PEREIRA DE ARAUJO – Mestre em Educação pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro FFP/UERJ. Professora de disciplinas pedagógicas do curso normal em nível médio da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Professora Orientadora Pedagógica da Prefeitura Municipal de São Gonçalo. Integrante do GRUPEFOR (Grupo de estudos e pesquisas em políticas educacionais, formação de professores, democracia e direito à educação).

E-mail: adriacabral2013@gmail.com

ALINE DE ANDRADE NUNES – Graduada em Filosofia pela Faculdade Serra da Mesa, de Uruaçu. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Estadual de Goiás – Unidade de Niquelândia. Acadêmica de Psicologia, na Universidade Estadual de Goiás – Unidade Inhumas. Pesquisadora no projeto Trabalhando o Empoderamento Feminino Por Meio da História das Mulheres na Psicologia.

E-mail: alinedeandradeaan18@gmail.com

EVANDRO MORENO DA COSTA JÚNIOR – Estudante do curso de Licenciatura em Computação no Instituto Federal da Bahia (IFBA) campus Valença.

E-mail: evandrodacostajunior@outlook.com

FERNANDA RODRIGUES CARRIJO – É discente do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Inhumas, está como bolsista do PIBID com a coordenação da professora Doutora Valdilene Elisa da Silva desenvolvido na cidade de Goianira. Desenvolveu projeto de pesquisa voltado para a literatura produzida em Goiás com o subprojeto de pesquisa A literatura goiana na década de 50: A história de Goiás contada pela poesia, ligado ao projeto A poesia e a história em Goiás: uma religação de saberes.

E-mail: fernandarodriguescarrijo4@gmail.com

GRAZIELE LOPES TELES – Psicóloga hospitalar, docente, doutoranda e pesquisadora. Bacharel e graduação em Psicologia (PUC/GOiás, 2017). Especialista em Psicologia Hospitalar (Faculdade Futura, 2019). Mestre em Psicologia Clínica e Cultura (UnB, 2019). Doutoranda em Ciências da Saúde (UFG, 2020). Experiência na área de docência, pesquisa e prática voltada para Psicologia da Saúde e Psico-oncologia. Experiência na área de docência, pesquisa e prática voltada para Psicologia da Saúde, Psicologia Clínica e Cultura e Psico-oncologia.

E-mail: graziele.teles@ueg.br

KAREM VIEIRA MANSO – é graduada em Licenciatura em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Cursa especialização em Docência na Educação Básica e Profissional no Instituto Federal de Ciência e

Tecnologia de Goiás (IFG). Tem experiência como professora de apoio no ensino médio, integrando o NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas). Interessa-se, principalmente, por pesquisas na área da Análise do Discurso de linha francesa e por Didática e Metodologias de Ensino.

E-mail: karemmvm2@gmail.com

LUCIANY OLIVEIRA OSÓRIO BORGES – Possui mestrado em Artes Visuais pela Universidade de Brasília. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal atuante na Sala de Recursos de Altas Habilidades e Superdotação. Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás e especialização em História Cultural: Identidade Tradições e Fronteiras pela Universidade de Brasília.

E-mail: lucianyosorio1@gmail.com

MATEUS HENRIQUE DE SOUZA – Graduando em Letras Português-Inglês na Universidade Estadual de Goiás/UnU Inhumas e bolsista PIBIC de Iniciação Científica da UEG (2020-2021). Desenvolve pesquisas acerca do ensino de língua inglesa e de literatura na educação básica.

E-mail: mateus.h.s987@gmail.com

MÔNICA DE SOUZA MOTTA – Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro PPFH/UERJ. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro FFP/UERJ. Integrante dos grupos de pesquisa: GPESP (Grupo de Pesquisa em Educação, Estado, Sociedade Civil e Participação Política) e do Grupo de Estudos e

Pesquisas das Infâncias, Formação de Professores e Diversidade Cultural (GIFORDIC). Professora Supervisora Educacional da rede municipal de educação de São Gonçalo/RJ (SEMED).

E-mail: monica_mtt2004@yahoo.com.br

OLIRA SARAIVA RODRIGUES – Professora do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Pós-doutorado pelo Departamento de Ciências da Comunicação e da Informação da Faculdade de Letras da Universidade do Porto em Portugal (FLUP). Pós-doutorado em Estudos Culturais pela Faculdade de Letras (UFRJ). Doutorado em Arte e Cultura Visual (UFG). Mestrado em Educação (PUC/Goiás). Graduação em Letras (UEG). Anápolis, Goiás, Brasil.

E-mail: olira.rodrigues@ueg.br

RAIANNE BERNADETE PINHO RIBEIRO – Terapeuta Ocupacional pela Universidade de Brasília – UnB no ano de 2013, pós-graduada em Docência do Ensino Superior e Inspeção Escolar pela UCAM em 2017 e em Psicopedagogia Institucional Clínica pela FABEC em 2019, Pedagoga pela Universidade Estadual de Goiás – UEG no ano de 2021. Servidora Pública da Secretaria Municipal de Educação de Uruana/GO atuando no núcleo de inclusão e da Secretaria Municipal de Saúde de Uruana/GO pelo Centro de Reabilitação Richarlison. Atuando também em atendimento clínico na cidade de Itapuranga/GO e Ceres/GO.

E-mail: raianneribeiro@hotmail.com

STEFANNY RIBEIRO LOPES – Acadêmica de graduação e licenciatura em psicologia, atualmente no 7º período, na Universidade Estadual de Goiás – Unidade de Inhumas. Pesquisadora no projeto Trabalhando o Empoderamento Feminino Por Meio da História das Mulheres na Psicologia.

E-mail: stefannylopes2@aluno.ueg.br

THIAGO AUGUSTO NARIKAWA – Mestrando pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT/UEG). Especialização em Docência Universitária (UEG). Graduação em Letras (UVA). Graduação em Relações Internacionais (PUC/GO). Professor, gestor, instrutor, palestrante, revisor. Goiânia, Goiás, Brasil.

E-mail: augustonka@gmail.com

VERA LUCIA ALVES MENDES PAGANINI – É doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), mestre em Letras e Linguística e graduada em Licenciatura em Letras pela mesma instituição. Docente no curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas da Universidade Estadual de Goiás (Unidade Universitária de Inhumas – UEG). Tem experiência na área de Educação, pesquisadora em Educação, Trabalho e Movimentos Sociais, e na Área de Letras e Literatura, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura, história e imaginário, educação e sociedade, estética da recepção, comparação, literatura brasileira e portuguesa, discussões de temas acadêmicos em geral.

E-mail: verapaganini50@gmail.com

VITÓRIA CAROLINE DA SILVA FABINO – Técnica em Informática para Internet pelo Instituto Federal Goiano – Campus Ceres, acadêmica da graduação e licenciatura em Psicologia, atualmente no 5º semestre, na Universidade Estadual de Goiás, Unidade Inhumas. Idealizadora e pesquisadora no projeto Trabalhando o Empoderamento Feminino. Por Meio da História das Mulheres na Psicologia. Acadêmica de Psicologia na Universidade Estadual de Goiás.

E-mail: vitoria@aluno.ueg.br

WESLEY LUIS CARVALHAES – Doutor em Letras e Linguística pela UFG (2016), docente da Universidade Estadual de Goiás/UnU Inhumas, atuando na graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UEG). É membro do grupo de estudos CRIARCONTEXTO: estudos do texto e do discurso (CNPq/UFG) e dedica-se a pesquisas que tomam como corpus o livro didático de português para a abordagem e a discussão dos eventos relacionados à sala de aula de língua materna e a estudos que se dão na interface entre linguagem, dialogismo e educação, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Formação do PPGE/UEG.

E-mail: wesley.carvalhaes@ueg.br

WHELITON CHIANG SHUNG MOREIRA FERREIRA – Professor efetivo do Instituto Federal da Bahia (IFBA) campus Valença. Doutorando em Ciência, Tecnologia e Sociedade na Universidade Federal de São Carlos.

E-mail: wheliton@hotmail.com

WILKER RAMOS-SOARES – É mestrando em Linguagem e Práticas Sociais pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar

em Educação, Linguagem e Tecnologia (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e graduado em Licenciatura em Letras Português/Inglês pela mesma instituição. É membro dos grupos de estudos e pesquisas Integra – Perspectivas Críticas em Educação Linguística e Letramentos (UEG/CNPq) e DIV@S – Discursos de Diversidade em Âmbito Social (UEG/CNPq). É um dos/as idealizadores/as, monitor e apresentador no Projeto de Extensão MESCLA – The Podcast! Multimídias na Educação Linguística Crítica (UEG). Atualmente é bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG), professor de Língua(gen)s e com interesses de pesquisa em corpo(ralidade)s dissidentes na Educação Linguística Crítica e Decolonialidade.

E-mail: w.rsp@outlook.com



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

SOBRE O LIVRO

Formato: 16x23 cm

Tipologia: Minion Pro

Número de Páginas: 228

Suporte: E-book

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

BR-153 – Quadra Área, Km 99 – 75.132-903 – Anápolis (GO)

www.ueg.br / Fone: (62) 3328-4866

2022

Impresso no Brasil / Printed in Brazil



Capa



Sumário

Prefácio

Apresentação

1

Educação
inclusiva

2

Comunidade
e Universidade

3

Potência e
genialidade da
literatura goiana

4

Letramento literário,
BNCC e atividades
de interpretação

5

Trabalhando o
empoderamento
feminino

6

Reflexões sobre as
políticas públicas
educacionais

7

A educação brasileira
e novos rumos
pós-pandemia

8

Percepções
da pandemia

9

Horizontes possíveis
em Multiletramento



Verso

Os textos deste livro são frutos de pesquisas e discussões desenvolvidas por professores/as, estudantes e investigadores/as que participaram e apresentaram trabalhos na IX Semana de Integração, evento promovido pela Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas, em 2021.

A Semana de Integração da UEG-Unidade Universitária de Inhumas tem por objetivo promover o intercâmbio entre os cursos de graduação (Letras, Pedagogia e Psicologia) e pós-graduação (Mestrado em Educação), além de participantes da comunidade externa. Sendo assim, a organização deste livro cumpre o objetivo do evento, que é o de disponibilizar textos que foram apresentados e discutidos nos Grupos de Trabalho (GT) na modalidade de comunicação oral.

Vale ressaltar que os nove textos que o compõem foram produzidos em um momento externamente difícil da nossa vida, enquanto povo brasileiro e enquanto humanidade, pois enfrentávamos uma pandemia de Covid 19, a qual nos impôs muitas mudanças e muitas dores.



editora
UEG

ISBN: 978-65-88502-27-3