Rita de Cássia de Oliveira Reis
Izabella Peracini Bento
Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes
(organizadoras)

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO ENFRENTAMENTO AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) NO CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE)

NICEB
NÚCLEO DE INICIAÇÃO À PESQUISA CIENTÍFICA
NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Larissa Rodrigues Ribeiro Pereira
Diretora Comercial

Winstom Erick Cardoso Pereira
Diretor Administrativo

CONSELHO EDITORIAL

ACADÊMICO
Prof. Me. Adriano Cielo Dotto (Una Catalão)
Prof. Dr. Aguinaldo Pereira (IFRO)
Profa. Dra. Christiane de Holanda Camilo (UNITINS/UFG)
Prof. Dr. Dagoberto Rosa de Jesus (IFMT)
Profa. Me. Daiana da Silva da Paixão (FAZAG)
Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita (Cepae/UFG)
Profa. Me. Limerce Ferreira Lopes (IFG)
Profa. Dra. Márcia Gorett Ribeiro Grossi (CEFET-MG)
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Profa. Dra. Maria Adélia da Costa (CEFET-MG)
Profa. Me. Patrícia Fortes Lopes Donzele Cielo (Una Catalão)
Profa. Dra. Rita de Cassia de Oliveira Reis (Cepae/UFG)
Profa. Dra. Rosane Castilho (UEG)
Prof. Dr. Ulysses Rocha Filho (UFCAT)

CONSULTIVO
Nelson José de Castro Peixoto
Núbia Vieira
Welima Fabiana Vieira Borges

Rita de Cássia de Oliveira Reis
Izabella Peracini Bento
Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes
Organizadoras

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO ENFRENTAMENTO AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) NO CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE)

1ª edição

Goiânia - Goiás
Editora Alta Performance
- 2024 -

Copyright © 2024 by
Rita de Cássia de Oliveira Reis
Izabella Peracini Bento
Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes

Editora Alta Performance
Rua 132-A, nº 100, Qd F-45 Lote 2
Setor Sul - CEP 74093-22 - Goiânia/Goiás
CNPJ: 21.538.101/0001-90
Site: http://editoraaltaperformance.com.br/
Contatos:
Larissa Pereira - (62) 98230-1212

Revisora: Doralice Jacomazi
Editoração: Franco Jr.
Imagem da capa: freepik.com

CIP - Brasil - Catalogação na Fonte
Dartony Diocen T. Santos CRB-1 (1º Região) 3294

I61 A interdisciplinaridade como enfrentamento ao Ensino Remoto Emergencial (ERE) no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) / Rita de Cássia de Oliveira Reis, Izabella Peracini Bento, Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes (Org.). – 1ª ed. – Goiânia: Editora Alta Performance, 2024. [E-Book]
164p. : il.

ISBN: 978-65-5447-227-2

1. Educação. 2. Interdisciplinaridade. 3. Ensino Remoto. 4. Pandemia COVID 19. I. Título.

CDU: 377

O conteúdo da obra é de total responsabilidade dos autores.

DIREITOS RESERVADOS
É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização prévia e por escrito dos autores.
A violação dos Direitos Autorais (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

SUMÁRIO

PREFÁCIO 7

Capítulo 1
O TRABALHO INTERDISCIPLINAR COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM: GEOGRAFIA, CIÊNCIAS E MATEMÁTICA, UMA INTERFACE POSSÍVEL NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL 13
Izabella Peracini Bento (CEPAE-UFG)
Larissa de Mello Evangelista (CEPAE-UFG)
Luciana Parente Rocha (CEPAE-UFG)

Capítulo 2
PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA E DE ESCRITA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 35
Joycelaine Aparecida de Oliveira (CEPAE-UFG)
Rodrigo Milhomem de Moura (UFG)

Capítulo 3
ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA A PANDEMIA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR REALIZADA DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DO (CEPAE/UFG) 58
Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes (CEPAE-UFG)

Capítulo 4
UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) 75
Sirlene Terezinha de Oliveira (CEPAE-UFG)
Ilma Socorro Gonçalves Vieira (CEPAE-UFG)

Capítulo 5
SERÁ QUE CASA VIROU ESCOLA?
AS GEOGRAFIAS DA INFÂNCIA E AS POSSIBILIDADES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS DE ENFRENTAMENTO AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) REALIZADO NO ÂMBITO DO CEPAE-UFG 93
Maria José Pereira de Oliveira Dias (CEPAE-UFG)
Laís Rodrigues Campos (CEPAE-UFG)

Capítulo 6
PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS DE ARTES VISUAIS E O USO DO PORTFÓLIO DIGITAL COMO ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA 107
Wanderley A. Santos (CEPAE-UFG)

Capítulo 7
GEOGRAFIA E HISTÓRIA:
UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR NAS TURMAS DE 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DO CEPAE-UFG 121
Elson Rodrigues Olanda (CEPAE-UFG)
Izabella Peracini Bento (CEPAE-UFG)
Rita de Cássia de Oliveira Reis (CEPAE-UFG)

Capítulo 8
TRABALHO ACADÊMICO POR MEIO REMOTO:
ESTUDO DE CASOS E REFLEXÕES 149
Wanderley Alves dos Santos (CEPAE-UFG)
Lilian Ucker Perotto (FAV-UFG)
Roberta Carvalho Cruvinel (CEPAE-UFG)

PREFÁCIO

Este livro é um convite do Núcleo de Iniciação à Pesquisa Científica na Educação Básica (NICEB), aos(às) colegas professores(as) e a toda a comunidade, a conhecer alguns dos projetos interdisciplinares realizados, nos anos de 2020 e 2021, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), da Universidade Federal de Goiás (UFG), durante o período em que esteve vigente o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

O NICEB foi criado no segundo semestre de 2020, por um grupo de professoras e professores do CEPAE, de diversas áreas do conhecimento, da Educação Infantil ao Ensino Médio, com o objetivo de pesquisar, incentivar e promover práticas de ensino e aprendizagem de iniciação à pesquisa científica na Educação Básica, bem como orientar projetos de Iniciação Científica (IC) e, compartilhar a produção e os resultados, por meio de cursos de formação, oficinas, publicações e eventos de divulgação científica. Naquela ocasião de reflexões e busca por práticas educacionais que amenizassem as dificuldades do momento crítico pelo qual atravessava a escola, em consequência da pandemia de Covid-19, a criação do NICEB veio ao encontro das necessidades impostas por um contexto que exigia cada vez mais uma formação voltada para o pensamento crítico e autônomo, que possibilitasse aos estudantes uma leitura crítica e reflexiva da realidade.

Nesse contexto, a partir do planejamento e execução de projetos interdisciplinares, que levam a pesquisa para a sala de aula, da Educação Infantil ao Ensino Médio, esses(as) docentes enfrentavam os dois maiores desafios impostos ao sistema educacional nos últimos tempos: o isolamento social e o fechamento das escolas. Assim, professores e professoras da Educação Básica do CEPAE-UFG encontraram na interdisciplinaridade, baseada na pesquisa e na formação do pensamento crítico e autônomo, respostas para o enfrentamento às dificuldades impostas pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE).

O principal desafio do Ensino Remoto Emergencial foi, sem dúvida, a impossibilidade de convivência entre os membros da comunidade escolar, principalmente dos professores e professoras com os seus alunos e alunas, e dos estudantes entre si. Embora acreditemos que o aprendizado não ocorra apenas na escola, ou apenas na sala de aula, as relações estabelecidas no ambiente escolar são parte significativa desse processo, dentro do ambiente educacional a que estamos acostumados. Por esse motivo, precisávamos desenvolver mecanismos que possibilitassem aos(às) estudantes e aos(às) professores(as), mesmo à distância, sentirem-se próximos(as) e integrados(as), nutridos(as) pelo sentido de pertencimento, a um grupo, a uma turma, a uma comunidade escolar, unida por um mesmo propósito.

Este livro, idealizado e organizado pelo NICEB-CEPAE-UFG, apresenta oito projetos interdisciplinares que foram desenvolvidos de forma colaborativa entre duplas ou trios de professores(as) de diversas disciplinas. O Ensino Remoto Emergencial (ERE) no CEPAE foi estruturado a partir de aulas síncronas semanais, que ocorreram de forma remota e de roteiros de estudo e pesquisa, entregues quinzenalmente aos alunos e alunas, por meio da sala de aula virtual ou de cópias disponibilizadas na secretaria da escola.

Nessas propostas, a interdisciplinaridade foi utilizada como uma estratégia potencializadora e eficaz no processo de produção coletiva de um novo, desafiador e diferente processo de ensino e aprendizagem. Com esse intuito, os professores e professoras fizeram o exercício de relacionar os conteúdos das diferentes disciplinas com as práticas sociais cotidianas dos(as) jovens estudantes, associando as mais diversas áreas, com o objetivo de promover uma formação integral e desencadear habilidades de compreensão e interpretação de um mundo que anunciava novos desafios e exigia novas tomadas de decisões e direções.

Com base nessa compreensão de ensino, acreditamos que o nosso trabalho cumpriu com seus objetivos iniciais, contribuindo para uma formação significativa em um contexto adverso. Os conteúdos específicos de cada disciplina foram incorporados de forma interdisciplinar em cada roteiro proposto, as habilidades e competências foram estudadas com cautela e cumpridas na interface das diferentes áreas do conhecimento, como apresentado nos capítulos que se seguem. O CEPAE-UFG, por ser também

um campo de Formação de Professores, proporcionou-nos a rica experiência de ter conosco neste trabalho interdisciplinar bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Residência Pedagógica (RP), Estágio Curricular Obrigatório e Estágio Curricular Não Obrigatório, além dos Programas de Iniciação Científica.

No primeiro capítulo, as professoras Izabella Peracini, Larissa Evangelista e Luciana Parente trouxeram a interface entre três diferentes áreas de conhecimento - Geografia, Ciências e Matemática - como estratégia de ensino e aprendizagem possível no ensino remoto emergencial em duas turmas do 6º ano da Segunda Fase do Ensino Fundamental, durante o ano de 2020. E, sendo o CEPAE-UFG também um campo de Formação de Professores, esse trabalho interdisciplinar proporcionou a rica experiência da participação de oito bolsistas do PIBID/Geografia e dois estagiários da Licenciatura em Geografia, assim como quatro bolsistas da Residência Pedagógica em Matemática e quatro estagiários da Licenciatura em Matemática. Segundo as autoras, os(as) professores(as) em formação contribuíram no planejamento e nos momentos das aulas remotas e dos atendimentos. As autoras realizaram o exercício de relacionar os conteúdos de Geografia, Ciências e Matemática com as práticas sociais cotidianas dos estudantes, a partir de roteiros de estudo e pesquisa, entregues aos alunos quinzenalmente. O processo de ensino e aprendizagem, das três áreas do conhecimento, na interdisciplinaridade, tem o papel de formar integralmente os estudantes e desencadear habilidades de compreensão e interpretação do mundo.

Uma pedagoga, professora Joycelaine Aparecida de Oliveira, e um linguista, professor Rodrigo Milhomem de Moura, assinam o segundo capítulo, intitulado "As práticas de leitura literária e de escrita durante a pandemia de Covid-19: uma experiência com estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental". Nesse capítulo apresenta-se uma sequência de atividades sobre leitura literária e escrita que foi desenvolvida com os(as) estudantes do 4º ano CEPAE-UFG durante o período da pandemia de Covid-19. Joyce e Rodrigo se preocupam em apresentar as práticas de leitura literária e de escrita de modo crítico, a partir de uma perspectiva dialógica, pautada em uma forma de educar para a sensibilidade, a humanização e o refinamento de nossos (auto)conceitos, de modo a formar e preparar

os educandos(as) para agir, resistir e reexistir em uma sociedade neoliberal. E ainda, acreditam que as atividades apresentadas podem contribuir para que outros(as) professores(as) possam trabalhar com seus(suas) educandos(as) atividades significativas de leitura literária e escrita que os(as) levem a (re) pensar a sua própria realidade.

A professora Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes, autora do terceiro capítulo, "Ensino de língua espanhola na pandemia: uma proposta interdisciplinar realizada durante o ensino remoto emergencial do CEPAE", apresenta o trabalho com o objetivo de compartilhar experiências didáticas interdisciplinares desenvolvidas entre as disciplinas de Espanhol, Francês, Português e Geografia, com recorte nas questões elaboradas em Língua Espanhola e aplicadas em duas turmas da 3ª série do Ensino Médio. A autora destaca que o desenvolvimento de atividades interdisciplinares no período pandêmico foi importante para estabelecer relações entre os conteúdos ministrados nas diferentes disciplinas, minimizar a quantidade de atividades enviadas em cada bloco de estudos e, ainda, proporcionar um espaço de socialização do conhecimento entre professores e estudantes com base na perspectiva interdisciplinar.

O quarto capítulo, "Uma experiência interdisciplinar no Ensino Remoto Emergencial (ERE)", de autoria das professoras Sirlene Terezinha de Oliveira e Ilma Socorro Gonçalves Vieira, tem por objetivo apresentar uma proposta de atividades desenvolvidas por um grupo interdisciplinar constituído pelas disciplinas de Geografia, Língua Portuguesa, Língua Francesa e Língua Espanhola. Mas é importante ressaltar que as atividades mencionadas no capítulo são apenas relativas à Língua Portuguesa e à Língua Francesa, disciplinas pelas quais são responsáveis as professoras autoras do capítulo. As atividades interdisciplinares foram desenvolvidas com a turma da 3ª série do Ensino Médio e tinham relação com o projeto de extensão "Pipoesia", coordenado pelo departamento de Língua Portuguesa do CEPAE. Em 2020, o projeto "Pipoesia" teve como tema o estudo da poesia de Manuel Bandeira, reunida na coletânea intitulada "Libertinagem", publicada pela primeira vez em 1930. As atividades de português e francês foram desenvolvidas a partir de leitura de poemas e da biografia do autor, nos dois idiomas, e envolveram ainda escrita criativa em diálogo com a poesia de Manuel Bandeira.

"Será que a casa virou escola?" é a pergunta que intitula o quinto capítulo, assinado pelas professoras Maria José Pereira de Oliveira Dias e Laís Rodrigues Campos, no qual abordam discussões acerca de possibilidades didático-metodológicas de trabalho educativo no campo da Geografia da Infância com a Educação Infantil e com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) do CEPAE-UFG. As autoras analisam os desafios e as possibilidades de práticas educativas não presenciais no processo de ensino dos primeiros níveis da Educação Básica diante das condições materiais e humanas diante do cenário pandêmico.

O professor Wanderley A. Santos apresenta, no sexto capítulo, a análise de duas vivências ou experiências metodológicas para o ensino de artes visuais. A primeira se constitui na análise do "Prezi", uma ferramenta de criação e produção de videoaulas com o intuito de otimizar a prática de ensino-aprendizagem usando meios digitais em turmas da Educação Básica. A segunda vivência metodológica foi a produção criativa orientada para turmas da 1ª série do Ensino Médio, com o objetivo de que os(as) estudantes produzissem um portfólio digital, gráficos e videoaulas.

No sétimo capítulo, intitulado "Brasil em canções: experiência interdisciplinar entre Geografia e História durante o ensino remoto emergencial do CEPAE-UFG", o professor Elson Rodrigues Olanda e as professoras Izabella Peracini Bento e Rita de Cássia de Oliveira Reis apresentam uma sequência didática com aulas temáticas a partir de canções que discutem os eixos temáticos: Povos Originários do Brasil, e Escravidão e Racismo no Brasil. Essa proposta tem como destaque a diversidade de fontes bibliográficas, documentais, audiovisuais e iconográficas, que discutem de forma interdisciplinar os temas propostos nas canções escolhidas.

O oitavo capítulo desta obra, "Trabalho acadêmico por meio remoto: estudo de casos e reflexões", é assinado por Lilian Ucker Perotto, Wanderley Alves dos Santos e Roberta Carvalho Cruvinel, docentes do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do CEPAE-UFG, das áreas de Artes e Linguística. Os(as) autores(as) analisaram atividades acadêmicas remotas desenvolvidas com discentes da pós-graduação, destacando os acertos e as dificuldades encontradas nesse processo, que exigiu intensa utilização de redes sociais e mídia digital, para atender às deman-

das de aprendizagem orientadas a distância. Também levantam algumas reflexões sobre o acesso democrático aos meios tecnológicos digitais e às práticas pedagógicas a distância, como forma de promoção do desenvolvimento humano.

Em suma, enquanto um grupo de professores e professoras da Educação Básica, apresentamos, nesta obra, os caminhos que encontramos para enfrentar de forma mais dialógica e crítica, como também coletiva, acolhedora e humanizada, os dois maiores desafios impostos pela pandemia de Covid-19 à escola e ao processo de ensino-aprendizagem: o isolamento social e o ensino remoto.

Goiânia, 22 de fevereiro de 2024.

Rita de Cássia de Oliveira Reis
Izabella Peracini Bento
Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes

Capítulo 1

O TRABALHO INTERDISCIPLINAR COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM: GEOGRAFIA, CIÊNCIAS E MATEMÁTICA, UMA INTERFACE POSSÍVEL NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Izabella Peracini Bento (CEPAE-UFG)[1]
Larissa de Mello Evangelista (CEPAE-UFG)[2]
Luciana Parente Rocha (CEPAE-UFG)[3]

[1] Professora do Departamento de Geografia do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE-UFG). Doutora em Geografia pelo Programa de Pesquisa e Pós-Graduação do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás - IESA/UFG. E-mail:izabellaperacini@ufg.br.

[2] Professora do Departamento de Ciências Biológicas do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE-UFG). Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela UFG. E-mail:larissa.evangelista @ufg.br.

[3] Professora do Departamento de Matemática do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE-UFG). Mestre em Educação, com área de concentração Educação Matemática, pela Universidade Estadual de Campinas-Unicamp/SP. E-mail:luciana_rocha@ufg.br.

1. O TRABALHO INTERDISCIPLINAR COMO ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

O desenvolvimento deste trabalho orienta-se pela necessidade de promover um ensino mais significativo para os estudantes, que envolva e considere suas vidas e experiências cotidianas. Com isso, busca-se relacionar os conteúdos de Geografia, Ciências e Matemática com as práticas sociais cotidianas dos jovens escolares. O processo de ensino e aprendizagem, das mais diversas áreas, tem o papel de formar integralmente os estudantes e desencadear habilidades de compreensão e interpretação do mundo. O objetivo do ensino interdisciplinar, nesse sentido, busca desenvolver nos alunos modos de pensar, atuar e se apropriar do espaço geográfico de maneira autônoma e crítica.

As orientações de Vigotski (2000) atestam que o sujeito nasce social e constrói sua individualidade/autonomia contando com uma série de mediações. Concebe-se que a relação sujeito-objeto é mediada, mediada no sentido de estabelecer o processo que promove a relação do homem com o mundo e outros homens. A mediação alimenta os dispositivos internos que cada indivíduo possui (conhecimento, prática, vivência) para se apropriar da realidade externa. Esse estudo enfatiza a mediação didática, destacando esse conceito como o fenômeno que intervém nos processos mentais dos alunos. Nesse processo, o professor pode ser considerado um mediador, na relação entre sujeito e objeto, ou melhor, entre aluno e conhecimento. O professor trabalha com os conteúdos para ajudar os alunos a desenvolverem capacidades cognitivas, para que aprendam a pensar por si mesmos. Existe uma importância crucial do "outro" no processo de ensino-aprendizagem.

Com base nessa compreensão, a mediação realizada pelo professor no processo de ensino e aprendizagem ficou muito prejudicada no Ensino Remoto Emergencial, no contexto da pandemia. Nesse sentido, buscamos outras estratégias para mediar a construção do conhecimento, uma delas foi a elaboração de roteiros temáticos de estudo e pesquisa que pudessem orientar e direcionar o estudo por parte do aluno.

No caso do professor, a sua mediação didática é propiciar a atividade cognitiva do aluno, a partir de um encaminhamento metodológico do pro-

cesso de ensino e aprendizagem. Advém desse processo a necessidade de o professor intervir nos motivos dos alunos por meio da mediação, estabelecendo, assim, elos entre o conhecimento e as ações mentais dos estudantes e proporcionando uma possível construção/formação de conceitos. Com isso, o aluno passa a ter o domínio do conteúdo, sendo capaz de aplicá-lo em sua realidade prática. Pode-se compreender que, para Vigotski (2010), mediar não é facilitar o ensino. Para o autor, o professor, ao ensinar sem a existência de barreiras ao pensamento, significa, antes de tudo, extirpar toda a dificuldade para a aprendizagem. Nesse sentido, elaboramos os roteiros interdisciplinares a partir do entendimento de que o processo de ensino e aprendizagem se realiza por meio de problemas, dificuldades, permitindo que os alunos se mobilizem para pensar, refletir e buscar respostas.

Nessa perspectiva, compreendemos que os conteúdos não são meramente ensinados, mas se constroem, se realizam. A construção do conhecimento tem um movimento próprio, relativamente independente, realizado pelos professores e demais sujeitos da prática escolar que tomam decisões sobre o que é ensinado efetivamente. Nesse sentido, a escola é e pode ser um importante espaço para promover a discussão e avaliação desse conhecimento. Para isso, uma dicotomia deve ser superada, a da teoria/prática. É preciso ultrapassar a crença de que as teorias determinam a realidade prática, é fundamental pensar na teoria e na prática como duas dimensões da realidade, não necessariamente realizadas em lugares e por pessoas diferentes, mas como dimensões indissociáveis. O ensino/aprendizagem é um processo, implica movimento, atividade, dinamismo. A aprendizagem não será produzida pela simples acumulação passiva, mas mediante a atividade exercida sobre os conteúdos, articulando-se uns com os outros, assim como proposto neste trabalho, a interface dos roteiros, abordando o conteúdo das disciplinas a partir da prática cotidiana dos estudantes.

A proposta interdisciplinar de elaboração dos roteiros de estudo e pesquisa busca redefinir a relação ensino/aprendizagem ao se traçar o caminho da formação de conceitos, da descoberta, da pesquisa, a partir da realidade vivida pelo aluno. No processo de ensino e aprendizagem, cada tema é construído em sua própria dimensão de significados, o aluno mobiliza sua visão de mundo, seu conhecimento e, por fim, atinge sua própria cidadania. A realidade do aluno precisa ser conhecida, para que o professor tenha

condições de promover o conhecimento, que não se configura apenas como acadêmico. O conhecimento é construído na vivência, nos problemas, nas dificuldades, nas facilidades expressas na paisagem e na vida dos estudantes, associados ao conhecimento à disposição dos professores, produzidos pela universidade, pela escola, pela imprensa, pelo cinema ou pelos autores de livros didáticos.

Souza (2008, p. 65) destaca a importância de se estudar, de se entender melhor o conceito de motivação no processo de ensino, quando afirma que esse conceito no âmbito escolar está diretamente ligado à mobilização com as atividades, a partir das quais é perceptível um maior envolvimento dos alunos, principalmente, no que se refere à atenção, concentração e reflexão sobre o tema estudado. E ressalta que, para assumir a responsabilidade de atuar para motivar seus alunos, o professor precisa partir do conhecimento prévio que esses alunos trazem para a sala de aula, deve considerar seus interesses, ritmos, a forma com que aprendem, o significado que dão às coisas, etc. Enfim, os alunos chegam à escola com uma bagagem repleta de necessidades, objetivos, interesses, conhecimentos, experiências vividas e sentidas no seu dia a dia, o que vai delinear os seus motivos. Acrescente-se que, entre esses motivos, estão aqueles que os impulsionam para estar na escola, pois sabe-se que, muitas vezes, não estão ligados à aprendizagem. Como o professor deve proceder nesses casos? Como intervir nos motivos dos alunos para que eles queiram aprender e fazer da sua permanência na escola uma experiência ou oportunidade de construção de conhecimentos? E no caso do ensino remoto? Como motivar o estudante que não está frequentando a escola?

Assim sendo, na busca por meios de mobilizar os alunos em seus motivos para a aprendizagem, no processo de ensino, não se pode deixar de considerar o conteúdo a ser ensinado, enquanto elemento que constitui o tripé no processo de ensino e aprendizagem, ao lado do professor e do aluno. Como um ponto fundamental a essa discussão, as orientações de Libâneo (2009, 2011) aclaram o que se vem pensando sobre a análise de conteúdo e os motivos dos alunos. Em suas pesquisas, Libâneo (2011, p. 203) trabalha a ideia de que "duas tarefas essenciais precisam ser assumidas pelo professor ao planejar o ensino para a formação de ações mentais: a análise do conteúdo e os motivos dos alunos". O autor destaca que o processo de

planejamento do ensino se inicia com a análise de conteúdo e que uma boa análise deste favorece a formulação de atividades de aprendizagem que estimulem os motivos dos alunos para o conteúdo.

Segundo o autor, a aprendizagem de conteúdos envolve o desenvolvimento da personalidade se houver ligação entre o conteúdo e os motivos dos alunos para aprender. Esse fato implica a necessidade de se pensar os conteúdos a partir do interesse dos alunos que se quer atingir. Assim, Libâneo (2011, p. 205) conclui que "o modo de organizar o ensino, a forma e o conteúdo das atividades de ensino, são um fator motivacional"; e ressalta que, nessa vinculação entre conteúdos e motivos, não é apenas o ensino que deve estar adequado aos motivos dos alunos, mas também os conteúdos que mobilizam neles motivos por meio de ações com o próprio conteúdo.

No intuito de vincular conteúdos e motivos, conforme orienta Libâneo (2009, 2011), elaboramos roteiros temáticos de pesquisa e estudo que estivessem adequados aos motivos dos alunos, mas também os conteúdos que mobilizam neles motivos por meio de ações com o próprio conteúdo. Alguns exemplos de temas utilizados por nós são: 1. Fique em casa (roteiro que discute a pandemia e necessidade de ficar em casa naquele momento); 2. O mundo que habitamos; 3. A importância da água no mundo que habitamos; 4. O alimento no mundo que habitamos; 5. O consumo e o consumismo no mundo que habitamos; 6. Consumo e consumismo: o trabalho, as atividades econômicas e a transformação do espaço; 7. Consumo e consumismo: preservação do ambiente em que vivemos, modo de vida sustentável e consumo consciente.

É preciso reconhecer que os alunos nem sempre estão interessados no que a escola tem a oferecer, pois não veem aplicabilidade em sua vida prática, não estão conseguindo ver significado para seus objetivos e intenções imediatos. Para isso, Mouly (1973) considera a importância de o currículo se tornar mais dinâmico, mais ligado às necessidades das crianças, de forma que a escola possa concorrer com as outras atividades que pedem a atenção da criança. Por essa razão os temas acima foram escolhidos, porque fazem parte da prática cotidiana e os alunos possuem conhecimento prévio sobre eles.

Vigotski (2010) critica a perspectiva tradicional do ensino segundo a qual o professor ensina os conteúdos e o aluno "aprende" sem a garantia de

que houve a internalização. E enfatiza que a garantia dessa internalização é decorrente da experiência do aluno, é o que se caracteriza como elemento básico da aprendizagem e permite-lhe construir significados do meio nesse processo de ensino-aprendizagem.

2. A EXPERIÊNCIA DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CEPAE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Em novembro de 2019, um surto de doença respiratória, causado pelo novo coronavírus, nomeado como SARS-CoV-2, foi detectado na cidade de Wuhan, na China. O SARS-CoV-2 ficou sendo considerado um beta coronavírus, causador da doença intitulada de Covid-19. Em 11 de março de 2020, a Covid-19 foi declarada pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS), após os casos se alastrarem rapidamente em todo o mundo, causando milhares de óbitos em um curto período (Brasil, 2020a).

Devido à alta transmissibilidade por meio do contato de mucosas com gotículas e aerossóis contaminados, somada ao fato de não existir, até aquele momento, medicações curativas para esse fim, foi recomendado pelos órgãos governamentais ao redor do mundo a prática de distanciamento social, uso de máscaras e medidas de higiene (Brasil, 2020; Falco *et al.*, 2023).

Diante do distanciamento social, ou melhor, do isolamento social recomendado, estudantes tiveram que ficar em casa e sua rotina de estudo foi modificada e, talvez, prejudicada, saindo da forma presencial para o ensino remoto. O isolamento social trouxe impactos significativos às crianças e adolescentes, especialmente os relacionados com o direito à educação, à brincadeira e à socialização, como corroboram Fernandes, Sani e Barra:

> O contexto de pandemia provocado pela Covid-19 arrastou uma série de receios e incertezas, gerando ansiedades e preocupações nas crianças, motivadas pelas restrições impostas pelo confinamento e consequentes limitações nas interações interpessoais. Os contactos digitais, para dar continuidade à escolarização, mas também para permitir alguma socialização, tornaram-se realidades incontornáveis, nem sempre geradoras de impactos positivos nas crianças (Fernandes; Sani; Barra, 2022, p. 251).

O meio digital foi a possibilidade encontrada para que não houvesse a defasagem escolar, apesar de vários estudantes não conseguirem acompanhar devido a questões sociais, e o mais grave, nesse contexto, foi a falta de equipamento adequado para participar das aulas e realizar as atividades propostas, que era essencial para a continuidade dos estudos durante esse período, que perdurou por vários meses.

Diante da necessidade do isolamento social e a impossibilidade de os estudantes irem até a escola/faculdade o Ministério da Educação (MEC) propôs a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19 (Brasil, 2020b). Em 1º de abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934, que estabelece normas excepcionais para o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (Brasil, 2020c).

Segundo o Parecer CNE/CP nº 5/2020, a possibilidade de longa duração da suspensão das atividades escolares presenciais iria acarretar:

- dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022;
- retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento;
- danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como stress familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral;
- abandono e aumento da evasão escolar (Brasil, 2020c, p. 3).

E, infelizmente, foi o que ocorreu em muitas unidades escolares de Educação Básica, Profissional e Superior dos estados brasileiros. Porém, naquele momento parecia uma saída possível para que os estudantes pudessem ter algum tipo de escolarização/contato com a escola, professores e conteúdos.

O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), antigo Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás (UFG), foi formalizado como unidade acadêmica especial desta universidade no ano de 1994 através da Portaria nº 0063, do Magnífico Reitor, como unidade vinculada à Pró-Reitoria de Graduação (Prograd). Dessa forma, esse Centro de Ensino está submetido às Resoluções que a UFG propõe.

Na UFG, diante da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 do Ministério da Educação (Brasil, 2020b), da Portaria Ministerial nº 544/2020 e do Parecer do CNE/CP nº 05/2020 (Brasil, 2020c) houve a aprovação pelo Conselho Universitário (Consuni) da Instrução Normativa Consuni nº 01/2020 (UFG, 2020), que dispõe sobre procedimentos relativos a todas as atividades escolares da educação básica e acadêmicas da graduação no modo de ensino remoto. Assim, ficou estabelecido em seu art. 1º a retomada de todas as atividades escolares da educação básica e acadêmicas da graduação referentes a 2020/1, a partir de 31/08/2020, no modo de ensino remoto emergencial (ERE), mediadas por uso de diferentes tecnologias. Já em seu art. 2º descreve como as atividades remotas poderão ser propostas de "forma síncrona (em que é necessária a participação dos estudantes e professor no mesmo instante e no mesmo ambiente virtual) e/ou assíncrona (quando não é necessário que os estudantes e professores estejam conectados ao mesmo tempo para que as tarefas sejam realizadas)" (UFG, 2020, p. 2).

O CEPAE, a partir do parágrafo único do art. 2º da Instrução Normativa Consuni nº 01/2020, estabelece que: "O regramento para as atividades da educação básica será tratado em normativa própria, por propositura do CEPAE, em consonância aos documentos institucionais elaborados para o ERE" (UFG, 2020, p. 2). Aprova, através de seu Conselho Diretor, a Instrução Normativa 01/2020 (CEPAE, 2020), na qual dispõe sobre a forma como o ERE iria se estabelecer nessa Unidade Acadêmica. Assim, considerando que o ensino seria remoto, não haveria aulas em ambiente formal de ensino, e seria sem presença física de docentes e estudantes.

Foi necessária a reelaboração dos planos de curso dos docentes consoante às especificidades do ERE e indicando os recursos tecnológicos de interação a serem utilizados, dentre aqueles adotados para a UFG. Assim, diante das "Diretrizes Institucionais para Organização Didático Pedagógica do Ensino Remoto Emergencial na UFG" (CEPAE, 2020, p. 5), era

essencial garantir o acesso universal estabelecido a partir de diagnóstico e organização/adaptação às possibilidades dos estudantes e de suas famílias; roteiros de ensino personalizados, a partir das necessidades, realidades e possibilidades dos estudantes; elaboração e disponibilização de materiais impressos aos estudantes e/ou as suas famílias com dificuldades de acesso aos recursos tecnológicos; oferta de atividades assíncronas, regulares, em relação aos objetos de conhecimento, de acordo com a disponibilidade tecnológica e a partir de orientações para organização das rotinas diárias e mediação das atividades e o estabelecimento do cronograma de atividades que seria executado pelos docentes de cada turma.

O parágrafo segundo do art. 7º estabelece que a carga horária executada de forma remota compreenderá a carga horária estabelecida para cada disciplina conforme o PPC CEPAE-UFG e será igualmente validada para a composição da carga horária docente durante o ano letivo (CEPAE, 2020).

Diante do determinado na Instrução Normativa 01/2020 do CEPAE, o processo de ensino e aprendizagem no ERE foi pensado para ser trabalhado interdisciplinarmente, e para isso as disciplinas foram agrupadas de acordo com os trabalhos desempenhados pelo docente. A cada semana um grupo de disciplinas, divididas por blocos, eram responsáveis por enviar, via e-mail, atividades assíncronas, denominadas de roteiros de estudos, conforme descrito anteriormente, para que o estudante realizasse e devolvesse, e assim seria avaliado. Cada atividade compunha uma carga horária específica de cada uma das disciplinas do grupo. A atividade contemplava conteúdo específico do ano escolar (série) proposta e era composta por textos, imagens, questões norteadoras, sugestões de vídeos e sites para estudos.

Para as atividades síncronas eram realizados atendimentos para cada disciplina isoladamente em dias e horários preestabelecidos pela coordenação de ensino de cada etapa do CEPAE. Essa proposta foi substanciada pelas orientações da "Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) sobre o tempo de exposição diária dos estudantes às telas contido no Manual de Orientações em defesa da 'Saúde das crianças e adolescentes na Era Digital'" (CEPAE, 2020, p. 3). Assim, foi estabelecido um tempo máximo para as atividades síncronas levando-se em consideração a carga horária da disciplina e o tempo de exposição a telas, conforme preconizado pela SBP.

O grande desafio, já apontado por Fernandes, Sani e Barra (2022), foi a quantidade de estudantes sem acesso aos equipamentos mínimos pa-

ra realização das atividades assíncronas e participação nas atividades síncronas, ou mesmo sem acesso à internet de qualidade, indispensável para efetuar as atividades. Outro desafio foi acessar a todos os estudantes via *e-mail*, uma vez que muitos ainda não tinham autonomia e independência para criarem e gerenciarem essa forma de comunicação virtual.

Entretanto, mesmo disponibilizando os roteiros de estudos impressos, sendo entregues uma vez por semana por um servidor da Coordenação Pedagógica, seguindo todos os cuidados de higiene e distanciamento necessários, ainda alguns estudantes não tinham acesso às atividades assíncronas, o que pode ter atrapalhado o seu desenvolvimento e desempenho pedagógico.

Foi nesse cenário, aqui descrito, que unimos esforços para promover um ensino de qualidade, significativo, a partir de uma orientação interdisciplinar e um diálogo comum entre Ciências, Geografia e Matemática. Iniciamos nosso trabalho com um planejamento conciso, nos preocupando em encontrar um tema/conteúdo comum que pudesse trazer possibilidade de aprendizado dos conteúdos específicos de cada disciplina, no que se refere às habilidades esperadas para o 6º ano, universo em que estávamos inseridas. Apresentamos a seguir (Quadro 1) um quadro demonstrativo do planejamento da 1ª Escala (1º bimestre), lembrando que eles foram feitos nas quatro escalas.

O desdobramento desse planejamento e sua aplicação prática foram sendo desenvolvidos de acordo com o alcance dos estudantes em uma realidade adversa, sempre dando espaço para reflexão e reformulação, aprimorando o nosso trabalho cotidianamente.

3. GEOGRAFIA, CIÊNCIAS E MATEMÁTICA: UMA INTERFACE POSSÍVEL NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CEPAE-UFG

A nossa prática orientada pelo Ensino Remoto Emergencial no CEPAE-UFG será apresentada, neste momento, com o objetivo de compartilhar a experiência interdisciplinar vivida por esse grupo de três docentes, e os produtos gerados a partir dela, levando em consideração a necessidade de multiplicarmos conhecimento e práticas pedagógicas produzidas dentro da escola, por professores da Educação Básica.

Quadro 1 - Planejamento interdisciplinar, 2020

Primeira Escala (Interdisciplinar: Geografia, Ciências e Matemática). Tema/Conteúdo gerador: **Onde vivemos**.				
Período da Primeira Escala: 31/08/20 a 31/10/20.				
Objetivos Interdisciplinares da 1ª Escala	**Atividades Previstas**	**Tipo de interação/ Recurso**	**Produção do estudante**	**Avaliação na Primeira Escala**
* Familiarizar o aluno com noções e conceitos básicos da Geografia, da Ciência e da Matemática para permitir a compreensão do espaço no qual está inserido: onde vivemos. * Desenvolver a leitura crítica da realidade social visando a sua interação com o mundo e a construção da cidadania. * Promover o hábito do estudo e da autonomia em relação a sua aprendizagem.	* Leitura de materiais indicados. * Pesquisa nos meios digitais. * Produção de textos. * Resolução das atividades propostas.	- Site CEPAE. - E-mail. - Livro didático.	Atividade 01: Fique em casa; Atividade 02: O mundo que habitamos.	Resolução e devolução das atividades solicitadas.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Destaca-se que nossa experiência foi realizada com duas turmas de 6º ano dos anos finais do Ensino Fundamental, cada turma contendo 30 alunos. Contamos com a participação de quatro estagiários do curso de Licenciatura em Matemática, quatro bolsistas do Programa Institucional Residência Pedagógica - RP, em Matemática, e oito graduandos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, em Geografia, ambos da Universidade Federal de Goiás (UFG), além das três professoras das disciplinas de Ciências, Geografia e Matemática.

Assim, a produção dos roteiros de ensino e pesquisa compunha a seguinte dinâmica: primeiro, as professoras discutiam quais habilidades, para aquele roteiro, o que cada área do conhecimento poderia desenvolver com os estudantes, a partir daí alinhávamos as habilidades comuns às áreas. Num segundo momento, discutíamos os conteúdos de cada disciplina, os bolsistas do PIBID de Geografia traziam sugestões de atividades, geralmente tendo textos de apoio, charges, conjunto de imagens, gráficos, dentre outros. Com base na contribuição da equipe de Geografia, as demais áreas elaboravam questões. As questões de matemática, por exemplo, eram elaboradas com o apoio dos bolsistas do RP. Após essa etapa, adicionávamos as demais questões e nos reuníamos *online*, discutíamos e verificávamos os diálogos entre os campos de saberes, o tamanho do roteiro, entre outros aspectos.

Nessa perspectiva, para dinamizar o trabalho abrimos uma pasta no Google drive, onde postamos todo o material de elaboração dos roteiros, desde as ideias iniciais, textos, imagens, charges, até a versão final.

Em função da heterogeneidade do grupo, as docentes planejaram de forma sistemática a divisão de tarefas de maneira que cada equipe, a partir de sua especificidade – bolsistas da Geografia, estagiários e bolsistas da Matemática, pudessem atuar e contribuir com a experiência interdisciplinar. A produção dos roteiros de ensino pelos estagiários e residentes pedagógicos, ambos da Matemática, por exemplo, foi em dupla, enquanto a organização dos bolsistas do PIBID foi em grupos de quatro estudantes.

Vale citar que esse espaço se constituiu em um momento de grande aprendizagem para todos os envolvidos. Ao longo dos meses os roteiros sofreram modificações, a partir das observações feitas no coletivo entre o

grupo de bolsistas, professores e o retorno dado pelos próprios estudantes da educação básica. As professoras compreenderam que era necessário criar uma organização no material visando que o estudante criasse familiaridade com o material e, assim, potencializasse os seus estudos, buscando também a construção de sua autonomia, principalmente nas atividades assíncronas.

Nesse sentido, todos os roteiros seguiam um certo padrão, por exemplo, na primeira página vinha uma saudação, seguida de uma imagem visando a uma interação com o estudante, a equipe de colaboradores daquele roteiro, o número do roteiro e o tema norteador, e uma saudação final com os nomes da equipe responsável pela produção do material (Figura 1).

Figura 1 - Página de introdução da atividade interdisciplinar

8ª ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR

DISCIPLINAS: CIÊNCIAS, GEOGRAFIA & MATEMÁTICA.
RESPONSÁVEIS: Professoras Izabella Peracini Bento
Larissa de Mello Evangelista
Luciana Parente Rocha

Colaboradores:

Estagiários do Curso de Licenciatura em Matemática: Thayssa Cristina, Guilherme Cavalcante, Isabela de Souza e Jordana Moraes. ***Professores Orientadores:*** Marcelo Almeida e Wellington Lima.
Bolsistas do PIBID/Geografia: Sâmilla S. de Paiva, Guilherme F. de Sá Oliveira, Valdinéssia P. da Cunha e Carolina Coelho.
Bolsistas do Residência Pedagógica/Matemática: Bruno Diniz e Hypatia Calderón Rojas.

Fonte: www.deals.mlontinas.com.br

Fonte: Acervo das autoras.

Mais abaixo, algumas informações breves, como período de realização do roteiro (15 dias por roteiro), data de entrega, forma de envio (pelo e-mail da turma) e a carga horária das três disciplinas. A seguir, algumas breves dicas de estudos, como fazer a leitura atenta da atividade, sublinhando as informações importantes dos textos; o reforço de que não há um caminho único para se resolver um problema; a valorização do registro escrito de como o estudante pensou, em detrimento apenas da resposta final.

Já na página seguinte, colocamos instruções, como: a forma de envio, as respostas podem ser digitadas em documento separado – *Word* ou outro editor de texto, ou no caderno; o cuidado com a qualidade das imagens enviadas; a escolha de um dos três cadernos para responderem todas as questões do bloco 1. Outra observação é em relação ao que escrever no assunto do *e-mail*: nome completo do estudante, a série e turma a que pertence. O envio das respostas só poderia ser realizado após a conclusão de todo o roteiro, assim enviando-o para um único *e-mail*, que constava na atividade.

Assim, acreditamos que esses reforços foram extremamente importantes, pois os estudantes são novos, com faixa etária entre 9 e 10 anos de idade, além disso, não estavam acostumados com o ambiente virtual. Por outro lado, essa sistematização auxiliou a organização do trabalho docente.

O roteiro de atividade geralmente era iniciado com um ou mais textos de apoio, adaptados para fins pedagógicos. Essa nomenclatura explica exatamente sua função no roteiro, os textos tinham por objetivo apoiar as três áreas de conhecimento. Usamos também charges, conjunto de imagens, imagens separadas, visando ilustrar a discussão dos textos.

Na sequência dos textos, implementamos a seção – **Você sabia?** – que trazia como proposta dialogar os conteúdos abordados no roteiro usando fatos e curiosidades interessantes relacionados à Ciências, Geografia e Matemática, mas de maneira curta, direta, buscando fazê-los perceber aplicações dos conteúdos, bem como diálogo entre eles. Um exemplo disso foi quando o roteiro abordou *Consumo e Consumismo: o trabalho, as atividades econômicas e a transformação do espaço*. O **Você sabia?**, nessa situação, fez referência a vários aspectos da sociedade contemporânea, como o volume de plásticos que chega até os oceanos, as mortes de animais marinhos causadas por essa poluição, entre outros aspectos.

A seção seguinte a dos textos foi nomeada **Para refletir e responder**, e trazia questões que os estudantes tinham que responder, a partir da discussão abordada na parte 1 do roteiro, a parte teórica. Um aspecto interessante dessa segunda parte foi sua construção de forma que os estudantes não percebessem a qual área pertenciam as questões, ou seja, uma determinada questão poderia ser abordada em qualquer uma das três áreas, ou ainda, por qualquer uma das docentes. Para ilustrar essa ideia, em um determinado roteiro de atividades, recebemos *e-mails* de estudantes perguntando qual seriam as questões de matemática. Essa mensagem revelou que estávamos no caminho correto, mais importante que identificar à qual matéria a questão pertence, queríamos mostrar ao estudante que o conhecimento não é estanque, e que um determinado fenômeno pode ser analisado sob diferentes perspectivas, que a Geografia pode contribuir com a Ciências, e vice-versa, e ambas, com a matemática.

O roteiro sempre era finalizado com os itens: **Estude pelo seu livro**, e **Indicações de vídeos e complementos**. Nesses dois tópicos da seção, indicávamos vídeos e documentários sobre os conteúdos. Os vídeos tornaram-se instrumentos importantes para os docentes por auxiliarem, entre outros aspectos, no reforço aos conteúdos dos roteiros, bem como dinamizarem o tempo das aulas e dos atendimentos dados aos estudantes. Esses atendimentos aconteciam separadamente, ou seja, cada uma das docentes tinha um horário semanal, no contraturno das aulas, para esclarecer as dúvidas.

Importa citar que os critérios para a escolha dos vídeos se pautaram em aspectos como: serem didáticos, objetivos e adequados à linguagem da série, além de terem curta duração, pois aqueles mais longos geram desinteresse aos estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular pontua que uma das ações que contribui para as "aprendizagens essenciais" na Educação Básica, é: "contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos" (Brasil, 2018, p. 16). Compreendemos que os recursos audiovisuais contribuíram também com o objetivo de servir de elo entre o que os estudantes sabem e os novos conteúdos.

As práticas pedagógicas interligadas ao uso de vídeos, apesar de desafiadoras, promovem uma aprendizagem significativa aos estudantes por

propiciar uma relação das pessoas com o mundo, com as sensações (Moreira, 2006). Para Morin, o vídeo:

> Sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Nos atingem de todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, envolve, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços. O vídeo combina a comunicação sensório-cinética, com a audiovisual, com a intuição, com a lógica, com a emoção, com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional, pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional (Morin, 1995, p. 2).

Nesse sentido, os vídeos, as histórias em quadrinhos, os textos que deram suporte ao diálogo interdisciplinar geraram aprendizado e uma rica discussão entre todos da equipe. Os licenciandos, por exemplo, não tinham ideia dos cuidados para o uso de recursos audiovisuais na sala de aula, ou como auxílio para o estudo em casa, como indicado nos roteiros de ensino. Já para as docentes, a escolha dos vídeos precisava fomentar o diálogo entre as áreas, alimentar a curiosidade e o interesse dos estudantes sobre a temática, envolvê-los nas discussões do meio ambiente e sociedade, fazendo uma relação entre nossos hábitos com a sobrevivência do planeta, buscando assim formar um sentimento de responsabilidade social com o mundo.

Estude pelo seu livro continha a indicação das páginas do livro adotado pela escola como apoio aos estudos. Observamos que durante o período letivo muitos estudantes se atrapalhavam com a indicação das páginas para estudo, e nos enviavam os exercícios dessas páginas, em vez de apenas estudarem o conteúdo, corroborando nossa hipótese de que eles liam os roteiros sem cuidado, aligeiradamente.

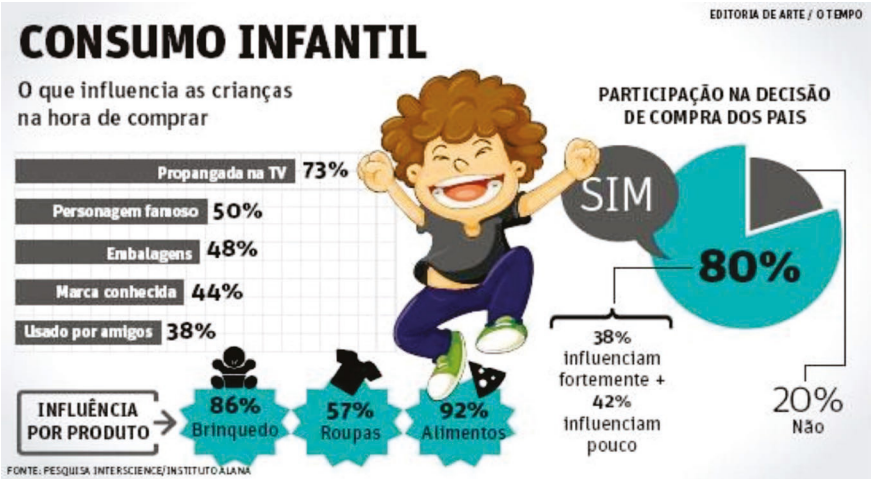
A escolha dos textos, imagens e charges também foi desafiadora, porque compreendíamos que eles representavam a essência do diálogo entre Ciências, Geografia e Matemática, servindo de inspiração ao grupo (docentes, bolsistas e estagiários). Após escolhido o material de apoio, outro desafio era elaborar as questões das áreas, de forma que o estudante percebesse que elas se comunicavam. A preocupação ia além de expor o conteú-

do, mas provocar uma conversa, mostrar que as disciplinas dialogam entre si, principalmente, que o conhecimento é tratado em sua totalidade.

Particularmente, para a matemática, o enfoque da interdisciplinaridade era a oportunidade de mostrarmos que ela é uma grande ferramenta que auxilia na leitura de fenômenos, numa melhor compreensão da realidade, visando ao desenvolvimento de competências para uma formação crítica e uma intervenção cidadã do estudante (Brasil, 2018).

Nesse contexto, em um dos planejamentos, buscando compreender um determinado fenômeno, **o consumo e o consumismo na sociedade atual**, a partir de múltiplos olhares, dividimos a temática em dois roteiros. No roteiro 7, cujo subtema foi: ***O trabalho, as atividades econômicas e a transformação do espaço***, os textos de apoio trouxeram as seguintes abordagens: **Texto 01 - Consumismo: você sabe as consequências que gera na sua vida?** Já o **Texto 2 - Pesquisa Mostra que 52% dos pais cedem aos pedidos de compras dos filhos**, é uma publicação da Rede Brasil Atual, datada de 25/07/2014. Além desses dois textos, serviram de base para discussão uma charge e um conjunto de imagens, composta por seis fotografias, relacionadas à temática (Figura 2).

Figura 2 - Consumo infantil



Fonte: https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/pesquisa-mostra-que-52-dos-pais-admitem-comprar-para-os-filhos-e-comprometem-orcamento-5259/.

Uma das questões abordava a estreita relação entre o consumismo, a sociedade e o meio ambiente, com foco nas consequências do consumismo sob as óticas econômica, ambiental e social. O uso de imagens ao longo dos roteiros de ensino auxiliou na formação dos conceitos abordados, no diálogo entre esses conceitos, nas questões trazidas para se pensar a realidade. Por usar uma linguagem direta, as imagens e fotografias contribuem para a interpretação dos acontecimentos, bem como para o protagonismo dos estudantes, à medida que elas possibilitam novos sentidos àquilo que eles veem e os tocam (Frazon, 2022).

Ao buscarem relacionar diferentes áreas disciplinares, Tomaz e David compreendem a interdisciplinaridade a partir da:

> Participação dos alunos e dos professores nas práticas escolares no momento em que elas são desenvolvidas, e não pelo que foi proposto a priori. Dentro desta concepção, pressupõe-se uma busca por novas informações e combinações que ampliam e transformam os conhecimentos anteriores de cada disciplina. Assim, cria se novos conhecimentos que se agregam a cada uma das disciplinas ou se situam na zona de interseção entre elas, partindo das interações dos sujeitos no ambiente e de elementos de uma prática comunicativa que eles desenvolvem entre as disciplinas, mas não são necessariamente conhecimentos inerentes às próprias disciplinas que se desenvolvem autonomamente, à revelia dos sujeitos (Tomaz; David, 2008, p. 27).

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade é essencial para superar as limitações do ensino fragmentado e para promover uma aprendizagem mais significativa e contextualizada com a realidade. A Geografia, a Ciências e a Matemática são áreas fundamentais para a compreensão das dinâmicas sociais, culturais, econômicas e ambientais. A realidade, o mundo vivido é interconectado, as disciplinas de forma isolada não dão conta de compreender a complexidade dos fenômenos. A partir da nossa prática interdisciplinar percebemos que os estudantes puderam compreender que existem conexões e interações entre as diferentes áreas, o que permitiu uma visão mais ampla de mundo e de interpretação de fenômenos do dia a dia. E, consequentemente, possibilita um agir de forma mais autônoma e crítica na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS DESAFIOS E APRENDIZADOS AO SE TRABALHAR INTERDISCIPLINARMENTE EM UM CONTEXTO PANDÊMICO

Foram vários os desafios com o trabalho interdisciplinar. Agregado a ele, estávamos em um contexto complexo de pandemia, causado pelo novo coronavírus SARS-CoV-2. Além disso, estávamos em adaptação ao Ensino Remoto Emergencial (ERE) na Universidade Federal de Goiás - UFG. A organização do trabalho pedagógico nesse ano letivo de 2020 envolveu muitos atores, os estudantes da educação básica, os bolsistas licenciandos de Geografia e Matemática, além dos estagiários da Licenciatura em Matemática.

Diríamos que um dos nossos maiores desafios foi estabelecer o diálogo entre as três áreas do conhecimento, visando promover o aprendizado dos nossos estudantes, bem como uma formação sólida aos graduandos. A busca pela interdisciplinaridade nos fez sairmos do lugar comum em que fomos formadas, em que os conhecimentos são produzidos em gavetas, de forma fragmentada e estanque e quase sem comunicação, para compreendermos que é possível trabalharmos interdisciplinaridade. Para isso, alguns elementos foram imprescindíveis, como estarmos abertos ao diálogo, disponíveis para ouvir, ceder, para organizar o trabalho de maneira a contemplar todos os envolvidos no processo. Além disso, é preciso um planejamento detalhado e dinâmico entre as disciplinas, em que não há hierarquia entre as áreas.

Portanto, os desafios envolvem a comunicação entre os professores de diferentes áreas, pois implementar a interdisciplinaridade demanda a colaboração estreita de todos os envolvidos, coordenar horários, alinhar metodologias, adaptar os conteúdos, chegar a temas comuns, ter acesso à tecnologia e à conectividade, não apenas por parte dos professores, mas, principalmente, dos estudantes, o engajamento dos alunos em atividades remotas é prejudicado, a interação e a colaboração ficam comprometidas. A avaliação integrada também pode ser um entrave se não for bem planejada.

Viver o cotidiano de um trabalho interdisciplinar no ensino remoto proporcionou, a nós, professoras, aos licenciandos e aos nossos estudantes

da educação básica uma série de vantagens, as principais: mostrar a relevância do conteúdo para a vida dos alunos, uma vez que optamos por temas geradores que tivessem impacto social, a autonomia de estudo e de pesquisa, em que os alunos, por não estarem subsidiados pelo auxílio do professor e da escola, precisaram se mobilizar; o estímulo ao pensamento crítico e o desenvolvimento e aprendizado de habilidades transversais e contemporâneas, como o próprio uso dos meios digitais, algo que não fazia parte da realidade de todos e, não menos importante, conhecer melhor o trabalho dos pares.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Especializada à Saúde. Departamento de Atenção Hospitalar, Domiciliar e de Urgência. **Protocolo de Manejo Clínico da Covid-19 na Atenção Especializada**. Brasília - DF. 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso em: 2 jun. 2023. 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/pcp005_20.pdf. Acesso em: 2 jun. 2023. 2020c.

CEPAE. **Instrução Normativa nº 01/2020**. Disponível em: http://files.cercomp.ufg.br/instrução_normativa__01_2020_SET.pdf. Acesso em: 30 maio 2023.

FALCO, C. B. *et al.* Remote consultation with people with eating disorders during the COVID-19 pandemic. **Revista Brasileira de Enferma-**

gem [online], v. 76, n. Suppl 1, 2023. e20220197. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0034-7167-2022-0197 https://doi.org/10.1590/0034-7167-2022-0197pt. Epub 28 Nov 2022. ISSN 1984-0446. https://doi.org/10.1590/0034-7167-2022-0197. Acesso em: 20 jun. 2023.

FERNANDES, Natália; SANI, Ana Isabel e BARRA, Marlene. "Miúdos co(n)vida": desenvolver pesquisa com crianças em tempos de pandemia Covid-19. **Cadernos CEDES** [online], v. 42, n. 118 p. 248-258, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/CC262470 https://doi.org/10.1590/CC262470_EN. Epub 29 Ago 2022. ISSN 1678-7110. https://doi.org/10.1590/CC262470. Acesso em: 20 jun. 2023.

FRANZON, E. C. S. Imagens pandêmicas e experimentais: O uso do smartphone no Ensino Remoto de fotografia para o curso de design. **Mimesis**, Bauru, v. 43, n. 2, p. 85-103, 2022.

LIBÂNEO, J. C. Docência universitária: formação do pensamento teórico-científico e atuação nos motivos dos alunos. In: D'ÁVILA, C. (org.). **Ser professor na contemporaneidade:** desafios, ludicidade e protagonismo. Curitiba: CRV, 2009a.

LIBÂNEO, J. C. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (org.). **Pedagogia universitária:** caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. **Revista Comunicação e Educação**. São Paulo, ECAD, v. 2, p. 27-35, jan./abr. 1995. Editora Moderna.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação na sala de aula**. Brasília: Editora da UnB. 2006.

MOULY, G. J. **Psicologia educacional**. 5. ed. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Pioneira, 1973.

SOUZA, R. C. C. R. de. Universidade, processo de ensino-aprendizagem e inovação: educação: tendências e desafios de um campo de movimento. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE (ANPED-Centro Oeste), 9., 2008, Taguatinga. **Anais...** v. 2. Taguatinga, DF, 2008.

TOMAZ, V. S; DAVID, M. M. M. S. **Interdisciplinaridade e aprendizagem da Matemática em sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

UFG. **Instrução Normativa Consuni nº 01/2020**. Disponível em: http://www.sistemas.ufg.br/Resolucao_CONSUNI_2020_0034. Acesso em: 30 maio 2023.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III** (Incluye problemas del desarrollo de la psique). Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Capítulo 2

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA E DE ESCRITA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Joycelaine Aparecida de Oliveira (CEPAE-UFG)[1]
Rodrigo Milhomem de Moura (UFG)[2]

[1] Professora adjunta do Departamento Multidisciplinar de Pedagogia do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE-UFG), onde ministra aulas de Língua Portuguesa para estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Participa do grupo de pesquisa de Iniciação à Pesquisa Científica na Educação Básica. E-mail: joycelaine@ufg.br.

[2] Doutor e mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (PPGLL-UFG). Participa dos grupos de pesquisa: Grupo de Iniciação à Pesquisa Científica na Educação Básica e Grupo Multidisciplinar de Pesquisas e Estudos Decoloniais de Linguagem, Raça e Gênero. E-mail: milhomemmoura@gmail.com.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As práticas de leitura e escrita desempenham um papel primordial na constituição dos(as) sujeitos educandos(as), especialmente, em uma sociedade que privilegia a leitura da palavra em detrimento da leitura de mundo, como a nossa. Esses saberes estão presentes em quase todas as áreas de nossa vida e, por meio deles, podemos compartilhar e coconstruir ideias, sentimentos e informações em diversos espaços sociais (Moura; Assis; Costa, 2021).

Podemos afirmar, com isso, que essas duas práticas fazem parte da nossa constituição identitária desde que nascemos, pois estamos o tempo todo em contato com diversos textos orais e escritos: contos orais, conversas, bilhetes, mensagens de texto, *outdoors*, livros, postagens em redes sociais, *status*, entre tantos outros exemplos. Com o advento das Tecnologias Digitais da Comunicação e da Informação (TDIC), as quais exigem dos sujeitos contemporâneos conhecimentos diversificados para acioná-las, manuseá-las e movimentá-las, sob pena de exclusão do acesso a diversos tipos de conteúdo, bens e serviços do mundo digital ou, ainda, do consumo desregulado de conteúdo postado em plataformas digitais, nosso trabalho, como educadores(as), se intensifica.

Nesse sentido, temos a responsabilidade social de formar estudantes capazes de compreender os jogos discursivos, ideológicos e mercadológicos ante o excesso de conteúdo que é postado diariamente em ambientes virtuais ou não, com vistas à ação crítica diante das diversas situações cotidianas. Logo, devemos letrar e preparar nossos(as) educandos(as) para as demandas de nossa época, sempre respeitando o contexto sociocultural-histórico de cada um(a), reinserindo suas corpovivências no processo educacional (Almeida, 2023). Para isso, acreditamos que é necessário criar espaços dialógicos em nossa sala de aula (Moura, 2023), com vistas ao trabalho dos saberes de leitura e escrita.

Partindo dessa premissa, temos como objetivo geral neste capítulo: apresentar uma sequência de atividades sobre leitura (em especial, a literária) e escrita que foi desenvolvida com os(as) estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE-UFG) durante o período da pandemia de Covid-19. O estudo foi realizado no ano de 2021, tendo como público-alvo duas turmas de 4º ano do Ensino Fundamental, cada uma com cerca de 30 estudantes.

Para este escrito, apresentamos as atividades construídas a partir de três contos de fadas: "As notícias e o mel", de Marina Colasanti; "O Rouxinol", de Hans Cristhian Andersen; e "Pinóquio, o esperto", de Gianni Rodari. Nosso objetivo, ao abordarmos uma sequência de atividades com três contos, é contribuir com outros(as) professores(as) da Educação Básica, mostrando como os trabalhos com leitura literária e escrita podem ser desenvolvidos em outros espaços, considerando-se sempre a realidade dos(as) educandos(as), do(a) professor(a) e da escola. Com isso, não mostramos as produções dos(as) alunos(as), já que não teríamos espaço suficiente neste capítulo.

O percurso metodológico segue o viés qualitativo-interpretativista (Bortoni; Ricardo, 2008), porque essa abordagem nos permite compreender e interpretar os fenômenos sociais em um contexto específico e situado no tempo e no espaço, conforme já mencionado. De modo semelhante, adotamos o viés narrativo (Lima; Grisólia-Geraldi; Geraldi, 2015; Clandinin; Connelly, 2015), tendo em vista que esse modelo se organiza com base na experiência contextual e singular dos sujeitos. Por esse motivo, a práxis e as vivências assumem papéis de destaque nessa vertente, pois representam maneiras que buscam compreender a vida e a experiência vivida, permitindo-nos, como educadores(as), reviver, reescrever e ressignificar a nossa trajetória no campo educacional.

Teoricamente, nosso estudo está ancorado nos pressupostos da filosofia da linguagem, a partir dos conceitos de língua[gem], dialogismo, sujeito e enunciado (Bakhtin, 2015; Volóchinov, 2017, 2019; Sobral, 2009; Moura, 2023).

O texto está organizado em: introdução, discussão sobre leitura literária e escrita na perspectiva dialógica, contextualização do período pandêmico e apresentação da experiência vivida com os(as) educandos(as) do 4º do Ensino Fundamental. Por último, apresentamos as considerações finais e as referências.

1. LEITURA E ESCRITA EM UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Para os estudiosos do Círculo de Bakhtin, a língua[gem] é histórica e dialógica, sendo compreendida como um meio concreto, vivo e ideológico. Ela possui uma dimensão heterodiscursiva, pois engloba múltiplas vozes

sociais (Bakhtin, 2015). Desse modo, entendemos que a língua[gem] é um fenômeno complexo e dinâmico, des/re/constituído constantemente na/pela interação social (Moura, 2023).

Nesse viés, o dialogismo é, então, fundado na relação constitutiva eu-Outro e "pressupõe a construção de enunciados concretos desses sujeitos na comunicação discursiva. [...] Dito de outro modo, a interação sócio-discursiva e ideológica é o local de acontecimento do dialogismo" (Moura, 2023, p. 38), visto que "em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa" (Bakhtin, 2015, p. 81).

Assim, o sujeito, que sempre se constitui em relação a um Outro e em dado campo da atividade humana, produz enunciados concretos porque está agindo no/com/sobre o mundo e está em constante interação com um Outro. Dessa maneira, esse sujeito imprime "na carne" da palavra suas ideologias e valorações no momento de construção do seu alheio dizer (Sobral, 2009).

Na esteira dessa discussão, Bakhtin (2016, p. 62) pondera que "o enunciado é construído levando em consideração as atitudes responsivas, em prol das quais ele é essencialmente criado". Assim, o enunciado depende do Outro para que seja construído, modificado, ressignificado, pois, como bem ressalta Volóchinov (2017, p. 205), "toda palavra serve como expressão do 'um' em relação ao 'outro'". Logo, são essas valorações do Outro que fazem o sujeito elaborar seus enunciados, direcionando-os ideologicamente para determinados campos da atividade humana. Com base nisso, podemos afirmar que os enunciados são construídos nos locais da vida, porque é lá (aqui) que existem os sujeitos.

Diante disso, neste trabalho, a leitura literária e a escrita são abordadas a partir da perspectiva dialógica, ou seja, como práticas sociais, tendo em vista que envolvem a existência de um Outro que está no mundo, vivenciando e agindo sobre/com esse mundo e sobre/com o Outro. Por isso, acreditamos que a leitura literária não deve ser vista pela escola apenas como instrumento pedagógico. Não se deve perder de vista que leitura é ponto de partida. É uma travessia. Que em cada palavra lida e escrita anunciam-se outros começos, novas descobertas, novos mundos, novos tempos, novos sujeitos. Assim, apenas ler contos, livros, mostrar imagens e depois

solicitar que os(as) estudantes escrevam resumos, fichas literárias fazem da leitura um hábito e não uma prática social. A leitura e a escrita na perspectiva dialógica vão muito além disso, pois levam o sujeito a ressignificar-se, a sentir-se, a reescrever-se, a humanizar-se, bem como agir ativamente em suas realidades.

Dito isso, no próximo tópico, apresentamos o tempo e o espaço da experiência objeto de reflexão neste texto.

2. O TEMPO E O ESPAÇO DA EXPERIÊNCIA VIVIDA COM EDUCANDOS(AS) DO 4° ANO

O CEPAE é uma escola que confere autonomia e liberdade de criar aos seus professores e professoras no que tange às práticas de ensino. É uma escola pública da Universidade Federal de Goiás que permite aos (às) professores(as) serem quem são, com suas identidades, histórias de vidas, sonhos e mundos em que habitam. Do mesmo modo, acreditamos que nossos(as) educandos(as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental têm a oportunidade de ler o mundo em que vivem (Freire, 2008) e sonhar com outras realidades possíveis para suas vidas. Para tanto, é necessário que se inscrevam nesse mundo a partir de suas histórias, memórias e identidades de modo crítico, dialógico e político, a partir de espaços dialógicos (Moura, 2023) criados por nós, professores(as).

No correr dos anos letivos, percebemos que, para formar leitores(as) capazes de ler histórias e de perceber o mundo, encontros precisam acontecer e espaços dialógicos precisam ser criados. É necessário estabelecermos pontes entre os nossos mundos de professores(as) e os mundos em que vivem os(as) estudantes, e ainda os mundos sonhados por eles(as). É importante conhecer suas histórias, suas origens, seus dramas, seus desejos para, então, traçarmos caminhos de aprendizagem que os(as) levem a reinventar o cotidiano e a sua própria trajetória de vida.

Como professores(as), acreditamos na literatura como caminho possível de encontros entre crianças e escrita, crianças e leitura, crianças e educadores(as), crianças e seus(suas) colegas, crianças e mundo. Encontramos na perspectiva dialógica de escrita e na leitura literária um caminho possível, uma vez que a interação e a criticidade são aspectos fundantes do

ato educativo, além de compreendermos que, na leitura literária, "todo sonho é possível, todo absurdo, explicável, redes são tecidas e o conhecimento, manifestado" (Queirós, 2019, p. 90). A literatura, como nos chama atenção Candido (1993), deveria ser um direito humano, porque tem o poder de humanizar os sujeitos. É isso que precisamos em uma sociedade neoliberal (Dardot; Laval, 2016), consequentemente, excludente, como a nossa.

Sabemos que a escola é um dos tantos lugares do diverso, de mundos plurais, o que faz dela um espaço cheio de vida e com inúmeras possibilidades de aprender. Na escola pública do estudo, o "diverso" torna-se ainda mais visível, acentua-se nas diferenças sociais e econômicas presentes no cotidiano dos(as) estudantes. No CEPAE, há crianças que possuem livros em casa, frequentam livrarias, mas há outras muitas que têm contato com o livro literário apenas na escola. Tal aspecto não pode e não deve ser determinante para que as crianças desenvolvam ou não a prática de leitura. Cabe, dessa maneira, à escola proporcionar o encontro entre literatura e estudante, ofertando atividades, obras e diversos universos narrativos que enriqueçam sua imaginação infantil, alargando seus horizontes e olhares no/com/diante do mundo. A escola torna-se, dessa ótica, o principal lugar para a formação do(a) leitor(a).

No entanto, cabe-nos perguntar: como formar leitores(as) em tempos de pandemia, como a que vivemos recentemente com a Covid-19, em que a escola pública foi tão afetada e os(as) educandos(as) foram impedidos(as) de frequentar os espaços escolares para conter o vírus que assolava a humanidade? Como desenvolver o gosto pela leitura sem a presença dos livros nas salas de aula, nos cantinhos de leitura e nas bibliotecas?

Sem sombras de dúvida, os anos de 2020, 2021 e 2022 foram bastante complexos, desafiadores e constituidores de novas formas de ver e de existir no/sobre/com o mundo em decorrência da pandemia de Covid-19.

Em primeiro lugar, é importante frisarmos que, no período pandêmico, professores(as) dos contextos público e privado foram sendo levados(as) à busca pela reinvenção de sua prática. Docentes e discentes de escolas particulares mais elitizadas mostraram sua capacidade de reinvenção e adaptação, já que a maioria dos(as) discentes continuaram a ter acesso à escola pelas telas; consequentemente, continuaram a ter acesso a livros literários, a trabalhos artísticos e a aulas com uso de jogos e plataformas digitais. Do-

centes e discentes das escolas públicas, em sua maioria, por outro lado, não dispunham dos aparatos tecnológicos necessários para que a aprendizagem acontecesse. Por isso, esses(as) educandos(as) ficaram muito tempo sem aula e a maioria deles(as) não teve contato com obras literárias e trabalhos artísticos durante esse período.

Sabota, Almeida e Moura, ao escreverem sobre todo esse contexto, refletiram:

> O ano é 2021. Pessoas morrem sem ar. Há uma pandemia em andamento desde o ano passado a nos tirar o sono e o sonho. A fome atravessa nosso país que enfrenta altos índices de desemprego. As ruas, que deveriam estar vazias como medida de proteção sanitária, estão repletas de pedintes, ambulantes e pessoas em busca de alguma oportunidade de levar alimentos para os lares. Crianças e adolescentes de escolas públicas e/ou periféricas estão sem frequentar a escola regularmente desde 2020. O contato que elas têm com o conhecimento agora, na grande maioria das vezes, vem pela tela do celular – para quem tem o dispositivo e o acesso à internet – ou em apostilas e compilados fornecidos por estados e municípios, para que acompanhem o conteúdo curricular. Professores e professoras estão acuados(as), ansiosos(as) pela perspectiva de vacina que avança a passos lentos e sem segurança de manutenção de seus empregos (Sabota; Almeida; Moura, 2021, p. 2214).

Com isso, professores(as), estudantes e demais profissionais da educação e tantos outros dos diversos campos da atividade humana, que não vieram a óbito, viram suas aprendizagens se modificando, sendo postas à prova e questionadas. Outros(as) tantos(as) foram ressignificando o jeito de aprender, ensinar, existir e, principalmente, mudou-se o conceito de distância. Afinal, o que é estar longe ou perto? Se, em muitos casos, um indivíduo acometido pela enfermidade ficava isolado dentro de um quarto na própria casa e outros tantos na Unidade de Tratamento Intensivo (UTI) dos hospitais. A leitura literária poderia ter contribuído para fortalecer os(as) estudantes e suas famílias durante esse período se fosse, de fato, implementada adequadamente na Educação Básica; se fosse, de fato, um direito humano (Candido, 1993).

Em segundo lugar, trazendo para o âmbito do estudo, foi apenas em meados de 2021 que o CEPAE conseguiu implementar o regime de aulas

remotas, via plataforma *Google Meet*. Esse acontecimento representou um avanço no processo de ensino-aprendizagem de leitura literária e escrita das crianças, pois nos permitiu vê-las e ouvi-las, ainda que por meio da tela e do som do computador ou celular. Foi uma conquista no sentido de termos uma rotina de aulas com horários estabelecidos e, principalmente, para a interação e construção de vínculos entre estudantes, e entre estudantes e professores(as). No espaço-tempo da aula, as crianças reafirmavam a saudade que sentiam da escola e as dores vividas no período de pandemia.

Nesse contexto, como forma de otimizar o estudo e orientar os(as) educandos(as) a realizarem as atividades, a pesquisadora, como professora regente das turmas de 4º ano, organizava roteiros de estudo e os disponibilizava para os(as) estudantes na plataforma *Moodle Ipê* da UFG. Nessa plataforma, os(as) estudantes inseriam as atividades que realizavam e a professora fazia a correção.

É evidente que a pandemia deixou cicatrizes significativas na escola e na aprendizagem dos(as) estudantes. Foi um processo escolar inesperado, diferente, mas também importante para que outras práticas emergissem no "fazer-escolar". Assim, na próxima seção, lançamos luz a uma dessas práticas que foi desenvolvida quando a escola adentrou nos lares dos(as) educandos(as) e professores(as): o trabalho com leitura literária e escrita desenvolvido com estudantes do 4º ano do CEPAE, a partir dos contos de fadas "As notícias e o mel", de Marina Colasanti; "O Rouxinol", de Hans Christian Andersen; e "Pinóquio, o esperto", de Gianni Rodari.

3. NOTAS SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA COM EDUCANDOS(AS) DO 4º ANO: O TRABALHO COM A LEITURA LITERÁRIA E COM A ESCRITA EM TEMPOS DE PANDEMIA[3]

A leitura de textos literários como contos de fadas, contos fantásticos, contos populares, poemas e quadrinhas, em uma perspectiva dialógica, fundamentou as aulas de Língua Portuguesa do 4º ano. Em tempos tão sofridos para as crianças, como os da pandemia de Covid-19, em que elas foram privadas de encontrar os(as) amigos(as), de correr pela escola e de

[3] Ressaltamos de antemão que as análises das produções dos(as) estudantes não apresentadas neste capítulo por questões de delimitação, serão publicadas, oportunamente, em um periódico.

abraçar pessoas queridas, acreditávamos que a imaginação, a escuta atenta e a dialogia poderiam ser boas companheiras da aprendizagem. Primeiro, porque liberdade, fantasia e imaginação compõem o mundo da infância e do texto literário. Segundo, porque incorporar a literatura no fazer-escolar é reconhecer a infância como potência criativa que se estende vida afora. Terceiro, porque os espaços dialógicos criados pelo(a) professor(a) têm papel fundamental no processo de Educação Linguística e Literária das crianças.

Nessa direção, compartilhamos, nos próximos parágrafos, com os(as) leitores(as) deste livro, algumas práticas desenvolvidas em um projeto de ensino a partir do gênero discursivo (Bakhtin, 2016) conto de fadas.

No primeiro momento, a pesquisadora, como professora regente da turma, apresentou aos(às) estudantes três contos de fadas: "As notícias e o mel", de Marina Colasanti; "O Rouxinol", de Hans Christian Andersen; e "Pinóquio, o esperto", de Gianni Rodari. O primeiro é de uma escritora contemporânea de origem europeia, mas que vive no Brasil desde menina e aborda, dentre outros aspectos, as escolhas e as consequências advindas delas; o segundo é um conto clássico escrito no século XIX, e evidencia, entre outras questões, a importância da arte e da compaixão; e o terceiro é de um escritor italiano que dedicou boa parte de sua vida a escrever livros para o público infantil e demonstra, entre outras, as relações entre o real e o irreal.

A escolha dos contos teve como principal fundamento a oferta de repertório diversificado para os(as) estudantes, isto é, leituras que pudessem ampliar o universo de histórias já conhecidas por eles(as) e ofertar outras possibilidades de letramento literário (Cosson, 2010). Todos(as) os(as) educandos(as) já tinham escutado algo a respeito de "Cinderela", "Branca de Neve", "João e Maria", "João e o Pé de Feijão", "Chapeuzinho Vermelho", "Os Três Porquinhos", "Rapunzel", "A pequena Sereia"... uma vez que essas histórias fazem parte do imaginário social, pois foram e ainda são divulgadas por meio de filmes, desenhos, "livros de historinhas" e canções.

Antes de os contos serem trabalhados com os(as) alunos(as) de modo aprofundado, foi realizado um momento de conversa virtual a partir da pergunta: *Por que o nome contos de fadas?* Algumas hipóteses surgiram: *Porque há magia nas histórias, porque há imaginação, porque são histórias que não*

são reais. Depois disso, a professora da turma apresentou um pequeno texto sobre a origem dos contos de fadas para que os(as) estudantes pudessem entender um pouco mais sobre o gênero discursivo. Além de compreenderem sobre o contexto de produção dessas histórias nos tempos mais antigos, puderam compreender também sobre as mudanças e as adaptações em seus enredos para que o público infantil pudesse ouvi-las. Analisemos o texto apresentado aos(às) educandos(as).

Quadro 1 - Texto para roda virtual "Por que o nome conto de fadas?"

Por que o nome contos de fadas?

Os contos de fadas levam este nome porque a origem de suas histórias estão ligadas à cultura Céltico-Bretã, uma região da Europa em que a fada, esse ser existencial e fantástico tem muita importância.

Chamamos de contos de fadas, porque as fadas são consideradas criaturas com qualidades positivas e dons sobrenaturais, capazes de mudar o destino dos homens e das mulheres, e ajudá-los em situações extremas como acontece em Cinderela. Sua fada madrinha permite que a jovem moça vá ao baile ao encontro do príncipe. Como a fada azul que muda a vida de Pinóquio ao transformá-lo em um menino de verdade.

Mas quando esses seres apresentavam características negativas passavam a ser chamadas de bruxas, como a madrasta da Branca de Neve, que disfarçada de uma velha bruxa malvada lhe presenteou com uma maçã envenenada.

Os contos de fadas são histórias que vêm de tempos muito antigos. Nas suas narrativas, o bem e o mal estavam sempre presentes, por essa razão havia muitos dramas e muitas cenas de violência. Eles nasceram de histórias da tradição oral, em que mulheres e homens, na maioria das vezes mulheres, reuniam pessoas em volta da fogueira e contavam histórias. Histórias passadas de geração em geração e que foram se modificando com o passar do tempo e conforme os interesses de quem as ouvia. Os contos de fadas nem sempre se apresentaram da forma como conhecemos nos dias de hoje, pois muitos passaram a amenizar os dramas e as cenas de violência para que o público infantil pudesse apreciá-los.

Esse ritual de contar histórias em volta da fogueira aquecia o coração e alimentava a imaginação das pessoas ajudando-as a enfrentar longas noites de fome, de medo e de frio. Nós conhecemos algumas dessas histórias, porque elas não ficaram apenas na boca e na memória das pessoas que as contavam, muitas foram registradas e transformadas em livros. São muitos os autores dos contos de fadas, mas certamente já ouvimos falar de alguns como os irmãos Grimm através das histórias de Rapunzel, Cinderela, Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho...

Em nossas próximas aulas, vamos conhecer de modo mais aprofundado três contos: "As notícias e o mel", de Marina Colasanti; "O Rouxinol", de Hans Christian Andersen; e "Pinóquio, o esperto", de Gianni Rodari. O primeiro conto que vamos estudar foi escrito por Marina Colasanti, e está no livro "Mais de 100 histórias maravilhosas". Marina nasceu na África, passou parte da infância na Itália e veio para o Brasil ainda criança. É uma escritora que nos permite viajar para lugares fantásticos e maravilhosos ao percorrer as frases de suas histórias. Vamos lá?!

Fontes: COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas:* símbolos, mitos, arquétipos. São Paulo: Paulinas, 2008. MOTA, Andréa. *O que são contos de fadas*. Conversa de Português. Disponível em: https://l1nq.com/3puso. Acesso em: 12 maio 2021. CASTRO, Luana. *História dos contos de fadas*. Brasil Escola. Disponível em: https://l1nk.dev/OeGU6. Acesso em: 12 maio 2021.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Como vimos, essa breve contextualização serviu como um referencial para que os(as) estudantes pudessem melhor compreender o gênero conto de fadas, suas origens e transformações. Feita essa discussão, os contos passaram a ser lidos e discutidos com os(as) educandos(as), que também realizaram atividades de escrita sobre cada um deles. Analisemos o primeiro conto estudado com as crianças da turma.

Quadro 2 - Primeiro conto para estudo, reflexão e produção: "As notícias e o mel", de Marina Colasanti

As notícias e o mel

Um dia o rei ficou surdo. Não como uma porta, mas como uma janela de dois batentes. Ouvia tudo do lado esquerdo, do direito não ouvia nada. Ouvia tudo do lado esquerdo, do direito não ouvia nada. A situação era incômoda. Só atendia aos Ministros que sentavam de um lado do trono. Aos outros nem respondia. E até mesmo de manhã, se o galo cantasse do lado errado, Sua Majestade não acordava e passava o dia inteiro dormindo.

Foi quando mandou chamar o gnomo da floresta, e o gnomo, obediente, apareceu na corte. Veio voando com suas asinhas, tão pequeno que, embora todos estivessem avisados da sua chegada, quase o confundiram com um inseto qualquer.

Chegou e logo se entendeu com o rei, estabelecendo um trato. Ficaria morando no ouvido direito e repetiria para dentro, bem alto, tudo que ouvisse lá fora. Tendo asas, e desejando, poderia aproveitar seu parentesco com as abelhas para fabricar, no ouvido real, alguma cera e um pouco de mel.

[...]

Correu o tempo. Rei e gnomo, assim tão vizinhos, foram ficando cada dia mais íntimos. Já um sabia tudo do outro, e era com prazer que o gnomo gritava, e era com prazer que o rei ouvia o zumbidinho das asas atarefadas no fabrico da cera e do mel. Uma certa doçura começou a espalhar-se do ouvido real para a cabeça, e o rei foi ficando aos poucos mais bondoso. Um certo carinho foi se espalhando da caverna real para o gnomo, e ele foi ficando aos poucos mais bondoso.

Foi essa a causa da primeira mentira.

O primeiro-ministro deu uma má notícia no ouvido esquerdo, e o gnomo, não querendo entristecer o rei, transmitiu uma boa notícia no ouvido direito.

Foi essa a primeira vez que o rei ouviu duas notícias ao mesmo tempo. Foi essa a primeira vez que o rei escolheu a notícia melhor.

Houve outras depois.

Sempre que alguma coisa ruim era dita ao rei, o gnomo a transformava em alguma coisa boa. E sempre que o rei ouvia duas notícias escolhia a melhor delas.

Aos poucos o rei foi deixando de prestar atenção naquilo que lhe chegava do lado esquerdo. E até mesmo de manhã, se o galo cantasse desse lado e o gnomo não repetisse o canto do galo sua majestade esquecia-se de ouvir e continuava dormindo tranquilo até ser despertado pelo chamado do amigo.

De um lado o mel escorria. Do outro chegavam as preocupações, as tristezas, e todos os ventos maus pareciam soprar à esquerda da sua cabeça.

Mas o rei tinha provado o mel e a doçura era agora mais importante do que qualquer notícia. Entregou o trono e a coroa para o Primeiro-ministro. Depois chamou o gnomo para junto da boca e murmurou-lhe baixinho a ordem.

Obediente, o gnomo voou para o lado esquerdo e, aproveitando seu parentesco com as abelhas, fabricou algum mel, e abundante cera, com que tapou para sempre o ouvido do rei.

Fonte: COLASANTI, Marina. *Mais de 100 histórias maravilhosas*. São Paulo: Global, 2015.

Um conto como esse de Marina Colasanti pode gerar muitas imagens interessantes, perguntas e inquietações no(a) leitor(a). Desse modo, possibilita pensar sobre diversos assuntos com os(as) estudantes. Dentre eles, o fato de encarar a realidade de forma responsável e ética, pois isso nos permite criar resiliência diante de nossos problemas cotidianos, formando, no contexto escolar, crianças que poderão tomar atitudes ativas-responsivas diante da sociedade e de sua própria realidade em seu processo de existên-

cia. Quando o rei opta por escutar apenas as "notícias de mel", ele deixa de cumprir com seu papel ético e responsável, vivendo em uma realidade paralela, sem problemas, e isso o transforma em um sujeito passivo diante dos desafios cotidianos. Tal aspecto e tantos outros foram sendo discutidos com os(as) educandos(as), sempre relacionando-os aos percalços vividos no período de pandemia. Aliás, esse período nos obrigou a repensar as atitudes individuais que poderiam influenciar no coletivo, sendo uma das formas, inclusive, de combate ao vírus.

Depois dessa discussão, a seguinte atividade foi proposta:

Quadro 3 - Atividade sobre o conto "As notícias e o mel", de Marina Colasanti

Atividade 1

A imagem do rei com um minúsculo gnomo em seu ouvido é bem diferente e bela. Faça uma ilustração que represente essa imagem.

Atividade 2

Inspirado no conto da Marina Colasanti, "As notícias e o mel", crie um personagem que tenha poderes mágicos. Invente uma história para esse personagem, uma situação que ele tenha que usar os seus poderes mágicos para salvar alguém. Em seguida, ilustre o que escreveu.

Dicas para escrever a história:

- Pense no personagem fantástico. Descreva como ele é fisicamente e como é a sua personalidade, qual poder mágico possui.
- Pense no lugar em que a história acontece.
- Imagine uma cena em que seu personagem tenha que usar o poder mágico para salvar alguém.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

A atividade de ilustrar o conto tem a intenção de trabalhar com a beleza da imagem de um gnomo que faz da orelha do rei sua morada, seu

lar. O gnomo, como parte do próprio corpo do rei, torna-se um conselheiro, um amigo cuja voz é importante para que ele continue a viver. Depois, as crianças produziram o seu próprio personagem, dando-lhe características, sentidos de existência e atitudes ativas diante da vida por meio da escrita. Após a realização das produções, as crianças compartilhavam o que escreviam com os(as) colegas de sala. Depois de todo esse processo, a professora analisava os textos e dava-lhes a devolutiva.

O segundo texto trabalhado foi o conto "O Rouxinol", de Hans Christian Andersen – uma narrativa longa que precisou ser dividida em partes e trabalhada durante cinco aulas. O conto foi traduzido por Noel Daniel, publicado pela Editora Taschen, e possui uma linguagem cuidadosa que se aproxima do conto original. É um texto longo e foi digitado na sua inteireza no roteiro de estudos dos(as) educandos(as). Mas, considerando os limites deste capítulo, selecionamos apenas um pequeno fragmento para que o(a) leitor(a) aprecie a linguagem e a temática que são apresentadas na narrativa. Analisemos.

Quadro 4 - Segundo conto para estudo, reflexão e produção: "O Rouxinol", de Hans Christian Andersen

O Rouxinol

O imperador da China é chinês, como você deve saber, todos à sua volta também são chineses. Já passaram muitos anos desde que esta história aconteceu na China, mas isso é mais uma boa razão para contar antes que seja esquecida.

O palácio do imperador era uma maravilha do mundo. Era inteiramente feito de fina porcelana, extremamente cara mas tão delicada que só podia ser tocada com extremo cuidado. No jardim, floresciam as flores mais raras, e nas mais belas estavam amarrados pequenos sinos de prata que tilintavam para que ninguém passasse sem notá-las. Sim, todas as coisas estavam arranjadas como planejado no jardim do imperador, embora nem o jardineiro soubesse quão largo e comprido ele era. Quem não parasse de andar, acabava numa bela floresta onde as árvores eram altas e os lagos eram profundos. A floresta estendia-se até ao mar azul, tão perto que os grandes navios podiam navegar por baixo dos ramos das árvores. Nestas árvores vivia um rouxinol. Seu canto era tão encantador que até o pobre pescador que tinha muito o que fazer, parava à noite para ouvi-lo quando lançava as redes.

"Como é belo", dizia ele, mas tinha de trabalhar e esquecia o canto do pássaro. Mas na noite seguinte, quando ouvia o canto dizia novamente: "como é belo".

De todos os países do mundo vinham viajantes até a cidade do imperador. Admiravam a cidade, admiravam o palácio e o seu jardim, mas quando ouviam o rouxinol, diziam: é o melhor de tudo."

E os viajantes falavam dele quando regressavam para casa, e os eruditos escreviam muitos livros sobre a cidade, sobre o palácio e sobre o jardim. Mas não se esqueciam do rouxinol. Eles elogiavam-no acima de tudo, e os que eram poetas escreviam poemas magníficos sobre o rouxinol que vivia na floresta junto ao mar.

Fonte: DANIEL, Noel. *Os contos de Hans Christian Andersen*. Ilustrações de Johanna Beckmann. Editora Taschen, 2017.

Em síntese, o conto versa sobre a história de um pássaro que deleita as pessoas com seu magnífico canto. A pedido do rei, ele é retirado da floresta e levado para o castelo. No castelo, ele passa a viver com a missão de cantar para as pessoas da corte. Um dia chega de presente um pássaro mecânico com acordes belíssimos, com luzes pelo corpo, que deslumbra o rei e toda a sua corte, considerado por todos mais afinado que o rouxinol verdadeiro. O rouxinol verdadeiro foge do castelo, de natureza livre, volta a viver na floresta. O pássaro mecânico passa a ser utilizado para atender aos caprichos do rei e de sua corte, mas sua vida útil termina. O rei fica doente, a morte está no seu leito; o rouxinol verdadeiro volta para salvá-lo com seu canto. Na janela do quarto do rei, ele canta para a morte, que, estarrecida com os acordes e melodia, vai embora. O rei entende que a missão do pequeno pássaro cantor é levar beleza para quem precisa, e que a liberdade é companheira inseparável da arte.

Depois do conto lido em voz alta com as crianças, a professora discutiu a respeito da importância da arte na vida das pessoas, da liberdade de criar do artista, do poder genuíno da arte. Enfim, o poder da arte para transformar nossas vidas mesmo em tempos de pandemia. O primeiro quadro, a seguir, foi retirado do roteiro de estudo dos(as) educandos(as) e traz algumas curiosidades a respeito do rouxinol, pássaro cantor, personagem protagonista do conto de fadas estudado; o segundo, refere-se à atividade que foi desenvolvida com as crianças.

Quadro 5 - Curiosidades sobre o conto de fadas "O Rouxinol"

Curiosidades

O Rouxinol é um conto de fadas escrito por Hans Christian Andersen, publicado pela primeira vez em 1843. É um conto muito poético que nos faz pensar sobre a beleza e o fascínio que a arte exerce nas nossas vidas. O rouxinol é um pássaro cantor, o seu timbre possui inúmeras tonalidades, é sinônimo de alegria. Dizem que quando a primavera se aproxima, o pássaro anuncia a sua chegada cantando.

No conto que vamos ler, esse passarinho se mostra muito poderoso e salva o Imperador da Morte. A Morte aparece no conto como o mais maligno dos espíritos. Mas não contarei detalhes aqui, deixarei que vocês descubram durante a leitura. Aviso aos navegantes leitores que este é um conto longo, porque essa versão se aproxima mais da história original escrita por Hans Christian Andersen.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Quadro 6 - Atividade desenvolvida com os(as) estudantes a partir do conto "O Rouxinol"

Atividade 5

O rouxinol é um pássaro de natureza livre, e livre também deve ser o seu canto. Imagine-se no lugar dele: Como você se sentiria ao saber que o seu canto deveria servir às vontades de um imperador? O que você diria a ele? O desafio é escrever a história do Rouxinol recontando-a do ponto de vista do pequeno pássaro. Imagine que você é o pequeno pássaro que contará para o leitor como foi parar no reino e no palácio do Imperador.

Dicas para escrever a história

1. Título
2. Lembre-se, é o Rouxinol quem contará a história. Eu começaria meu texto assim: ***"Sou um pequeno pássaro cantor. Todos me conhecem por Rouxinol. Eu canto para alegrar a vida de todos que me escutam. Vivia feliz na minha floresta verde até que um dia...*** *Mas você pode começar da forma como quiser.*
3. Escreva um parágrafo do seu texto falando de como o Rouxinol se sentiu ao ser preso em uma gaiola, impedido de voltar à Floresta, obrigado a viver cantando para todas as pessoas da corte.
4. Escreva mais um parágrafo contando como ele ficou ao ser expulso do Reino e trocado por um pássaro artificial.

5. Por fim, escreva um parágrafo contando sobre a decisão do pequeno pássaro em salvar com o seu canto o Imperador da Morte.
6. Não esqueça de ler e reler o que escreveu. Revise cada frase, cada parágrafo, observe a pontuação, e se colocou adequadamente a letra maiúscula.
7. Quando terminar de escrever, leia o texto em voz alta.
8. Ilustre o que escreveu.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Essa atividade é um exercício de imaginação, de colocar-se no lugar do personagem para escrever uma narrativa em primeira pessoa do singular. É também um exercício de se colocar no lugar do outro, vivenciar o mundo de dentro dele tal como ele o vê (Bakhtin, 2011), dando ao personagem principal a possibilidade de agir diante das injustiças sofridas. Além disso, essa atividade tinha como objetivo possibilitar ao(à) educando(a) pensar sobre justiça, empatia, amor, morte e compaixão. Enfim, voltar-se para si mesmo(a) para refletir sobre sua própria realidade e, quiçá, transformá-la.

O terceiro e último conto trabalhado com os(as) estudantes é do escritor italiano Gianni Rodari, "Pinóquio, o esperto", do livro "Histórias para brincar". Todas as histórias apresentadas na obra estão inacabadas, terminando, em um momento conflituoso, o qual possibilita que o(a) leitor(a) possa inventar o seu final. Logo em seguida há três finais diferentes para a história, e o leitor ainda tem a opção de escolher um deles como seu. A seguir, apresentamos a narrativa de Rodari.

Quadro 7 - Terceiro conto para estudo, reflexão e produção: "Pinóquio, o esperto", de Gianni Rodari

Pinóquio, o esperto

Era uma vez Pinóquio. Mas não aquele do livro de Pinóquio, um outro. Era feito de madeira também, mas não era o mesmo. Não tinha sido feito por Gepeto, tinha se feito sozinho.

Assim como o famoso boneco, também ele dizia mentiras, e toda vez que dizia uma mentira seu nariz crescia a olhos vistos, mas era mesmo um outro Pinóquio: tanto isso é verdade que, quando seu nariz crescia, em vez de se espantar,

chorar pedir ajuda à fada madrinha etc., ele pegava uma faca ou uma serra, e cortava fora um belo pedaço de nariz. Era de madeira, certo? – então não podia sentir dor.

E como dizia muita, mas muita mentira, em pouco tempo sua casa ficou cheia de pedaços de madeira.

– Que beleza – diz ele –, com toda esta madeira posso fazer os meus próprios móveis, e ainda por cima economizo a despesa com o carpinteiro.

Habilidoso ele era. Com seu trabalho fez a própria cama, mesa, armário, cadeiras, prateleiras para os livros, um banquinho. Por fim estava fazendo uma mesinha para a televisão e eis que se acaba a madeira.

– Já sei – disse –, preciso de uma boa mentira.

Correu para a rua e procurou a sua vítima. Vinha, saltitando pela calçada, um homenzinho do campo, desses que estão sempre atrasados para tomar o trem.

– Bom dia. Sabia que você é mesmo um felizardo?

– Eu! E por quê?

– Ainda não sabe? Você ganhou cem milhões na loteria, deu no rádio não faz nem cinco minutos.

– Não pode ser!

– Como não pode ser?... Você, por gentileza, como se chama?

– Roberto Relento.

– Viu? A rádio disse exatamente o seu nome, Roberto Relento. E em que trabalha?

– Vendo salames, cadernos e lamparinas lá na minha cidade.

– Então não resta dúvida: é você mesmo o ganhador. Cem milhões. Meus parabéns...

– Obrigado, obrigado...

O Senhor Relento queria e não queria acreditar, mas estava emocionadíssimo e precisou entrar num bar para beber um copo d'água. Só depois de beber se deu conta de que não tinha comprado nenhum bilhete de loteria e que, portanto, aquilo só podia ser um equívoco. Mas, a essa altura, Pinóquio já tinha voltado para casa satisfeito. A mentira fizera o nariz crescer exatamente o tamanho que faltava para a última perna da mesa. Serrou, pregou, lixou: lá estava. Uma mesinha assim, se ele fosse comprar e pagar, não saía por menos de vinte mil liras. Uma bela economia.

Quando terminou de mobilizar a casa inteira, decidiu entrar para o comércio.

– Venderei madeira e ficarei rico.

E, realmente, era tão bom em dizer mentiras que em pouco tempo tornou-se proprietário de um grande armazém, com cem operários trabalhando e doze contadores fazendo as contas. Comprou quatro automóveis e dois caminhões. Os caminhões não eram para passear, e sim para transportar a madeira. Vendia até para o exterior, para a França, a Burlândia.

E tome mentira: o nariz não parava mais de crescer. Pinóquio ficava cada vez mais rico. Agora em seu armazém trabalhavam três mil e quinhentos operários e quatrocentos e vinte contadores fazendo as contas.

Contudo, de tanto dizer mentira, sua imaginação já estava se esgotando. Para encontrar uma nova precisava ir dar uma volta para escutar as mentiras dos outros e copiá-las: dos adultos, das crianças... Mas eram mentirinhas de nada, que só faziam o nariz crescer uns poucos centímetros por vez.

Fonte: RODARI, Gianni. *Histórias para brincar*. São Paulo: Editora 34, 2009.

Como podemos notar, o conto apresenta linguagem, tema e enredo diferentes, ainda que tenha como referência o personagem Pinóquio, já conhecido pelos(as) estudantes. Ele também conta mentiras e seu nariz cresce, a diferença é que nessa história o personagem utiliza isso em benefício próprio para enriquecer. O seu nariz de madeira cresce bastante com as mentiras que inventa, porém ele o corta todas as vezes que cresce. As madeiras conquistadas por meio das mentiras, ele as vende e enriquece. Esse texto possibilita trabalhar diversos assuntos, dentre eles, a intertextualidade, mostrando as diferenças, semelhanças e tantos outros aspectos entre o texto-base e o novo. Além de ser um texto importante para discutir sobre as implicações que o ato de mentir gera na vida das pessoas, relacionando as mentiras contadas no texto com as *fake news* disseminadas durante e para além da pandemia, por exemplo. Abaixo, apresentamos a atividade que foi desenvolvida após a discussão e reflexão acerca do texto.

Quadro 8 - Atividade desenvolvida com os(as) estudantes a partir do conto "Pinóquio, o esperto", de Gianni Rodari

Atividade 6

Você percebeu que não houve um desfecho para a história? Que ela parou em um momento conflituoso? O desafio é resolver essa situação, criar um final para a história desse Pinóquio ambicioso. Escreva no seu caderno o desfecho da história. Mas lembre-se de estruturar o texto em parágrafos, utilizar letra maiúscula para nomes próprios e começos de frases. Não se esqueça dos sinais de pontuação e de reler o que escreveu. Por fim, ilustre seu texto.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na atividade sugerida acima, os(as) estudantes criaram um final para a história, um destino para o personagem Pinóquio, o mentiroso. Um exercício que rendeu finais bem interessantes, como: *Pinóquio encontra alguém mais esperto que ele, o engana, fazendo com que fale a verdade, e termina sua vida pobre*. Ao concluírem seus textos, as crianças puderam atuar criticamente sobre a realidade vivenciada na história, e de modo ativo-responsivo tentaram reparar os efeitos das mentiras disseminadas por Pinóquio ao longo do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver a leitura literária e a escrita dos(as) educandos(as) no período remoto não foi uma tarefa fácil, uma vez que a escola é um espaço orgânico, de pulsão de vida, e encontrar um caminho de aprendizagem interessante ao mundo das crianças nesse contexto foi desafiador. Entretanto, apostamos na leitura literária e na escrita como práticas sociais para fomentar a Educação Linguística e Literária nesses tempos de Ensino Remoto Emergencial. As histórias lidas durante as aulas prendiam a atenção das crianças e as motivavam a escrever também as suas histórias, seus personagens fantásticos, tendo razões para escrever (Geraldi, 2015), e sabendo também usar os múltiplos recursos que a língua oferece para isso (Bagno, 2012).

Podemos perceber, ainda, que as histórias apresentadas aos(às) educandos(as) permitiram a criação de outras tantas. No contexto do Ensino Remoto Emergencial, reiteramos que o papel de contar, ouvir e criar histórias foi de grande importância para humanizar, ressignificar e reescrever outras formas possíveis de ser/viver/reagir durante a pandemia.

Para além das fronteiras do contexto pandêmico, como professores(as), acreditamos na importância de construir espaços dialógicos, em nossas salas de aula, que nos levem a observar as crianças a partir de suas brincadeiras, dos seus desenhos e de suas histórias de vida para construir um fazer-pedagógico mais crítico, dialógico e próximo de suas realidades.

Em suma, este texto que apresentamos buscou dialogar diretamente com professores, professoras e estudantes por meio de uma proposta de ensino sobre os contos de fadas, que vai além de atividades cheias de perguntas em que o(a) estudante deve localizar no texto as respostas. Proposta que estimula a escrita crítica de textos, os posicionamentos ativo-respon-

sivos diante de dadas situações sociais, assim como a capacidade de entrar em situação de empatia com o Outro para ressignificar-se, reescrever-se e reconstruir-se.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ricardo Regis de. **Corpovivências decoloniais compartilhadas e coconstruídas nas (e para além das) aulas de língua inglesa de um curso de letras:** português e inglês. 2023. 236f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2023.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **A teoria do romance I:** a estilística. Tradução de Paulo Bezerra. (Organização da edição russa de Sergei Botcharov e Vadim Kójinov). 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa:** Experiências e História na pesquisa qualitativa. 2. ed. (Trad. GPNEP - Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU). Uberlândia-MG: Editora UFU, 2015.

COLASANTI, Marina. **Mais de 100 histórias maravilhosas**. São Paulo: Global, 2015.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2010.

DANIEL, Noel. **Os contos de Hans Christian Andersen**. São Paulo: Taschen, 2013.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca. **A produção escrita e a reescrita:** indícios significativos no processo de produção de textos. 244f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2008.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula:** disciplina Língua Portuguesa. São Paulo: Anglo, 2012.

GERALDI, João Wanderley (org.). **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GRISOLIA-GERALDI, Corinta Maria; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em revista**, v. 31, p. 17-44, 2015.

MOURA, Rodrigo Milhomem de; ASSIS, Lara Roberta Silva; COSTA, Alexandre Ferreira da. O ensino-aprendizagem de escrita por meio do gênero discursivo crônica: análise de textos de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 42, nov. 2021.

MOURA, Rodrigo Milhomem de. **Por uma educação linguística dialógica:** práticas, reflexões e narratividades. 2023. 244f. Tese (Doutorado em

Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2023.

QUEIROZ, Bartolomeu Campos de; ABREU, Júlio (org.). **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. São Paulo: Global, 2019.

RODARI, Gianni. **Histórias para brincar**. São Paulo: Editora 34, 2009.

SABOTA, Barbra; ALMEIDA, Ricardo Regis de; MOURA, Rodrigo Milhomem de. Retorno à sombra de uma mangueira: uma conversa sobre nossas praxiologias à moda de Paulo Feire. **Filosofia e Educação**, v. 13, n. 2, p. 2212-2234, 2021.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero:** as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia:** ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização e tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

Capítulo 3

ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA A PANDEMIA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR REALIZADA DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DO (CEPAE/UFG)

Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes (CEPAE-UFG)[1]

[1] Professora do Departamento de Línguas Estrangeiras (Espanhol), do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: fernandes_fabiana@ufg.br.

INTRODUÇÃO

Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou o surto de Covid-19 (iniciado na China) como uma situação de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. A disseminação do vírus foi acelerada e chegou a todos os continentes rapidamente, levando a OMS a caracterizar a situação como uma pandemia, no dia 11 de março de 2020. Como orientações para tentar conter o vírus, a OMS indicou: o isolamento e o tratamento dos pacientes; a realização de testes massivos na população; e o distanciamento social.

A partir desse novo contexto, as instituições de ensino tiveram que repensar seus planejamentos e criar novos formatos para a realização das atividades escolares. No Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, foi aprovada a Instrução Normativa nº 1/2020, que apresentava uma proposta de calendário letivo excepcional, incluindo o retorno das atividades na Educação Infantil (EI), no Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio (EM), com data de início para o dia 31 de agosto de 2020.

Com isso, os docentes iniciaram um novo planejamento de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, buscando repensar principalmente os planos de ensino de cada turma. Foi possível realizar o planejamento de forma disciplinar ou interdisciplinar, dando autonomia aos docentes para definir a estratégia que melhor se adequava ao cenário pandêmico pelo qual passávamos. A interdisciplinaridade foi uma das possibilidades encontradas e utilizadas por grupos de docentes em turmas do EF e do EM do CEPAE. Assim, o objetivo do presente trabalho é compartilhar experiências didáticas interdisciplinares realizadas durante a pandemia. Para tanto, foi escolhido o trabalho interdisciplinar realizado em duas turmas de terceiro ano do EM, por meio da seleção de uma atividade de Língua Espanhola e tendo como foco a apresentação e a análise da proposta aplicada.

1. PANDEMIA DE COVID-19 E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CEPAE

Depois de o surto de Covid-19 ter sido decretado como Emergência de Saúde Pública pela OMS, em 30 de janeiro de 2020, percebeu-se um rápido avanço do vírus pelo mundo, o que o caracterizou como uma pande-

mia em 11 de março de 2020. A partir desse cenário mundial, o Ministério da Educação (MEC) manifestou seu posicionamento em relação às atividades escolares, por meio da Portaria nº 343, no dia 17 de março de 2020.

As orientações foram para a substituição das atividades escolares presenciais por atividades realizadas em formato digital, durante todo o período pandêmico. Outro órgão importante, nesse processo de esclarecimento sobre os novos rumos da educação no território brasileiro, foi o Conselho Nacional de Educação (CNE). No dia 18 de março de 2020, o CNE foi o responsável por esclarecer de que forma as modalidades de ensino desenvolveriam suas atividades, buscando prevenir a propagação da Covid-19. Lembrando que a OMS já havia indicado o isolamento e o tratamento dos pacientes, a realização de testes massivos na população e o distanciamento social.

Depois desse comunicado oficial, os Conselhos de Educação Estaduais e Municipais emitiram resoluções e pareceres com orientações sobre a reformulação dos calendários escolares, as ações preventivas e a realização de atividades não presenciais nos diferentes níveis de ensino. No âmbito federal, as instituições públicas tiveram autonomia para discutir e reorganizar seu calendário, bem como estruturar suas propostas de ensino. Com isso, as aulas presenciais foram suspensas no território brasileiro por 60 dias, mas a situação acabou sendo prorrogada por um período bem maior que o esperado. É importante entender que as mudanças propostas transformaram o contexto dos estudantes, como podemos observar na citação a seguir:

> Tal situação leva a um desafio signtivo para todas as instituições ou redes de ensino de educação básica e ensino superior do Brasil, em particular quanto à forma como o calendário escolar deverá ser reorganizado. É necessário considerar propostas que não aumentem a desigualdade ao mesmo tempo em que utilizem a oportunidade trazida por novas tecnologias digitais de informação e comunicação para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado (MEC, 2020, p. 3).

A educação básica, foco deste trabalho, foi impactada diretamente pela Covid-19, já que as consequências socioeconômicas afetaram as vidas das famílias e dos estudantes. Sabemos que muitos perderam seus empregos, reduziram as rendas familiares, apresentaram problemas de saúde física

e mental, transformando seus cotidianos. Nesse sentido, apresentamos nosso espaço de ensino (CEPAE), a forma de reorganização do calendário escolar durante o período pandêmico e a proposta de ensino desenvolvida pela unidade com o intuito de atender às necessidades da comunidade escolar.

Os docentes do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, em reunião de Conselho Diretor, realizada no dia 13 de agosto de 2020, aprovaram a Instrução Normativa nº 1/2020, a qual dispunha sobre a organização do calendário letivo excepcional (2020), entrando em vigor na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio a partir do dia 31 de agosto de 2020 e finalizando em 12 de julho de 2021.

A proposta pedagógica discutida e aprovada defendeu o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como forma de retomada das atividades escolares, seguindo o calendário acadêmico previsto pela Universidade Federal de Goiás, regional Goiânia. Sendo assim, as atividades retornaram em caráter não presencial, realizadas fora do espaço formal de ensino, sem a presença física dos professores e dos alunos, mediadas por tecnologias e demais formas de comunicação entre os envolvidos, como previsto na Instrução Normativa nº 1/2020.

O desenvolvimento das atividades pedagógicas aconteceu primeiramente de forma assíncrona, por meio do envio de blocos de atividades quinzenais (por e-mail ou retirados diretamente na coordenação pedagógica), os quais deveriam ser devolvidos pelos estudantes no mesmo formato. Como cada família apresentava uma realidade diferente, foi necessário ofertar formas de entrega/envio e recebimento dos blocos de atividades que atendessem às demandas individuais da comunidade escolar. Foi ressaltada a importância de elaborar materiais didáticos que contivessem orientações claras aos alunos e suas famílias, pois muitos não tinham acesso aos meios digitais para esclarecer suas dúvidas.

No segundo semestre foram iniciadas as atividades síncronas, de forma virtual, por meio do *Google meet*, conforme indicado na Instrução Normativa nº 1/2020. Esse formato foi importante para estabelecer um contato maior entre os docentes e os discentes, diminuindo a distância gerada pela pandemia. Infelizmente, muitos de nossos estudantes não conseguiram acompanhar as atividades síncronas devido à falta de recursos e acesso à internet e demais tecnologias. Com isso, as atividades assíncronas continuaram sendo

enviadas e validadas como presença e conceito, buscando não prejudicar ainda mais o processo de aprendizagem que se encontrava comprometido.

2. INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Quando falamos sobre interdisciplinaridade na educação básica, entendemos que se trata de uma relação de troca e socialização de conhecimentos entre as diversas áreas de ensino, proporcionando espaço de interação entre as disciplinas que compõem a matriz curricular. Fazenda (2011) explica que a escola é o espaço ideal para a interdisciplinaridade, pois docentes e discentes estão em meio ao conhecimento, tendo aulas diariamente, com possibilidades de interação entre os grupos (por séries, disciplinas, temáticas de estudo, projetos, eventos).

A interdisciplinaridade consiste na heterogeneidade, no enriquecimento mútuo, na possibilidade de uma aprendizagem mais significativa, a qual não fragmenta o saber (Fazenda, 2011). Ao conectar conteúdos, conceitos, teorias e práticas advindas das diferentes disciplinas escolares, novos significados passam a ser construídos e contribuem diretamente para o desenvolvimento do pensamento crítico.

> A partir dessas transformações, nasce a conveniência em buscar práticas inovadoras nos processos escolares que proporcionem condições de aprender para a vida e para a vivência em sociedade. Fato é que quando analisamos a realidade das escolas brasileiras, em todos os níveis de formação, é fácil perceber uma educação marcada, historicamente, por currículos fragmentados e desarticulados (Santos; Colombo Júnior, 2018, p. 28).

Conforme apontado pelos autores, embora a interdisciplinaridade seja uma excelente forma de promover a aprendizagem significativa, as questões estruturais e formativas com as quais nos deparamos no contexto escolar podem ser um impedimento para seu desenvolvimento. Escolas sem infraestrutura adequada, sem recursos didáticos e tecnológicos que atendam às demandas da modernidade, superlotação das salas de aula e carga horária excessiva de trabalho para os docentes são algumas das questões que podem influenciar na escolha por não realizar atividades interdisciplinares (Silva, 2015).

Por outro lado, Fazenda (2011) aponta que a interdisciplinaridade pode ser um agente transformador nos contextos escolares, auxiliando na superação de currículos que historicamente se encontram desarticulados, fragmentados e sem conexão entre as disciplinas. Silva (2015) afirma que esse não é um processo fácil e rápido, pois depende de uma transformação no âmbito formativo, cultural e estrutural. Com isso, repensar práticas escolares e gerar mudanças são ações urgentes para promover uma formação mais crítica e ética aos nossos estudantes.

No caso do ensino de línguas estrangeiras (LEs), a interdisciplinaridade pode ser um excelente aliado, já que é possível discutir qualquer temática em sala de aula por meio do uso das LEs (em textos, vídeos, músicas, imagens), estabelecendo um diálogo com as demais disciplinas. Vale ressaltar que não estamos tratando do ensino tradicional de línguas estrangeiras e sim de uma perspectiva de ensino pautada na formação linguística para o pleno desenvolvimento da cidadania, conforme sinalizado na citação a seguir:

> A LE na escola regular já não pode pautar-se no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita, quase sempre descontextualizada da realidade do aprendiz. Como disciplina do currículo escolar, ela precisa desenvolver seu caráter formativo, mais do que informativo. Acertadamente, em nosso ponto de vista, as Línguas Estrangeiras (LEs) figuram inseridas numa grande área de ensino – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias –, assumindo o papel de veículos fundamentais na comunicação entre os homens. Elas são meios de acesso ao conhecimento de mundo e, nesse sentido, provocam novas formas de pensar, de sentir, de agir e de conceber a realidade circundante (Paraquett, 2004, p. 194).

Nesse sentido, defendemos o ensino de línguas estrangeiras como forma de interação com as diferentes realidades vivenciadas pelos estudantes, bem como espaço de socialização de conhecimentos, de argumentos e opiniões, de experiências e das inúmeras formas de manifestação cultural e simbólica. As aulas de LES, principalmente nas escolas de educação básica, devem ser pensadas na perspectiva de atender às demandas do cenário atual e proporcionar uma formação integral para os estudantes.

3. ATIVIDADES PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES: EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

A partir da Instrução Normativa nº 1/2020, foi definido o retorno das atividades pedagógicas por meio do ERE, com atividades síncronas e assíncronas. Sendo assim, coube a cada docente o compromisso de reestruturar seus planos de ensino visando atender às novas necessidades formativas em tempos de pandemia. Ficou estabelecido em reunião de fase (realizada com os docentes que ministram aulas na 2ª Fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio) que cada docente deveria planejar atividades quinzenais para suas turmas (pertencentes aos blocos 1 ou 2), as quais seriam enviadas por e-mail aos estudantes, nas datas previamente estabelecidas pela coordenação pedagógica.

Nesse primeiro momento, as atividades foram assíncronas, sem encontros virtuais entre docentes e discentes para esclarecimento das atividades. Para a nova conjuntura de ensino, os docentes de todos os departamentos tiveram autonomia para realizar suas atividades de ensino de forma disciplinar ou interdisciplinar e reunir-se virtualmente para a realização dos planejamentos pedagógicos. Para o 3º ano do Ensino Médio, professores de quatro departamentos (Língua Espanhola, Língua Francesa, Língua Portuguesa e Geografia) decidiram elaborar atividades interdisciplinares, visando estabelecer um diálogo entre as disciplinas e o período histórico que estávamos vivenciando.

A proposta interdisciplinar desse grupo de docentes foi organizada a partir de blocos temáticos. A cada quinze dias eram realizados encontros de planejamento para definir a temática que seria abordada de forma conjunta, mas com atividades elaboradas e realizadas separadamente por cada docente. Vale ressaltar que essa proposta interdisciplinar buscava não sobrecarregar os estudantes com vários blocos de atividades por disciplinas, pois as atividades das quatro disciplinas se complementavam e eram encaminhadas em bloco conjunto.

No presente trabalho são apresentadas algumas atividades assíncronas, da disciplina de Língua Espanhola, as quais compuseram os blocos interdisciplinares. A apresentação será a partir dos textos, enunciados das

questões e respostas de alguns estudantes, os quais serão apresentados pela sigla E (estudante), a inicial do nome e último sobrenome. Na sequência, passamos à apresentação e discussão das atividades.

Atividade 1: ***Diferentes miradas hacia la pandemia***

Durante o nosso primeiro planejamento interdisciplinar, definimos que a temática inicial seria a pandemia e os diferentes contextos vivenciados por cada estudante, já que percebemos que suas realidades sociais e, principalmente, psicológicas/emocionais eram muito distintas. Cada docente pensou em uma abordagem e forma de contextualizar o tema a partir de sua disciplina, mantendo uma discussão comum sobre os enfrentamentos gerados pelo período pandêmico. A seguir, apresentamos a primeira atividade de Língua Espanhola enviada no ERE.

Quadro 1 - "Los Indios Ishir" – Conto de Eduardo Galeano

1. Lee el cuento con atención y contesta: ¿cuál es tu interpretación sobre el cuento de Galeano? ¿Tú crees que todos miran el mundo de la misma forma? Justifica tu respuesta.

Eduardo Galeano: LOS INDIOS ISHIR

En algún lugar del tiempo, más allá del tiempo, el mundo era gris. Gracias a los indios Ishir, que robaron los colores a los dioses, ahora el mundo resplandece; y los colores del mundo arden en los ojos que los miran. Ticio Escobar acompañó a un equipo de la televisión española que vino al Chaco para filmar escenas de la vida cotidiana de los Ishir. Una niña indígena perseguía al director del equipo, silenciosa sombra pegada a su cuerpo, y lo miraba fijo a la cara, de muy cerca, como queriendo meterse en sus raros ojos azules. El director recurrió a los buenos oficios de Ticio, que conocía a la niña, y la muy curiosa le confesó:

– Yo quiero saber de qué color mira usted las cosas.

– Del mismo que tú – sonrió el director.

– ¿Y cómo sabe usted de qué color veo yo las cosas?

Fuente: GALEANO, Eduardo. *Bocas del tiempo*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2010.

Fonte: Elaborado pelo autora.

O conto escolhido apresenta uma reflexão sobre as diferentes formas de ver o mundo, exatamente o que havíamos discutido em nosso planejamento interdisciplinar, pois identificamos realidades díspares entre as vivências de nossos estudantes no período pandêmico. Com isso, a proposta da atividade era ler o conto como forma de introduzir a ideia de que vivenciamos contextos diversos que nos levam a apresentar inúmeras formas de ver o mundo, direcionando nas próximas atividades para as vivências pandêmicas e suas influências no cotidiano de cada estudante. Foram selecionadas algumas respostas dadas pelos estudantes:

Quadro 2 - Respostas da questão 1 – Estudantes do 3º ano do EM

EKM: No, no creo que todos vean el mundo de la misma manera. Cada persona presenta diferentes culturas, costumbres y formas de ver las cosas a partir de su propia perspectiva. Mi interpretación del cuento de Galeano se basa en la idea que no es el color de los ojos lo que distingue la forma de verse a uno mismo o al mundo, sino la realidad detrás de cada mirada. Las experiencias de vida que cada uno trae consigo, su forma de vivir y tantos otros factores pueden influenciar en cómo estas personas pensarán y verán el mundo.

ELR: El cuento nos muestra un choque cultural, entre dos civilizaciones distintas, con diferentes costumbres y con esto surgen dudas. La niña posiblemente nunca había visto una persona con ojos azueles y por eso quería saber si los colores eran diferentes. Ahora si analizamos eso como una metáfora, creo que la idea es que las personas construyen una visión de la vida y del mundo a partir de sus historias y vivencias personales, factores como la cultura, medio social y contexto familiar son los parámetros para la formación de su forma de ver el mundo.

Fonte: Elaborado pelo autora.

As respostas dos estudantes EKM e ELR vão em direção ao proposto na atividade, pois apresentam a diversidade cultural, as experiências de vida e as diferentes realidades como ponto central para a formação individual de uma visão de mundo. Os estudantes entenderam a metáfora existente no conto de Galeano e estabeleceram uma relação entre as possíveis e diferentes formas de ver o mundo. É possível perceber que houve interesse por parte dos alunos ao responder à questão, já que não foram respostas

curtas e objetivas. Vemos que foram respostas bem elaboradas e apresentadas a partir de suas experiências pessoais, dando sentido à realização da atividade, como aponta Paraquett (2004).

Quadro 3 - Questão 2 – Opinião sobre o período pandêmico

2. En estos tiempos de pandemia, nuestra mirada hacia el mundo ha cambiado de forma brutal, no hubo anticipación de lo que vendría y de cómo reaccionaríamos. Los planes que tendríamos en marzo, ya no son posibles de realizar exactamente como pensamos. Nuestras familias, amigos, colegas, profesores y conocidos están viviendo realidades muy distintas. Cada individuo pasó a mirar el mundo a partir de sus experiencias con el aislamiento social. A partir de este contexto, te planteo la siguiente cuestión: ¿Cómo tú miras el mundo? Cuéntame tus "miradas" sobre la pandemia y el aislamiento social.

Fonte: Elaborado pelo autora.

A segunda questão teve como objetivo identificar como os estudantes percebem o mundo, os aspectos positivos e os negativos, as mudanças necessárias, bem como as transformações ocorridas no período da pandemia. No CEPAE, nossos estudantes são estimulados a refletir continuamente sobre os mais diversos e polêmicos temas que permeiam a sociedade. Com isso, esperávamos respostas críticas, com apresentação de argumentos e clareza sobre o que estavam vivenciando. Foram selecionadas três respostas para a análise:

Quadro 4 - Respostas da questão 2 – Estudantes do 3º ano do EM

EMC: Veo el mundo de una manera realista, creo que deberíamos hacer todo lo posible para mejorarlo. Nuestro mundo está enfermo, la economía enferma, las armas, la destrucción del medio ambiente, las industrias, las muertes, las guerras, las enfermedades, la desigualdad, los delitos, la inseguridad, la corrupción son cosas que involucran a nuestro mundo. Sin embargo, los amigos, la alegría, las fiestas, el amor, el cariño, la solidaridad también tienen su espacio en un mundo tan violento. Creo que veo el mundo con un ojo más crítico, mi escuela me enseñó a hacer del mundo un lugar mejor, así que necesitamos ver sus puntos negativos y mejorarlos. Cuando comenzó la pandemia, estaba muy estresado, solo en mi

casa por días solo con mi familia, sin mis amigos y eso me estresó mucho. Sin embargo, debemos ser realistas, el aislamiento social es de gran importancia para la parálisis del COVID-19, infelizmente vivimos en un país muy desigual, varios individuos no tienen el poder de elegir, se ven obligados a trabajar y andar en autobús para sobrevivir.

EPS: Veo el mundo como nuestro hogar, donde tenemos todo para vivir bien, pero lamentablemente no sabemos cuidarlo y poco a poco vamos acabando con nuestros recursos naturales, el consumismo domina nuestra sociedad y con eso la salud física y mental de las personas ha sido afectada. Para mí el mundo es un lugar donde cada uno tiene una cosmovisión diferente, unas increíbles y otras no tanto, pero todas basadas en lo que viven diariamente. Veo la pandemia como un momento demasiado triste en nuestra historia, lamentablemente este virus ha aislado a muchas personas del amor de sus vidas, de sus familiares, de sus amigos y de sus colegas. Sobre el aislamiento social, es triste vivir sin abrazar, besar, saludar a las personas que nos gustan, pero es la única forma de enfrentar la pandemia con la esperanza de superar todo lo que estamos pasando y volver a la vida normal que estábamos acostumbrados.

EKM: Veo la pandemia como una gran catástrofe. Este período está siendo un gran desafío para todos nosotros, veo pérdidas y más pérdidas y la cantidad de contaminaciones sigue aumentando. Cada día, innumerables personas pierden a alguien importante en sus vidas, ya sea de sus familias o de alguien que conocen. Son vidas que se fueron, vidas que se fueron por un virus desafortunado. El aislamiento social surgió como una forma de reducir los casos de contaminación por covid-19. Sin embargo, lamentablemente no se ha respetado ni seguido como debería. El aislamiento social junto con el cuidado y los buenos hábitos de higiene es una de las mejores formas de salir de esta pandemia. Sin embargo, veo que la mayoría de la gente no se ha preocupado demasiado por todo lo que está sucediendo y esto es muy malo y preocupante. Me preocupa la irresponsabilidad y la apatía en que se encuentra el mundo.

Fonte: Elaborado pelo autora.

O estudante EMC, ao falar como vê o mundo, apresenta problemas pontuais que geram conflitos diários para a maioria da população e que deveriam ser solucionados com urgência, mas também aponta aspectos positivos resultantes da interação com pessoas que fazem parte da família e do grupo de amigos. Sobre a pandemia, explica que no início foi mais difícil de entender as mudanças e ficar isolado, mas logo percebeu a necessidade de manter a distância para evitar o contágio e manter a saúde de sua família, assim como o estudante EPS.

Já o estudante EKM apresenta sua percepção sobre a falta de responsabilidade de muitos indivíduos que não se protegem e não seguem as orientações indicadas para prevenção e diminuição dos números de contágios e mortes. Mostra preocupação com a quantidade de pessoas que estão perdendo familiares e pessoas próximas devido à falta de comprometimento e cuidados individuais. As respostas mostram que os estudantes tinham clareza sobre o período pandêmico e estavam preocupados com a situação que assolava o mundo.

Quadro 5 - Texto "El miedo global" – Eduardo Galeano

Eduardo Galeano – EL MIEDO GLOBAL

Los que trabajan tienen miedo de perder el trabajo. Y los que no trabajan tienen miedo de no encontrar nunca trabajo. Quien no tiene miedo al hambre, tiene miedo a la comida. Los automovilistas tienen miedo a caminar y los peatones tienen miedo de ser atropellados. La democracia tiene miedo de recordar y el lenguaje tiene miedo de decir. Los civiles tienen miedo a los militares. Los militares tienen miedo a la falta de armas. Las armas tienen miedo a la falta de guerra. Es el tiempo del miedo. Miedo de la mujer a la violencia del hombre y miedo del hombre a la mujer sin miedo. Miedo a los ladrones y miedo a la policía. Miedo a la puerta sin cerradura. Al tiempo sin relojes. Al niño sin televisión. Miedo a la noche sin pastillas para dormir y a la mañana sin pastillas para despertar. Miedo a la soledad y miedo a la multitud. Miedo a lo que fue. Miedo a lo que será. Miedo de morir. Miedo de vivir.

Fuente: GALEANO, Eduardo. *Patas arriba: la escuela del mundo al revés*. Buenos Aires: Siglo XXI Ediciones, 1998.

3. El texto de Galeano, publicado en 1998 y tan próximo a lo que estamos viviendo hoy, habla sobre algunos miedos que asombran a las personas de las más diferentes culturas. En estos últimos 5 meses, seguramente tuvimos miedos que no eran comunes en nuestras vidas. Cuéntanos, ¿cuáles son tus miedos? Realiza la actividad con la elaboración de un mapa mental (con palabras, tópicos o imágenes) o con un comentario.

Fonte: Elaborado pelo autora.

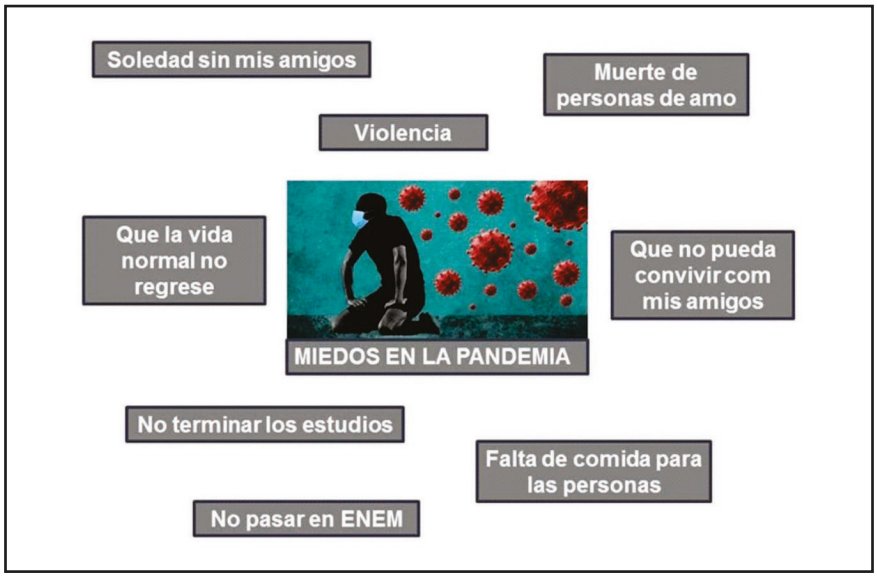
Imagem 1 - Resposta da questão 3 com mapa mental - EBG

Fonte: Mapa elaborado e enviado pelo estudante EBG.

A atividade apresentada no Quadro 5 traz um texto de Eduardo Galeano, publicado em 1998, que discute sobre questões que estamos vivendo na atualidade, aborda medos compartilhados por inúmeras pessoas e contrapõe cada um deles. Foi solicitado que os alunos lessem e pensassem nos medos que estavam presentes no seu dia a dia, podendo apresentá-los a partir de um mapa mental ou de um comentário.

Na Imagem 1, podemos identificar, por meio do mapa mental, que o estudante EBG apresenta medos em relação à perda de seus familiares ou pessoas próximas, de ficar hospitalizado e sozinho, do aumento dos índices de mortes pela Covid-19 e de não finalizar o ano letivo ou ser aprovado no Enem. Os medos apresentados foram bem pontuais e direcionados ao que ele estava vivenciando diariamente. Outros estudantes também compartilharam seus medos por meio de mapas mentais, como podemos observar nas próximas imagens:

Imagem 2 - Resposta da questão 3 com mapa mental - JPC



Fonte: Mapa elaborado e enviado pelo estudante JPC.

Imagem 3 - Resposta da questão 3 com mapa mental - AVSR

Fonte: Mapa elaborado e enviado pelo estudante AVSR.

Nas Imagens 2 e 3, identificamos que alguns medos apresentados pelos estudantes JPC e AVSR são os mesmos do estudante EBG e bastante comuns durante o período pandêmico, como aumento do número de mortes, não ser aprovado no Enem e perder pessoas da família. Por outro lado, a violência, a violência de gênero, a fome e a falta de emprego foram novos temas/medos apontados pelos estudantes. Todos esses medos estiveram fortemente presentes no cotidiano dos estudantes brasileiros, pois a situação social de muitos deles foi afetada e acabou mudando drasticamente suas rotinas.

Além das representações por meio de mapas, foram enviados comentários mais detalhados, narrando as mudanças, medos e enfrentamentos pelos quais nossos estudantes passaram ou estavam passando. Nos comentários dos estudantes EGN e EIN (Quadro 6), aparecem os mesmos apresentados por EBG (Imagem 1), mas há o acréscimo de vários outros que não foram citados anteriormente. Os estudantes apresentam a falta da rotina escolar, de estar com seus colegas e de não poder vivenciar essa experiência, mostrando a importância da escola e das relações interpessoais desenvolvidas nesse espaço, como podemos observar nos comentários:

Quadro 6 - Respostas da questão 3 - Estudantes do 3º ano do EM

EGN: En estos momentos de incertidumbre tuve algunos miedos y repensé otros. Me hace falta la rutina escolar, estar con mis amigos y tengo miedo que eso no vuelva más. Tengo miedo de perder personas cercanas, que alguien de mi familia se muera, que pierdan sus empleos y sus casas. Tengo miedo de los números de muertos que solo aumentan y que no haya vacuna. Tengo miedo de salir a la calle, contaminarme y nunca más ver a los que amo. Tengo crisis de pánico, a veces pienso que eso nunca va a terminar, parece que los días no pasan y las noticias me ponen cada vez más miedo.

EIN: Desde el inicio de la pandemia mis miedos han aumentado todos los días. Mi familia es del grupo de riesgo y estoy siempre muy preocupada que se contagien. No podré vivir el último año de la escuela con mis colegas y tengo miedo de no verlos más, también de no terminar la secundaria y no aprobar en el ENEM. Las personas que no pueden quedarse en casa, que tienen que trabajar, tengo miedo que mueran por nuestra culpa, por tener que atendernos en los hospitales, supermercados, gasolineras, etc. Tengo miedo de la falta de responsabilidad

de la gente que no piensa en los demás, que no se importa con las vidas ajenas. Tengo miedo de la incompetencia y frialdad del gobierno que no preocupa con el pueblo. Tengo miedo que las cosas no vuelvan a la normalidad.

MTOF: Temo que la situación empeore y no encontremos una solución. Miedo a que la gente siga sin respetar y cumplir las orientaciones y cuidados en la pandemia. Miedo a que la vacuna no llegue a tiempo y muchas personas mueran. Miedo de perder la esperanza.

Fonte: Elaborado pelo autora.

Outros medos apontados foram o tratamento dado pelo governo em relação ao período pandêmico, a necessidade de vacina, a preocupação com as pessoas que não podem ficar em casa e precisam trabalhar em contato com o público, assim como a apreensão de que a vida não retome a sua "normalidade". A atividade foi curta e objetiva, buscando promover uma reflexão inicial sobre o período que estávamos vivenciando e dar abertura para as demais disciplinas do grupo interdisciplinar, estendendo a temática a outras questões(as)pectos que englobavam a pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho interdisciplinar realizado com as turmas de terceiro ano do CEPAE foi pensado como forma de diminuir as barreiras entre as disciplinas e estabelecer uma relação entre os conteúdos e as problemáticas discutidas em sala de aula. Entendemos que, ao pensar e planejar de forma conjunta as atividades propostas e aplicadas no período pandêmico, não só os alunos ampliaram e enriqueceram seus conhecimentos. Os docentes envolvidos participaram de discussões sobre as vivências pandêmicas, entenderam melhor a perspectiva de cada disciplina e desenvolveram a colaboração durante o planejamento das atividades.

O tema selecionado para dar início às interações assíncronas, vivências na pandemia, abriu espaço para que conhecêssemos melhor os diferentes contextos e realidades de nossos estudantes. Suas opiniões, preocupações, medos e conflitos foram levados em consideração para a escolha da próxima temática de estudo, no intuito de avançar nas discussões e promo-

ver um espaço seguro para compartilhar suas experiências. Ressaltamos que o trabalho interdisciplinar, mesmo demandando bastante tempo e compromisso, merece ocupar um espaço constante em nossas práticas docentes, pois consegue aproximar professores e alunos de forma mais efetiva e proporciona uma formação integral, para a vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Reorganização do Calendário Escolar. **Parecer CNE/CN nº 5/2020, de 28 de abril de 2020**.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Loyola Jesuítas, 2011.

PARAQUETT, Marcia. Uma integração interdisciplinar: artes plásticas e ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (org.) **Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004.

SANTOS, C. M.; COLOMBO JUNIOR, P. D. Interdisciplinaridade e educação: desafios e possibilidades frente à produção do conhecimento. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 11, n. 2, p. 26-44, 2018.

SILVA, A. R. **Qual o lugar da interdisciplinaridade no currículo?** Uma análise teórica legal e da concepção docente. 2015. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, MG, 2015. Disponível em: http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/12.pdf. Acesso em: 12 jul. 2019.

Capítulo 4

UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)

Sirlene Terezinha de Oliveira (CEPAE-UFG)[1]

Ilma Socorro Gonçalves Vieira (CEPAE-UFG)[2]

[1] Professora do Departamento de Línguas Estrangeiras (Francês), do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: sirlenete@ufg.br.

[2] Professora do Departamento de Língua Portuguesa, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail:ilmavieira@ufg.br.

A interdisciplinaridade não é um tema atual, pois, desde o século passado, muitos autores já propunham uma forma diferente de pensar os currículos escolares. Segundo Lenoir (1991, 1994), os primeiros estudos surgiram na Europa, em países como França, Bélgica e Suíça, com vistas a uma nova configuração para o ensino e aprendizagem dos conteúdos relacionados às variadas áreas do conhecimento.

O presente artigo tem por objetivo relatar como as atividades das disciplinas de Geografia, Língua Portuguesa, Língua Francesa e Língua Espanhola foram desenvolvidas, de forma interdisciplinar, em uma escola pública federal, situada em Goiânia, durante a pandemia de Covid-19, no ano de 2020. Inicialmente, faz-se necessária uma breve contextualização sobre como a proposta de interdisciplinaridade foi concebida nas escolas de um modo geral e como ela entrou como proposta para o Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante a pandemia, na referida escola, em particular.

De acordo com Thiesen (2008), Georges Gusdorf foi o primeiro a apresentar um projeto interdisciplinar, munido de uma visão filosófica alinhada à perspectiva da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), ainda na década de 1960. Aos poucos, a interdisciplinaridade avançou da visão filosófica para projetos mais científicos, chegando à Educação. No Brasil, o conceito de interdisciplinaridade adveio por meio dos estudos de Georges Gusdorf (1967), Piaget (1973), Hilton Japiassu (1976) e Ivani Fazenda (1979).

Para Severino (1998), foram as mudanças de época que impulsionaram as mudanças sociais vivenciadas em todas as esferas da sociedade. Segundo o autor (1998, p. 31): "Humanismo, ciência, pesquisa, razão, universidade, cultura seriam categorias de uma modernidade superada". Severino (1998, p. 32)continua afirmando que "esta nova era se marcaria pela crítica cerrada às formas de expressão da razão teórica da modernidade, propondo-se a desconstrução de todos os discursos por ela produzidos [...]". Ou seja, trata-se de uma mudança natural de uma geração para outra geração. À cada época, sua própria maneira de pensar e de se expressar. É evidente que nesse processo de mudança de geração muitos valores e discursos se conservam, mas outros tendem a desaparecer dando lugar a novos valores, a novas razões e, assim, a vida segue seu curso.

Entretanto, algumas questões estão apontando para um impacto ainda maior que as mudanças naturais de épocas. Primeiro, a revolução tecno-

lógica que a *internet* proporcionou na década de 1990, seguida pelo advento dos *smartphones* em meados dos anos 2000 e a explosão das redes sociais. Em segundo, a velocidade com que as informações ou desinformações são transmitidas à população. As redes sociais viraram, além de um mecanismo de relacionamento e aproximação de seus usuários, meios de veiculação da informação de qualidade ou não, um espaço de negócios e de sustento para muitas famílias.

De se notar que todas as mudanças relacionadas até aqui, somadas a dois anos de isolamento social (2020-2021), em função da pandemia de Covid-19, provocaram e ainda estão provocando uma série de mudanças na Educação, especialmente na Educação Básica. Para refletir sobre essas mudanças, é imprescindível reconhecer que os conteúdos ensinados nas escolas são construídos a partir das necessidades educacionais da sociedade. Desse modo, a escola precisa atualizar-se e sensibilizar-se quanto às demandas de seus alunos para, assim, construir um currículo que seja exequível e, ao mesmo tempo, significativo para eles.

Contudo, o que é visto nas escolas, de um modo geral, é a falta de integração entre os componentes curriculares referentes ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Na prática, cada disciplina desenvolve suas atividades de forma isolada e os alunos têm acesso aos conteúdos de forma fragmentada. Jonnaert (*apud* Lenoir, 1998, p. 64) esclarece que "o aluno que nós formamos não funciona espontaneamente separado do que descobre. Um ensino que se obriga, apesar de tudo, a organizar de maneira estanque suas aprendizagens, mais o deformará do que formará". Isso acontece porque as concepções de interdisciplinaridade, pesquisa, ensino e prática não estão bem sistematizadas e tampouco são debatidas nos ambientes escolares.

Lenoir (1988, p. 50) apresenta duas concepções de interdisciplinaridade, a primeira, mais centrada na influência europeia, com foco na perspectiva instrumental, integrando o social e o conhecimento, e, a segunda, anglo-saxônica, com foco na perspectiva conceitual ou acadêmica, pautada no saber científico. A visão instrumental, segundo o autor, é a mais difundida por buscar respostas às questões sociais. Assim, a interdisciplinaridade segue o percurso da pesquisa, do ensino e da prática.

O autor ainda diferencia a interdisciplinaridade científica e a interdisciplinaridade escolar. Para ele, não diferenciar o científico do escolar resulta

em um equívoco de objetivos e finalidades: "A não-diferenciação entre esses dois tipos de disciplinas, científica e escolar, tem conduzido a uma simples transposição do campo científico para o campo escolar" (Lenoir, 1988, p. 47).

Parte desse equívoco pode ser responsável pela dificuldade de se trabalhar de forma interdisciplinar dentro das escolas, pois "a interdisciplinaridade pressupõe a existência de ao menos duas disciplinas como referência e a presença de uma ação recíproca" (Germain *apud* Lenoir, 1988, p. 46). Assim, integrar conteúdos implica a fusão dos conteúdos "formando uma totalidade" (Germain *apud* Lenoir, 1988, p. 48).

Muitas das tentativas de trabalho interdisciplinar não prezam pela fusão dos conteúdos e de um projeto que articule duas ou mais disciplinas, de modo que elas se tornem uma só, pelo contrário, as disciplinas se unem, porém, mantendo suas individualidades, estabelecendo apenas alguns pontos de fusão. Na visão de Lenoir (1988, p. 62), essa forma de organização curricular não caracteriza um trabalho interdisciplinar, pois "não se trata de juntar os conteúdos das disciplinas contributivas como um amontoado ecético de dados, nem de subordinar a didática a essas disciplinas ou a uma ou outra aplicação predominante entre elas". Faz-se necessário primeiro compreender qual será a proposta de trabalho para depois desenvolvê-la com os estudantes.

Algumas tentativas isoladas de docentes, outras já bem estabelecidas por grupos de docentes pesquisadores têm, todavia, avançado no sentido de sistematizar e elucidar uma proposta que contemple as necessidades educacionais dos alunos e professores, provocando-os e convidando-os a (re)pensar suas práticas em sala de aula. Nesses casos, a mudança de paradigma na forma de pensar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos abordados nas escolas aconteceu porque, se antes cada disciplina era ensinada separadamente, como se o conhecimento ficasse guardado em pequenas caixas e fosse acessado sempre que o aluno ou o professor achasse necessário, a maneira como cada disciplina é pensada e ensinada não concebe o conhecimento de forma fragmentada, mas sim integrada.

> O ensino interdisciplinar surge como uma nova resposta, uma nova pedagogia que privilegia o diálogo e a estimulação de práticas cooperativas. Isto pressupõe a supressão de barreiras entre as disciplinas e entre as pessoas que tenham o mesmo projecto educativo (Capece, 2006, s/p).

Assim como Capece (2006), Thiesen (2008) considera que a construção do conhecimento acontece não apenas na sala de aula, mas também nas relações interpessoais entre alunos e professores e, assim sendo, é preciso que haja sentido, tanto no conteúdo apreendido como nas relações construídas:

> Nesse complexo trabalho, o enfoque interdisciplinar aproxima o sujeito de sua realidade mais ampla, auxilia os aprendizes na compreensão das complexas redes conceituais, possibilita maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem, permitindo uma formação mais consistente e responsável (Thiesen, 2008 s/p.).

Relacionar a prática do conhecimento com a prática educacional é apenas o primeiro dos desafios de um ensino interdisciplinar. Há um consenso de que é necessário trazer os conteúdos para a realidade dos alunos e ensiná-los de forma significativa. Para Fazenda (1979), a interdisciplinaridade implica um novo tipo de formação de professores e um novo jeito de ensinar:

> Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear, a uma relação pedagógica dialógica na qual a posição de um é a posição de todos. Nesses termos, o professor passa a ser o atuante, o crítico, o animador por excelência (Fazenda, 1979, p. 48-49).

Por mais que compreendamos a importância de desenvolver conteúdos de forma interdisciplinar, não se pode ignorar o fato de que trabalhar nessa perspectiva requer do docente um árduo empreendimento para uma elaboração coletiva muito mais complexa que a preparação individual de suas aulas, focando apenas em uma disciplina. O trabalho interdisciplinar exige muito do professor. Primeiro, porque ele entrará em um campo no qual muitas vezes não tem domínio nem conhecimentos aprofundados, assim, muitos não querem expor suas dificuldades e preferem continuar trabalhando apenas com conteúdos relacionados a sua área de conhecimento. Não se trata aqui de uma crítica, pois ter domínio de conteúdos específicos de uma determinada disciplina e ensiná-los da melhor maneira possível já configura um trabalho, sem dúvida, bastante denso. E segundo, porque os docentes são constantemente exigidos em outras demandas para além da

sala de aula, como questões administrativas da escola, psicológicas dos alunos, assistenciais das famílias, dentre outras.

Existem, contudo, aqueles que aceitam novos desafios, mas o fazem conscientes do volume colossal de afazeres que enfrentarão. O trabalho interdisciplinar demanda uma preparação coletiva, reuniões de planejamento, leituras prévias dos conteúdos que serão ministrados, elaboração das atividades, discussão conjunta e conclusão da versão final da atividade. Assim, por mais simples que seja a atividade, demandará tempo e uma dose extra de esforço e dedicação por parte dos docentes envolvidos.

Isso porque ensinar de forma interdisciplinar não é apenas juntar duas ou mais disciplinas, tratando do mesmo assunto. Dessa maneira não se garante a construção do conhecimento, uma vez que não basta romper as "fronteiras das disciplinas" (Thiesen, 2008), pois, como argumenta Fazenda (1979 *apud* Thiesen, 2008 s/p), não é suficiente ensinar de forma interdisciplinar, é preciso uma postura interdisciplinar "manifestada no compromisso profissional do educador, no envolvimento com os projetos de trabalho, na busca constante de aprofundamento teórico e, sobretudo, na postura ética diante das questões e dos problemas que envolvem o conhecimento".

A pandemia de Covid-19 teve início no ano de 2019, na China, e logo chegou à Europa. Infelizmente, as barreiras geográficas não foram suficientes para conter essa tragédia que chegou ao Brasil no início de 2020. O mundo quase parou. Enquanto cientistas dos vários continentes buscavam estratégias para enfrentar o vírus, o isolamento social tornou-se a única possibilidade de contenção do avanço da contaminação. Ninguém estava preparado para viver um momento assim e as fragilidades de algumas áreas ficaram escancaradas. A educação foi uma delas.

Enquanto boa parte das escolas particulares de Goiânia, em apenas uma semana, conseguiu organizar seus roteiros de atividades e enviá-los, por *e-mail*, aos seus alunos e, em menos de 30 dias, reuniu condições para capacitar seus professores e colocar toda a comunidade escolar em um ambiente virtual para dar continuidade às aulas, mesmo que por via remota, as escolas públicas tentavam não se afogar nesse vale de desigualdades e de falta de recursos.

As redes públicas de educação tentavam, cada uma à sua maneira, acolher sua comunidade estudantil, carente em quase todos os sentidos, e

sobreviver ao caos provocado pelo sucateamento que, na ocasião, tornou-se ainda mais evidente. Acolher e sobreviver, duas palavras que refletiram bem a realidade das escolas públicas de Goiânia e, possivelmente, de todas as escolas públicas do Brasil.

O trabalho desenvolvido no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás (CEPAE-UFG), não foi diferente. A maioria dos alunos não dispunha de recursos financeiros para ter um equipamento em casa, como *notebooks*, celulares ou *tablets*, e tampouco um pacote de *internet* que lhes permitisse participar de todas as aulas e ainda realizar as atividades em casa.

Nesse sentido, a opinião de muitos estudantes e da comunidade em geral de que a UFG demorou para tomar atitude e iniciar suas aulas remotamente, e em seguida protelou para retornar às aulas presencialmente, enfim, demorou para agir, é demonstração de que se desconhece o quanto foi árdua a luta para não deixar nenhum(a) aluno(a) para trás. Como foi difícil listar todos os discentes que estavam em situação de vulnerabilidade e que precisavam de ajuda para continuar seus estudos. É compreensível o quanto a espera pode ser angustiante, no entanto, mais angustiante ainda é não ter o que esperar. E os sentimentos se multiplicavam e se revezavam entre o medo, a insegurança, a raiva e a esperança.

E foi nesse contexto, nesse emaranhado de sentimentos que retomamos nossas aulas e nossos planejamentos. Em um primeiro momento, a alternativa mais viável foi trabalhar com roteiros escritos, pois manter o isolamento social se fazia necessário. A coordenação do CEPAE se debruçou em ações para que todos os alunos criassem um e-*mail.* Este seria, em princípio, o principal canal de comunicação. Os alunos recebiam roteiros escritos que lhes eram enviados por *e-mail* pelos próprios docentes. Aqueles que não dispunham de *internet* iam até a escola para receber os roteiros impressos, disponibilizados pela equipe da coordenação, que se revezava na entrega das atividades. A cada semana, era enviado um bloco de atividades referentes a um determinado grupo de disciplinas.

Os roteiros eram enviados sempre às segundas-feiras e os alunos tinham até o domingo para devolvê-las, também por *e-mail*, aos seus professores. Essa primeira tentativa mostrou-se um desastre total. Imediatamente, as respostas dos alunos chegaram em forma de protesto, avaliando

que o volume de atividades era grande demais para apenas uma semana. Vários deles tinham dificuldades na recepção e na organização de suas caixas de *e-mails*. Para os docentes também não foi nada fácil. De repente, um volume de mais de 100 mensagens aparecia, a cada dia, em suas caixas de *e-mail* e respondê-las acabava sendo um trabalho lento e sem fim. Assim, a coordenação logo propôs mudanças nos calendários de envios e entregas das atividades.

Paralelamente às atividades da coordenação, professores tentavam se reunir para que os roteiros de suas atividades ganhassem outro formato. A ideia era melhorar a recepção das atividades pelos alunos, facilitar a devolutiva delas e mantê-los motivados a continuar estudando. Na prática, o volume de atividades não foi maior do que seria se estivéssemos em sala de aula, já que cada professor enviou para seus alunos aquilo que faria se estivesse em sala de aula. Mas não estávamos. O formato de roteiros deixou muitos alunos desestimulados, acredita-se que o volume de atividades, recebidas todas ao mesmo tempo, tenha assustado.

Todo o percurso mencionado aqui foi necessário para dizer que o trabalho interdisciplinar formado pelo bloco das disciplinas de Língua Espanhola, Língua Francesa, Língua Portuguesa e Geografia não foi criado como uma proposta pedagógica, a princípio, mas por uma questão de necessidade de diminuir o volume de trabalho dos alunos, sem perder a qualidade das aulas. Vale ressaltar, todavia, que mesmo não sendo nosso objetivo primeiro trabalhar na perspectiva da interdisciplinaridade, o fato de nos debruçarmos sobre as propostas pedagógicas e buscarmos levar um conhecimento de sentido amplo para nossos alunos, já tão fragilizados, produziu a interdisciplinaridade. Nesse sentido, as falas de Fazenda (2006), Thiesen (2008), dentre outros autores, ganham força: "[...] só o pensamento complexo sobre uma realidade também complexa pode fazer avançar a reforma do pensamento na direção do conhecimento produzido pela humanidade" (Thiesen, 2008, s/p).

O bloco interdisciplinar contava com duas línguas estrangeiras: espanhol e francês. As línguas estrangeiras, como assegura Leffa (2016), possuem uma vantagem muito grande em relação às outras disciplinas do currículo escolar:

> O primeiro problema que o professor de línguas instrumentais precisa resolver é o de estabelecer a fronteira entre o que pertence ao seu campo de atuação e o que deve ser deixado de fora. Esse é um problema de qualquer disciplina, mas torna-se crucial no ensino de línguas que, por ser ao mesmo tempo língua e ensino, já é, de sua própria natureza, interdisciplinar. Para construir um campo coerente de conhecimento no ensino de línguas é necessário recorrer a outras disciplinas e, ao fazer isso, corre-se o risco de incluir tanto a menos como a mais (Leffa, 2016, p. 212).

Como se observa nessa passagem, Leffa (2016, p. 212) considera que as línguas estrangeiras são interdisciplinares por natureza, porém o autor ressalta que, na articulação dos conteúdos, é o professor que escolhe o que será trabalhado ou não, pois "[s]e o professor de línguas vive num mundo essencialmente interdisciplinar, o aluno, por sua vez, vive num outro que pode ser caracterizado como essencialmente multidisciplinar". É impossível esperar que o professor de línguas transite por todas as áreas do conhecimento e, mesmo que o idioma possa percorrer todas as áreas desse universo multidisciplinar, onde os alunos estão inseridos, o professor não tem a obrigação e, muitas vezes, nem a condição de fazê-lo. Leffa acrescenta:

> O que tem acontecido, com uma frequência cada vez maior, é que o professor de línguas está sendo solicitado a compartilhar desse mundo multidisciplinar do aluno, incorporando diversas disciplinas às suas aulas de língua. A justificativa é de que, como a língua não existe num vácuo, ela pode integrar essas diferentes áreas de conhecimento, oferecendo aos alunos, material de aprendizagem que não só seja autêntico, mas que também esteja mais próximo de sua realidade. [...] São óbvias as diferenças entre a interdisciplinaridade do professor de línguas e a multidisciplinaridade do aluno. Nesse mundo multidisciplinar, agora compartilhado pelo professor, não há um ponto de contato entre a área de conhecimento do professor e a disciplina estudada pelo aluno. Desenvolver a compreensão do processo da fusão atômica, por exemplo, exige do professor uma competência que ele normalmente não adquiriu na sua formação. (Leffa, 2016, p.214).

Assim, as línguas estrangeiras podem ser fortes aliadas no processo interdisciplinar, mas o ensino de uma outra língua, assim como ocorre em

se tratando do ensino da língua materna, encontra limites para um trânsito entre outras áreas do conhecimento, haja vista a verticalização inerente aos diversos saberes produzidos pela humanidade. Além disso, o ensino de línguas não pode deixar de lado o seu cerne, que é o compromisso com a criação de contextos capazes de propiciar condições para que o aluno possa desenvolver a oralidade, a leitura e a escrita.

A esse respeito, cumpre ressaltar que, embora o ensino da língua materna, no caso do relato aqui apresentado, da disciplina de Língua Portuguesa, desfrute de um *status* favorável, o de perpassar as diversas áreas do conhecimento circunscritas aos currículos educacionais do Brasil, o desenvolvimento das competências linguísticas exige fundamentos teórico-metodológicos e estratégias didáticas específicas. Adequar esses fundamentos, alicerçados na concepção de linguagem como forma de interação, conforme discutido por Bakhtin (2009), ao contexto do ensino remoto tornou-se, assim, um desafio considerável.

Depois dessa breve explanação sobre a interdisciplinaridade e o contexto no qual discentes e docentes estavam inseridos, será apresentada uma proposta de atividade desenvolvida pelo bloco interdisciplinar constituído pelas disciplinas de Geografia, Língua Portuguesa, Língua Francesa e Língua Espanhola.

1. ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR

O calendário escolar prevê várias atividades consideradas como extras, pois são relacionadas a projetos de pesquisa e/ou de extensão desenvolvidos pelos docentes, os discentes e demais membros da comunidade. Existe no CEPAE-UFG um projeto intitulado "Pipoesia", coordenado por uma professora do departamento de Língua Portuguesa. Seu principal objetivo é envolver alunos, professores e a comunidade em geral em um conjunto de atividades que fazem aflorar a poesia que existe dentro de cada um de nós, por meio da apreciação e da expressão poética em diferentes linguagens: visual, musical, teatral, fotográfica, performática. A experiência aqui descrita coincide com o período de realização dessas atividades, uma vez que se decidiu manter o projeto, mesmo com as adaptações necessárias em função da pandemia, porque havia um consenso de que a poesia poderia ser um alen-

to e ajudar a restabelecer a força indispensável para vencer aquele momento tão difícil e sofrido.

Todas as atividades começavam com uma carta aos alunos. A ideia era repassar algumas informações necessárias, explicar o conteúdo, mas também tentar criar vínculos com estudantes que ainda não conhecíamos. Algumas vezes, era preciso recorrer a vídeos para explicar melhor as propostas. Em Língua Francesa, por exemplo, muitos vídeos foram enviados aos alunos, para que pudessem ouvir as pronúncias, e várias devolutivas também foram feitas em forma de vídeo. Não seria possível avaliar a compreensão dos alunos, quanto aos aspectos linguísticos e o uso do idioma, apenas por textos escritos. Aprender a lidar com determinados recursos tecnológicos, com fins didático-pedagógicos, tornou-se, assim, um desafio significativo para os professores, assim como para os alunos, posto que estratégias diferentes das que, até então, eram familiares para grande parte dos jovens precisaram ser mobilizadas.

Apesar de o bloco interdisciplinar ter sido formado pelas disciplinas de Língua Espanhola, Língua Francesa, Língua Portuguesa e Geografia, aqui serão mencionadas apenas as atividades relativas à Língua Portuguesa e à Língua Francesa, disciplinas pelas quais são responsáveis as professoras autoras do presente artigo.

O planejamento dos roteiros de atividades teve como referências os planos de curso apresentados aos alunos no início do ano letivo de 2020, quando a realidade brasileira ainda não havia sido alterada com a pandemia, que já afetava a rotina em vários países. As duas primeiras semanas de aula ocorreram no tradicional ritmo do ensino presencial, sem qualquer vislumbre de uma mudança tão brusca, que marcaria para sempre os mais diversos sistemas educacionais existentes no país. Na retomada das atividades, não havia possibilidades de seguir aquele mesmo ritmo, mas era imperioso manter os princípios norteadores da proposta pedagógica da instituição. Para isso, os objetivos e os conteúdos previstos nos planos de curso continuariam a indicar a direção a seguir, mesmo diante de um novo e inevitável formato para as atividades: o ERE.

Desse modo, para cada semana de envio dos roteiros, era definido um tema a ser explorado interdisciplinarmente, procurando contemplar da maneira mais precisa os objetivos e os conteúdos previstos no plano de cur-

so de uma das disciplinas envolvidas no bloco de atividades. Além da articulação entre as disciplinas, um critério fundamental empregado na elaboração dos roteiros consistia no rigor teórico e metodológico, para que a abordagem dos conteúdos refletisse um diálogo produtivo entre os conhecimentos historicamente construídos e o contexto inusitado no qual a humanidade estava imersa, especificamente, a comunidade estudantil local, constituída de crianças e adolescentes com necessidades que vão além do acesso ao conhecimento formal.

O tema definido por um dos docentes era, assim, desenvolvido também pelos demais, investindo-se no sentido de romper com barreiras entre as disciplinas, por meio de um diálogo no qual é tecida uma rede de correlações capazes de favorecer a construção de novos conhecimentos, ao mesmo tempo que favorecem o despertar de uma consciência crítica acerca da realidade vivida, com seus paradoxos e dilemas coletivos a serem enfrentados.

Para facilitar o envio dos roteiros e a devolutiva das atividades, foi utilizado, como ferramenta digital, o *Google Classroom*, sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas. Assim, cada professor criava uma sala de aula virtual para postar e receber as atividades de seus alunos. Essa metodologia se mostrou muito mais eficaz do que o uso dos *e-mails*, que foi opção no início do envio dos roteiros.

As atividades relativas ao projeto de extensão "Pipoesia", pensadas para o segundo semestre de 2020, tinham como proposta instigar os alunos a perceberem diferentes lugares, situações e modos nos quais a poesia pode ser deflagrada. No convite aberto a toda a comunidade, inscrevia-se a questão: onde vemos poesia? Um verso de Manuel de Barros foi escolhido para inspirar as atividades dos docentes e discentes: "Eu bem sabia que a nossa visão é um ato poético de olhar". Em um movimento que pudesse contemplar o plano de curso da disciplina e as atividades previstas para desenvolver o projeto de extensão, a professora de Língua Portuguesa trouxe como proposta o estudo da poesia de Manuel Bandeira, reunida na coletânea intitulada *Libertinagem*, publicada pela primeira vez em 1930. O estudo partia da apreciação, resguardando-se o estatuto da arte inerente a cada poema, embora investindo-se na abertura proporcionada pelo engajado projeto estético e ideológico da produção do autor, para promover reflexões acerca de

pautas que dizem respeito não apenas às propostas inovadoras para o fazer literário, inauguradas com o Movimento Modernista brasileiro, mas também às questões sociais denunciadas nos poemas da coletânea.

Nesse sentido, cabe ressaltar a multiplicidade de diálogos que o texto literário é capaz de promover, ao dinamizar as dimensões mais profundas da experiência humana, muitas vezes, mostrando faces sombrias dessa experiência, que a sociedade não reconhece ou prefere que fiquem encobertas. Exemplos disso são as injustiças sociais que, de forma velada ou explícita, se manifestam em composições como o "Poema tirado de uma notícia de jornal", que faz parte da coletânea *Libertinagem*:

> João Gostoso era carregador de feira livre e morava
> [no morro da Babilônia num
> [barracão sem número
> Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro
> Bebeu
> Cantou
> Dançou
> Depois se atirou na lagoa Rodrigo de Freitas e
> [morreu afogado.
> (Bandeira, 2013, p. 61).

A literatura, nessa perspectiva, se ressalta em seu papel humanizador, conforme discutido por Antonio Candido:

> [...] primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos (Cândido, 2004, p. 186).

A proposta feita a partir do campo de estudos em Língua Portuguesa favoreceu, portanto, o diálogo com as outras disciplinas, sobretudo, por

convidar a uma abordagem intertextual, envolvendo produções em outras linguagens, exploradas em Língua Francesa, Língua Espanhola e Geografia, além de abrir espaço para debates acerca de questões efervescentes no contexto das vanguardas europeias e seus desdobramentos na segunda década do século XX, principalmente entre artistas latino-americanos e no Brasil. A interdisciplinaridade, nesse sentido, foi estabelecida de modo produtivo, sem que a produção literária tomada como ponto de partida se reduzisse a um instrumento pedagógico para qualquer uma das áreas do conhecimento.

Na continuidade das atividades, os alunos foram instigados a criarem seus próprios poemas, em um exercício de escrita criativa em diálogo com a poesia de Manuel Bandeira. As produções foram reunidas em uma coletânea e apresentadas no encerramento das ações de extensão do projeto "Pipoesia" daquele ano.

Em se tratando da disciplina de Língua Francesa, essa foi uma atividade de fácil articulação, uma vez que o autor Manuel Bandeira já havia escrito, ele mesmo, alguns poemas em francês. Assim, os alunos puderam ler poemas em português e em francês do mesmo autor. A turma também teve a oportunidade de fazer a compreensão escrita da biografia do autor em francês.

Muitos foram os docentes que aderiram ao projeto "Pipoesia" e buscaram desenvolver algo que se relacionasse com a poesia. A atividade aqui descrita foi desenvolvida com a turma da 3ª série do Ensino Médio e foi a terceira atividade do segundo semestre de 2020.

No início, os alunos apresentaram muita resistência à proposta, o que era natural, pois tudo o que estávamos vivendo era muito novo para todos. Diziam que não estavam entendendo direito o que os professores estavam propondo. Isso porque mantinham a ideia de que deveriam fazer uma tarefa e entregar a cada professor, quando, na verdade, a ideia era que uma mesma produção poderia ser aproveitada no processo avaliativo concernente a todas as disciplinas inter-relacionadas no bloco de atividades.

No caso da abordagem da poesia de Manuel Bandeira, o resultado final esperado era que os alunos produzissem ao menos um poema, que poderia ser tanto em francês como em português. Afinal, tiveram oportunidade de estudar a poesia do mesmo autor de várias formas, mas a pro-

dução poderia ser uma só. No entanto, como indicativo da permanência de um paradigma educacional conservador, na forma de se conceber os processos de ensino e aprendizagem no Brasil, os alunos produziram um poema em Língua Portuguesa, outro em Língua Francesa, e entregaram cada um às respectivas professoras das disciplinas. Isso comprova o quanto o pensamento dos alunos ainda se organizava de forma fragmentada, mesmo que os enunciados das atividades tenham deixado clara a proposta. Nenhum aluno foi prejudicado por isso, evidentemente, mas foram necessários vários outros roteiros até que todos entendessem que a professora de Língua Francesa e a professora de Língua Portuguesa aceitariam a mesma produção, pois o importante era o caminho percorrido por eles até a atividade final.

Buscando ilustrar o resultado de uma das produções dos alunos da 3ª série do Ensino Médio, seguem dois poemas feitos pela mesma aluna como resposta à atividade do bloco interdisciplinar.

Poema feito em português: **NA PENUMBRA DA NOITE**

Antes de dormir me pego a pensar,
Pensamentos que me fazem voar,
Minha alma é passarinho,
Mas minha mente não é mais pura,
Sento-me em minha cama dura.
Pequei!

Meia-noite começa a soar,
Não consigo mais me levantar,
Minha alma foi dominada,
Pensamentos insanos cercam meu quarto.

Quando tento me imaginar,
Nada ali vejo,
Raiva, dor e o ódio vem me dominando.
Por que? O que fiz para ser assim.

Na penumbra da noite começo a passear,
A casa vazia me faz repensar,
Como cheguei nessa condição,
E numa cadeira venho a me sentar.

O resto da noite irei me imaginar,
Me pegarei a me indagar,
Me retratar,
Me amaldiçoar,
Sentada naquela cadeira de madeira.

No dia seguinte minha família ao acordar,
Irá sentir um peso no ar,
E ao me encontrar,
Lá estarei, em minha cadeira, a eternamente descansar.

Poema feito em francês: **LES HOMMES DU MAL**

Elle a mis les fleurs Dans le vase Elle a mis le vase Dans la table Elle s'est assise sur la chaise À côté de la table. Elle a pris une cigarette Elle l'a fumée Elle a pris les fleurs Et les a sentis. Sans ne rien dire Elle est partie Une la cigarette Une fleur Une table C'est derniers souvenirs Sans me parler Sans me regarder	Elle s'est levée Elle est partie Énervé, je me suis levé aussi J'ai mis mon chapeau, Mes bottes, J'ai pris mon couteau Sans ne rien dire Je l'ai tuée Un coup de couteau dans la poitrine Du sang sur le sol Sans bruit Sans mouvement Sans crainte Je suis rentré J'ai mis de couteau sur la table, J'ai mis ton corps au sous-sol, Et je me suis mis a pleuré.

Hoje, olhando para tudo o que foi vivenciado nos anos de 2020 e 2021, é fácil imaginar soluções diferentes para aquele contexto e vislumbrar outras possibilidades para além do que foi realizado. No entanto, quem sobreviveu a esses dois anos sabe que não faltaram esforços para que todos, seja na condição de aluno, seja na de professor, pudessem seguir o percurso educativo, superando da melhor forma possível os desafios que se apresentaram.

O trabalho interdisciplinar não veio como um projeto pensado e desejado pelos docentes, mas como um suporte para a comunidade escolar, e se mostrou muito eficaz. Apesar do tempo de adaptação que os professores e, principalmente, os alunos necessitaram para compreender e se engajar em uma outra perspectiva de abordagem curricular, os resultados foram muito positivos e as descobertas também. Pensar de forma interdisciplinar

para, assim, desenvolver atividades interdisciplinares: este é o caminho para uma educação capaz de romper com paradigmas estanques e estabelecer sintonia real com a vida, que não transcorre de modo fragmentado, mas em um diálogo permanente entre saberes múltiplos e complexos, construídos a partir de experiências diversas, por sua vez, insubordinadas a qualquer divisão imposta pelo pensamento meramente racional.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.

BANDEIRA, Manuel. **Libertinagem**. São Paulo: Global, 2013.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CAPECE, Jó. A interdisciplinaridade e a prática pedagógica em Moçambique. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez.-jul. 2005-2006. Disponível em: http://www.pucsp.br/ecurriculum. Acesso em: ago. 23.

FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira:** ensino e aprendizagem. Pelotas: Educat, 2016.

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. Tradução de Maria Marly de Oliveira. In: FAZENDA, Ivani C. A. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA,

Ivani C. A. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Rev. Bras. Educ.**, v. 13, n. 39, dez. 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010. Acesso em: ago. 2023.

Capítulo 5

SERÁ QUE CASA VIROU ESCOLA? AS GEOGRAFIAS DA INFÂNCIA E AS POSSIBILIDADES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS DE ENFRENTAMENTO AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) REALIZADO NO ÂMBITO DO CEPAE-UFG

Maria José Pereira de Oliveira Dias (CEPAE-UFG)[1]
Laís Rodrigues Campos (CEPAE-UFG)[2]

[1] Doutora em Educação (PUC-GO), professora do Departamento de Educação Infantil do CEPAE-UFG.
[2] Doutora em Geografia (UFG), professora do Departamento Multidisciplinar dos Anos Iniciais do CEPAE-UFG.

INTRODUÇÃO

O texto apresenta reflexões acerca das possibilidades didático-metodológicas de trabalho escolar no campo da Geografia da Infância, considerando as especificidades da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Fundamental em tempos pandêmicos. Objetiva analisar os desafios e as possibilidades de desenvolvimento de ações não presenciais no processo de ensino nos primeiros níveis da Educação Básica, dadas as condições materiais e humanas desse processo, atualmente, neste momento histórico decorrente da pandemia do Covid-19[3].

Nota-se que as demandas de atividades não presenciais acabaram gerando algumas tensões às famílias, aos professores e às crianças, visto que todos não tiveram tempo de se preparar nem de se qualificar para enfrentarem essas questões, nem de se apropriarem de conhecimentos fundamentais que qualifiquem a educação nesse processo de trabalho remoto.

Sem contar que muitas pesquisas pediátricas e psiquiátricas têm comprovado que o tempo de exposição das crianças em frente aos equipamentos tecnológicos pode gerar de modo irreversível prejuízos físicos, psicológicos e emocionais. O que diz a Organização Mundial da Saúde (OMS) acerca desse contato excessivo das crianças em relação às telas?

Fundamentada na OMS, a Sociedade Brasileira de Pediatria, em 2016, apresentou um Manual de Orientação à Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital, destacando que as tecnologias digitais possuem benefícios e malefícios, por esse motivo, necessita de controle e vigilância parental como meio de proteção das crianças e adolescentes. Nesse sentido, recomenda-se um tempo limitado, de acordo com as idades, e que sejam reservados momentos para que as crianças possam interagir com suas famílias e brincarem ao ar livre.

Dadas as proporções apresentadas, entendemos que é preciso uma ampla reflexão acerca das atividades não presenciais na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, devido à certa cautela acerca da utilização de artefatos tecnológicos, que de certo modo podem provocar desdobramentos à saúde das crianças.

---

[3] De acordo com o Ministério da Saúde, no Brasil, "a Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global". Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus. Acesso em: set. 2021.

De acordo com as orientações apresentadas pelo Conselho Nacional de Educação, via Resolução CNE/CP nº 2, de dezembro de 2020, as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e famílias; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos.

Desse modo, neste momento de distanciamento social, não há alternativa a não ser oferecer atividades pedagógicas não presenciais às crianças pequenas na busca pela aproximação na manutenção de vínculo afetivo e no intuito de minimizar eventuais prejuízos em relação aos aspectos físicos, cognitivos, psicológicos, emocionais e sociais.

O Conselho Nacional de Educação (2020) propõe, ainda, que as instituições de Educação Infantil possam elaborar orientações ou sugestões às famílias acerca das atividades remotas que podem ser realizadas com as crianças durante o período de isolamento social, admitindo a possibilidade de tornar o contato com esses responsáveis através de ações via internet, celular ou outros meios de acessos. Se possível, que ocorra uma interação com as famílias visando ao fortalecimento de vínculos e na orientação das atividades com as crianças, sobretudo com jogos, brincadeiras, diálogos e histórias que possam ter intencionalidade e garantir aprendizagem.

Propõe-se, também, que, para as crianças das creches (0 a 3 anos), os pais devem desenvolver atividades de estímulos como leituras de textos, brincadeiras, jogos e músicas. Já para as crianças da pré-escola (4 e 5 anos), as atividades devem ser realizadas com leitura de textos pelos pais, desenhos, brincadeiras, jogos, músicas, filmes e programas infantis pela TV ou até mesmo algumas atividades em meios digitais, caso seja necessário. Para esse segundo grupo de crianças, indica, também, o encaminhamento de atividades com desenhos e brincadeiras em momento de interação e aprendizagem. No cenário dos Anos Iniciais é possível uso de diferentes linguagens com devido cuidado à faixa etária permitida e controle do uso excessivo de equipamento eletrônicos.

Foram levadas em consideração as possibilidades de interação e desenvolvimento de ações que pudessem contribuir com o processo formativo

das crianças e famílias, neste momento pandêmico. Serão apresentadas duas práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras do Departamento de Educação Infantil e do Departamento Multidisciplinar dos Anos Iniciais do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás durante o ano de 2020.

Este texto segue uma abordagem qualitativa com levantamento de fontes de origem primária (documentos oficiais) e secundárias (livros, catálogo de teses e dissertações da Capes e periódicos das áreas de ensino de Geografia e Educação, livros didáticos). Além disso, optamos pela pesquisa narrativa porque:

> Nas narrativas de experiências, os sujeitos se fazem autores e assinam as compreensões que produzem sobre as suas vidas. Apor sua assinatura decorre da não existência de álibi no mundo para um sujeito evadir-se de sua responsabilidade histórica. Cada sujeito, como ser único, vive e experimenta situações reais que o implicam no ato vivido, na experiência ocorrida. Nessa unicidade é que ocorrem o ato e o dever concreto de dizer (responder), de responsabilizar-se pelo que se diz. Bakhtin reconhece que é possível o pensamento não encarnado, a ação não encarnada, a vida fortuita não encarnada que se constitui como uma possibilidade vazia, na indiferença porque não se enraíza em nada (Bakhtin, 2010). [...] Cientes da responsabilidade de pesquisar a própria prática, os sujeitos reconhecem que a constituição em torno da investigação narrativa do vivido é dolorosa, porque a palavra é arena de luta, lugar de embate de múltiplas percepções sobre o trabalho, sobre a natureza, sobre o modo de viver, de dizer o mundo e de se dizer nele. Trata-se de um eu aberto e inconcluso, suscetível aos discursos compartilhados (Lima *et al.*, 2015, p. 31).

A partir do ato de narrar nossas experiências educativas, vamos revelando como ocorreu o processo de ensino durante a pandemia da Covid-19. Desse modo, iremos apresentar inicialmente o trabalho realizado com o agrupamento de crianças de 4 a 5 anos a partir de um projeto pedagógico que visa ampliar conceitos acerca da Geografia da Infância, abarcando aspectos da territorialidade brasileira e a sua dinâmica composição formada por importantes biomas, como flora e fauna típicas de cada região. E para o público dos Anos Iniciais (crianças de 6 a 12 anos) o contexto dos rotei-

ros impressos e digitais de atividades, além de aulas síncronas pelo uso de celular, tablet e computador. É nesse cenário da vida cotidiana que entendemos que:

> [...] a Geografia da Infância assume que as atividades humanas ocorrem num tempo histórico, mas também em espaços forjados nas relações sociais, econômicas e políticas. Afirma-se, assim, que todas as pessoas possuem uma dimensão histórica, marcada por diferentes temporalidades que se cruzam e possuem também uma dimensão geográfica, criada por diversas espacialidades que se expressam em paisagens, territórios, lugares, regiões, redes, entre outras (Lopes, 2022, p. 7).

Diante do exposto, contextualizaremos o papel da Geografia da Infância na prática escolar durante a pandemia, as possibilidades e limites do trabalho pedagógico com essa temática com as crianças da pré-escola e dos Anos Iniciais com atividades educativas não presenciais.

1. A IMPORTÂNCIA DA GEOGRAFIA DA INFÂNCIA NAS AÇÕES NÃO PRESENCIAIS PARA AS CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS DURANTE A PANDEMIA

O agrupamento Jacaré, do Departamento de Educação Infantil do Centro de Estudos e Pesquisas Aplicadas à Educação da Universidade Federal de Goiás, prevê o atendimento de crianças com idade de quatro anos até quatro anos e 11 meses. O quantitativo (razão adulto/criança) é de 15 crianças por turno (sendo sete integrais), mas atualmente, por estarmos em atividades não presenciais[4] em caráter emergencial, o trabalho pedagógico está sendo desenvolvido com as crianças dos dois turnos. O corpo docente, neste momento de atividades não presenciais, é composto por quatro docentes (duas professoras bolsistas e duas professoras efetivas/concursadas), trabalhando integralmente com todas as crianças deste respectivo grupo.

[4] As atividades pedagógicas do DEI/CEPAE-UFG, estão sendo desenvolvidas de modo não presencial em caráter emergencial, seguindo as recomendações sanitárias da Organização Mundial da Saúde e do Ministério da Educação, devido à pandemia de Covid-19.

A Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) do DEI, baseada no Projeto Político Pedagógico[5] da instituição, tem como perspectiva teórica os estudos provenientes da concepção histórico-cultural e da psicologia do desenvolvimento humano, bem como da teoria histórico-crítica, que nos possibilita pensar na formação integral dos sujeitos dentro de uma concepção cada vez mais humanizada e conscientemente política.

Dessa maneira, considera-se a criança como sujeito histórico e de direitos às interações e práticas que promovam as vivências e experiências na constituição das identidades pessoais e coletivas. Para isso, a proposta deve contemplar as brincadeiras, a imaginação, a fantasia, as narrativas diferenciadas e as problematizações contextualizadas à realidade social. Dias destaca que:

> Desenvolver a observação na Educação Infantil consiste em ampliar o olhar para a leitura de paisagens, de mapas e de diferentes signos produzidos pela cultura, possibilitando à criança a compreensão das representações do real, historicamente construídas. O domínio dessa linguagem é essencial para que a sua formação como cidadão seja completa, visto que o indivíduo que pensa o espaço deve dispor de instrumentos para atuar de forma consciente sobre o mesmo (Dias, 2020, p. 268).

No primeiro semestre de 2021, a proposta pedagógica do grupo Jacaré foi desenvolvida por meio do Projeto "Conhecendo as Regiões Brasileiras e seus Biomas", que tem como eixos principais as brincadeiras e as interações, preconizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009) e demais políticas voltadas para a infância/criança da primeira etapa da Educação Básica.

Dessa forma, neste contexto não presencial, organizamos um planejamento que possibilitou o desenvolvimento de atividades lúdicas, que problematizou os conceitos científicos[6] e contribuiu com o avanço de questões

---

[5] O projeto pedagógico é o plano orientador das ações da instituição. Ele define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados. É um instrumento político por ampliar possibilidades e garantir determinadas aprendizagens consideradas valiosas em certo momento histórico (Oliveira, 2010, p. 4).

[6] Nuñez e Pacheco (1998, p. 93) destacam que "a divisão dos conceitos em científicos e não científicos foi introduzida na psicologia por L. S. Vigotsky, tendo em conta não o conteúdo dos conceitos, mas o caráter específico de seu processo de formação, diferenciando o processo de formação de conceitos não científicos

relacionadas às linguagens artística, científica, corporal e ambiental, especialmente, no processo de interação entre as crianças e suas famílias/responsáveis. Entendemos que as famílias, neste contexto de distanciamento social, foram importantes parceiras da instituição no decorrer do processo de mediação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

As atividades foram desenvolvidas a partir das problematizações e conhecimentos da Geografia da Infância[7], vivenciadas cotidianamente pelas crianças e suas infâncias em espaços e tempos diversificados. Considera-se que as crianças são sujeitos das suas próprias culturas, territórios e ocupam os mesmos espaços que as demais pessoas da sociedade civil brasileira se apoderam (Lopes, 2008). Desse modo, é importante reconhecer:

> [...] a necessidade de compreender as infâncias e a vida das crianças a partir dessas produções socioespaciais, pois estar aqui ou em outra localidade do planeta faz toda a diferença, quando se pensa na produção da própria diferença e da diversidade de infância. O espaço geográfico é um elemento fundamental nesse processo. É um dos entrecortes que não pode ser ignorado (Lopes, 2018, p. 205).

Constata-se que o trabalho pedagógico, sobretudo, na Educação Infantil, deve reconhecer politicamente os direitos da criança de ser ouvida, ser protagonista das suas ações, participar ativamente dos diálogos, de poder refletir e contribuir nas decisões importantes no contexto em que está inserida. É necessário, nesse contexto, respeitar o tempo da criança a partir das suas especificidades, sem esquecer de possibilitar avanços no sentido da coletividade e na interação com o mundo social (Freire, 2005).

(espontâneos) do processo de formação dos conceitos científicos (não espontâneos). Os conceitos científicos, são desenvolvidos em condições formais, "[...] também passam por um processo de desenvolvimento, mas em direção contrária ao processo de formação dos conceitos não científicos ou espontâneos".

[7] Consideramos esse conceito proveniente das pesquisas do autor Jader Jane Moreira Lopes, pesquisador da Universidade Federal Fluminense, que propõe contribuir com os estudos da infância, como fazem outras áreas de conhecimento, como a sociologia da infância, a antropologia da infância e demais que acrescentam as reflexões nesta área. Desse modo, "[...] a Geografia, a forma e o conteúdo espacial são dois componentes indissociáveis e vestígios dos processos que ocorrem na configuração dos espaços, das paisagens e dos territórios, reveladores de como os diferentes grupos se relacionam com as infâncias que também se constituem nessas localidades. Acessar o espaço geográfico, suas expressões e manifestações é acessar a vida que cotidiana e politicamente ocorre e possibilita uma leitura geográfica dos eventos sociais" (Lopes, 2018, p. 205-206).

Nesse sentido, ao longo do semestre, foram desenvolvidas ações que possibilitaram à criança a compreensão da especificidade e da totalidade dos espaços sociais, as experiências culturais, a conscientização ambiental, a valorização e o respeito às diferentes etnias, gêneros e inclusão de todas as pessoas com ou sem necessidades específicas educacionais, legitimando autonomia dos sujeitos. Santos (1996) e Lopes (2013) definem o conceito de paisagem, que é o encontro de espaço e do tempo, em relação ao significado de espaço, que são formas que compõem a paisagem e, por fim, a compreensão de lugar que compreende as relações estabelecidas entre pessoas e espaço. Dias afirma que:

> As crianças, ao apropriarem-se desses espaços e lugares, ressignificam, complexificam e, além disso, apropriam-se de outros criando as suas territorialidades. Aqui, nota-se nitidamente que há uma diferenciação no conceito de lugar e espaço, sendo que o último pode ser considerado mais subjetivo e abstrato que o primeiro. Os mapas mentais são apontados como fundamentos marcados pelas histórias de cada sujeito e as suas experiências apropriadas ao longo do tempo (Dias, 2020, p. 268).

Sendo assim, as propostas desenvolvidas no grupo Jacaré buscaram oportunizar o brincar, interagir e as diferentes manifestações de criação e imaginação, possibilitando o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos.

Nessa perspectiva, o projeto possibilitou o fortalecimento dos vínculos afetivos entre as crianças, o respeito às especificidades individuais e coletivas do grupo Jacaré, incentivando as crianças e seus familiares a realizarem diferentes brincadeiras e interações. Também, contribuiu para as possibilidades de momentos de participação, diálogo, escuta e interação entre as famílias, as crianças e a instituição, favorecendo para que as crianças possam se expressar por meio da linguagem verbal suas opiniões, sentimentos, situações cotidianas, etc.

Por fim, como recursos didáticos destacamos a presença de livros físicos e virtuais, desenhos, materiais de diferentes texturas, imagens audiovisuais, dentre outros, que contribuíram com a promoção da criticidade, sensibilidade, ludicidade e expressão das crianças.

2. O ENSINO DE BACIA HIDROGRÁFICA COM CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)

No início da pandemia de Covid-19 a população mundial ficou totalmente sem estratégias de proteção à vida. Em relação ao cenário educacional muitas incertezas foram surgindo, nos questionamos sobre qual protocolo iríamos seguir, quais métodos e materiais de ensino adotaríamos. Nesse processo muitas metodologias foram repensadas, elaboradas, no sentido de minimizar os dados educativos ocasionais por esse inimigo invisível (vírus). Então, a impossibilidade de desenvolver aulas e atividades no ambiente escolar ou em espaços públicos da cidade nos fez elaborar material didático que permite às crianças serem ensinadas em seus lares. Assim, o isolamento social transformou casas em territórios do aprender, do saber escolarizado, científico. Para que isso aconteça foram utilizados roteiros impressos e digitais de conteúdos e atividades de ensino.

Material que era trabalhado em aulas remotas realizadas por meio de uma tela de celular ou computador, que ocorreram mesmo com problemas técnicos, com a correria em garantir acesso digital a todos os alunos e uma produção intensa de material físico para o uso dos alunos em casa.

Foi durante esse período que trabalhamos o conteúdo de bacia hidrográfica com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. No primeiro momento realizei uma aula remota de maneira dialogada com as crianças sobre o tema abordado, buscando elementos que estavam relacionados com esse componente do espaço geográfico.

Sabemos que, atualmente, dentre os objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU) está a preocupação com a água no planeta Terra. Por isso, tornou-se cada vez mais relevante abordar a temática dos recursos hídricos na escola.

Ao abordar a água em nosso cotidiano durante a aula, as crianças foram exemplificando situações com esse componente natural. Nas aulas síncronas seguintes trabalhamos com o conceito de bacia hidrográfica e sua importância para manutenção do planeta. Em seguida, começamos a trabalhar o material elaborado (roteiro) com conteúdo e atividades.

Na primeira parte do roteiro começamos com uma narrativa indígena, que tenta explicar a partir do olhar dos povos indígenas como esse com-

ponente natural pode ter surgido no mundo. Depois retomamos o conceito de bacia hidrográfica para explicar o ciclo hidrológico. Depois da explicação de toda a parte científica de maneira didática às crianças, utilizamos a literatura infantil.

Nesse momento, a forma mais próxima com as crianças foi quando a professora da turma buscou sua própria memória de infância e trouxe uma obra literária da sua região que aborda o tema da água. Assim, foi escolhido e trabalhado o livro infantil *A história das crianças que plantaram um rio*, de Daniel Rocha. Essa obra narra o contexto de vida das crianças ribeirinhas, ou seja, aquelas que vivem/moram ao redor do rio, ela apresenta um mundo de banhos nos rios, saltos na água, embarcações, pesca, mitos, histórias de uma avó.

O texto apresenta o rio como base da sobrevivência, o narrador é um menino, que descreve esse mundo das águas, do brincar das crianças ribeirinhas, dos sonhos, do dia a dia, das chuvas, da pesca, dos alimentos. Por isso, foi apresentado às crianças um trecho muito importante dessa obra, para descoberta desses significados da água. No material tinha a seguinte imagem do livro:

Fonte: LEITE, Daniel da Rocha. A história das crianças que plantaram um rio. Ilustrações Maciste Costa. Belém, PA: Ponto Press, 2013.

Fonte: Acervo da professora.

A respeito da imagem acima, foi perguntado às crianças durante a aula síncrona: O que o personagem principal da obra tenta nos dizer próximo ao rio, qual a mensagem do menino ribeirinho?

Verificamos na escrita das crianças, quando leram suas respostas e entregaram digitalizadas, que havia uma visão muito sensível sobre o cuidado com a vida, a sobrevivência no planeta. Essa perspectiva nos leva ao que Vigotski (2018, p. 18) chama de reelaboração criativa das impressões vivenciadas pela criança. "É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança".

Isso porque as crianças são sujeitos de linguagem, a criação que desenvolvem ocorre por meio de narrativas que chegam por outras pessoas, histórias e assim vão formando a percepção do ser humano. É nessa intersubjetividade que a criança forma o conceito de bacia hidrográfica, sua visão sobre água. Portanto, esse cenário pandêmico nos levou a outros modos de construir geografias com as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a democratização do ensino é um posicionamento político e precisa ser preservada. Não podemos substituir os professores por máquinas, visto que a formação vai além do conteúdo e das burocracias de um calendário letivo. A educação demanda interação entre os sujeitos. Desse modo, é fundamental a socialização de saberes, conhecimentos, culturas, afetos e princípios sociais.

É preciso compreender que não se pode fazer uma simples transposição do ambiente da sala de aula para plataformas virtuais homogeneizadas, que desconsideram as interações dos sujeitos no processo de aprendizagem. A instituição educativa é um espaço privilegiado de inclusão social e fundamental à formação integral dos sujeitos. É nesse ambiente que aprendemos com o outro a ser diferente e a incluir o outro, pois é o lugar de encontrar as diversidades sociais.

O processo educativo é fundamental na formação integral das crianças, os professores são essenciais na mediação e problematização dos conhecimentos historicamente constituídos pelos homens. Mas, atualmen-

te, isolados em seus trabalhos remotos, alguns professores estão sofrendo pressão com tantas demandas impostas por meio das atividades atribuídas a eles. Não que não estivessem sofrendo antes desse processo de isolamento social, mas o problema apenas se agravou. Temos observado alguns colegas em sofrimento por terem que gravar aulas e ficarem expostos nas redes sociais. Temem perder seus empregos e acabaram se sobrecarregando com as demandas de trabalho, chegando ao esgotamento físico e mental.

Concluímos que só foi possível vivenciar esse processo escolar durante a pandemia porque geografias são construídas para além dos muros das instituições de ensino, fazendo parte de nossas vidas, somos sujeitos espacializados, seres de linguagem desde nosso nascimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Cne/Cp nº 2, de 10 de dezembro de 2020**. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006. Acesso em: set. 2021.

BRASIL. **Organização do trabalho pedagógico do Departamento de Educação Infantil**. Goiânia, 2019.

DIAS, Maria José Pereira de Oliveira. O Conhecimento de Ciências da Natureza e Geografia da Infância na Educação Infantil. In: ALMEIDA, M. Z. C. M.; BALDINO, J. M.; LEITE, M. E. T. B; OLIVEIRA, D. L. (org.). **Educação em Diferentes Espaços Sociais**. Belém/PA: Editora Folheando, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

LIMA, M. E. C.C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, v. 31, n. 1, p. 17-44, jan. 2015.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das crianças, Geografia das infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Contexto & Educação:** ed Unijuí, ano 23, n. 79, jan./jun. 2008.

LOPES, Jader Janer Moreira. As crianças, suas infâncias, suas histórias: mas por onde andam suas geografias? **Revista Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 31-44, set. 2008/fev. 2009.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista Educa. Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 283-294, maio/ago. 2013.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da infância, justiça existencial e amorosidade espacial. **Revista de Educação Pública**, v. 31, p. 1-13, jan./dez. 2022

NUÑEZ, I. B., PACHECO, O. G. Formação de conceitos segundo a teoria de assimilação de Galperin. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 105, nov. 1998. Disponível em: https://goo.gl/Z1wcGd. Acesso em: maio 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. O Currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: SEMINÁRIO NACIONAL: Currículo em movimentos: perspectivas atuais, 1. **Anais** [...]. Belo Horizonte, nov. 2010.

OPAS/OMS BRASIL. **Para crescerem saudáveis, crianças precisam passar menos tempo sentadas e mais tempo brincando**. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5919:para-crescerem-saudaveis-criancas-precisam-passar-menos-tempo-sentadas-e-mais-tempo-brincando&Itemid=839. Acesso em: 15 ago. 2020.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Saúde de Crianças e Adolescentes na era digital**. Manual de Orientação nº 1, 10/2016. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/2016/11/19166d-MOrient-Saude-Crian-e-Adolesc.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** (Trabalho original publicado em 1926). Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Trad. Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. Expressão Popular, 2018.

Capítulo 6

PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS DE ARTES VISUAIS E O USO DO PORTFÓLIO DIGITAL COMO ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Wanderley A. Santos (CEPAE-UFG)[1]

[1] Professor universitário do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás, mestre em Ensino na Educação Básica, doutor em artes e cultura visual.

INTRODUÇÃO

Com a instalação do Ensino Remoto Emergencial no País, o professor teve de pesquisar recursos materiais diferenciados e se capacitar para o uso de tecnologias digitais. Santos (2020) faz referência à importância do ensino com apoio videográfico e destaca a videoaula como estratégia fundamental de ensino.

Diante do esvaziamento da escola devido à pandemia, tornou-se necessário chegar aos estudantes e diversas opções foram e são utilizadas, desde *lives* no YouTube a videoaulas gravadas. As videoaulas gravadas são bastante úteis para atingir os estudantes em suas residências, pois eles podem acessá-las de celulares ou computadores e assistirem a elas novamente quantas vezes precisarem para compreenderem o conteúdo exposto.

Martino faz a seguinte observação:

> Para sobreviver, a mente humana se adapta a essas mudanças de ambiente cognitivo para dar sentido ao volume de informações com o qual precisa lidar – e essa – é uma das mudanças ontológicas. Uma dimensão disso é a sensação contemporânea de compressão do tempo (Martino, 2025, p. 42).

Visando à adaptação ao cenário pandêmico e ao esvaziamento da escola presencial, foi necessário reorganizar o tempo em atividades remotas educativas, pesquisar se há diversas plataformas que estão sendo utilizadas para se trabalhar, observando se existem, inclusive no Instagram, diversos cursos sendo ministrados por profissionais que usam os recursos propiciados pelas redes digitais de forma didática e interessante.

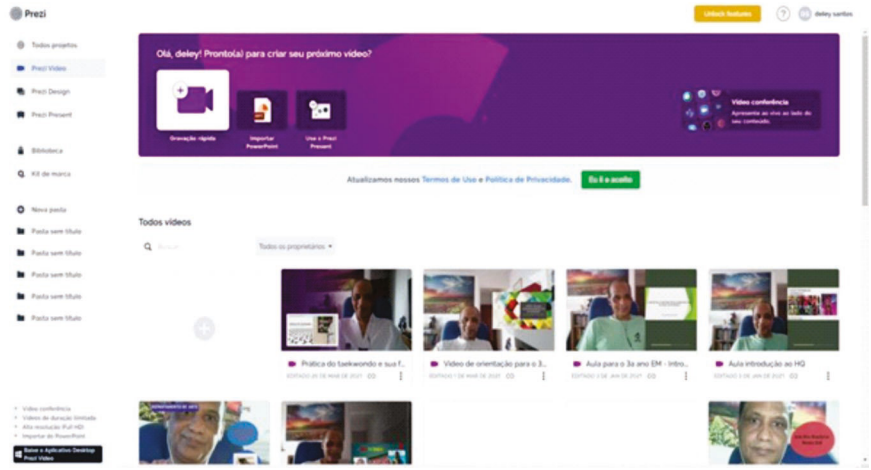
Tendo como objetivo a ação didática à distância, nesta pesquisa sobre recursos encontrou-se o Prezi, uma plataforma de criação de conteúdos pedagógicos, apresentações em vídeo e produções gráficas. A referida plataforma é paga para que possa usar todos os seus recursos interessantes, entre eles, o de se produzir videoaulas com arquivos em Powerpoint que o professor tenha elaborado, integrando-os à apresentação videográfica, produzindo diferenciado efeito didático. A seguir será analisada a ferramenta de criação de vídeo usado em curso de artes visuais para turmas de

educação básica, como referência de experiência pedagógica artística em atividade de Ensino Remoto Emergencial do ensino de artes visuais do CEPAE-UFG.

1. METODOLOGIA DA PRIMEIRA VIVÊNCIA

Ao fazer o cadastro na plataforma Prezi o professor, usando a versão paga, pode acessar diversos recursos avançados de criação de material didático (Figura 1):

Figura 1 - Plataforma Prezi – tela de produção

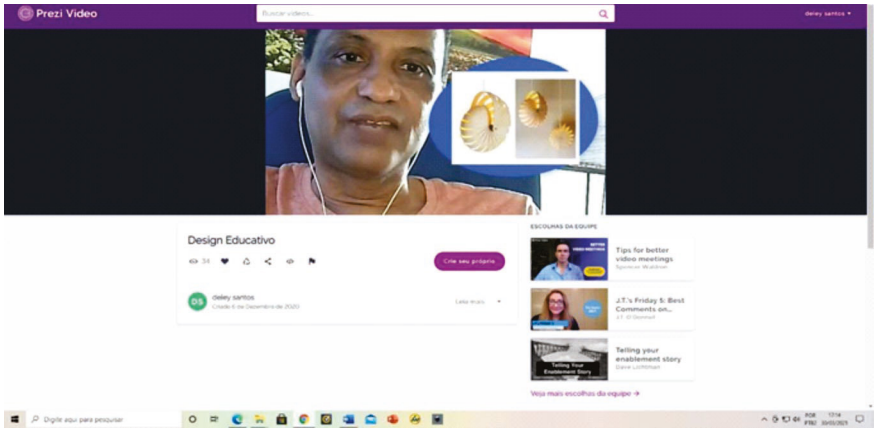


Fonte: https://prezi.com/.

A partir dessas opções, organiza-se o plano de curso da turma e elaboram-se videoaulas que atendam aos objetivos. A seguir vamos analisar uma produção entre várias, voltada para a segunda fase da educação básica, com o tema "Introdução ao design". Assim, era preciso fazer uma introdução não presencial, assíncrona, para os estudantes. A estratégia escolhida foi a videoaula: o estudante receberia um link no seu e-mail que lhe daria acesso a ela. Esse recurso está disponível na versão avançada do Prezi, plataforma de criação de conteúdos didáticos de professores. Na Figura 2,

observam-se, ao lado da imagem do docente, os *slides* projetados com a exposição oral.

Figura 2 - Uso do Prezi em ERE



Fonte: https://prezi.com/.

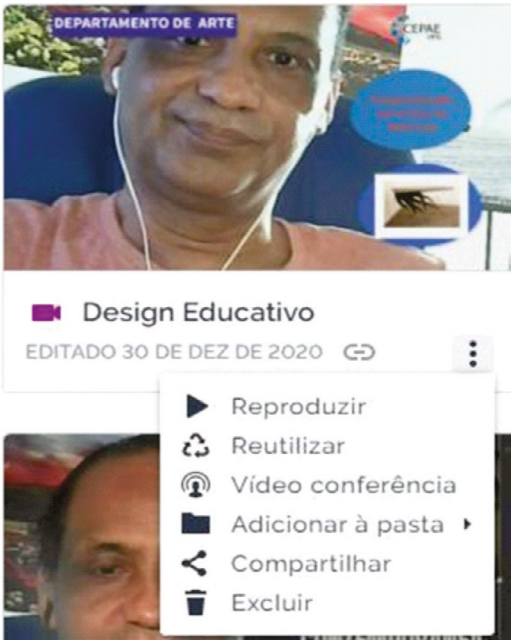
Em artes visuais, é muito importante o discurso imagético. A produção de 10 a 15 minutos de vídeo, com apresentação de slides em Powerpoint integrada, é suficiente para posicionar os estudantes para um tema, um conteúdo, no caso, introdução ao design. Com o vídeo terminado, o Prezi oferece modelos prontos que podem ser utilizados e adaptados aos objetivos do professor e aos conteúdos específicos.

Uma vez produzido o vídeo na própria plataforma e tendo subido até ela os slides necessários para a aula, pode-se colocar à disposição o *link* e enviar para a turma na qual se está ministrando aulas. Nesse caso, enviou-se pelo e-mail dos estudantes de segunda fase o link para que eles pudessem acessar a videoaula, fizessem comentários e seguissem as orientações didáticas para o curso. Com isso intentou-se amenizar o impacto da ausência física do docente. Não substitui, mas, diante da emergência do esvaziamento do meio escolar, é um recurso importante.

Na Figura 3, vê-se o menu de compartilhamento do vídeo pronto, além de recursos bem interessantes para a compreensão do tema proposto.

Nesse sentido, o professor passa a produzir mais material didático e o trabalho remoto fica mais intenso devido à necessidade de tecnologia básica de boa qualidade. Ademais, é preciso uma boa câmera de vídeo e um programa e/ou plataforma que o ajude a produzir material didático específico.

Figura 3 - videoaula arquivada



Fonte: https://prezi.com/.

1.1 Discussão e considerações finais sobre a primeira vivência

As metodologias aqui exploradas são a pesquisa bibliográfica e o relato de experiência educativa como relato de vida pedagógica na produção de videoaulas com a plataforma Prezi, com vistas a observar como se pode otimizar a prática de ensino-aprendizagem usando meios digitais. O referencial teórico pesquisado aponta que o ser humano tende a adaptar-se às dificuldades.

Assim, a partir do plano de curso, optou-se por atividades orientadoras assíncronas e foi necessário criar videoaulas que atendessem ao objetivo geral estabelecido para as turmas e o foco. A partir da pesquisa bibliográfica, nota-se a importância da videoaula e a possibilidade de utilizá-la no modo ERE. Era preciso uma ferramenta tecnológica avançada que possibilitasse essa produção videográfica educativa de forma intuitiva. Assim, a plataforma Prezi atendeu a essa demanda.

2. O PORTFÓLIO DIGITAL NA AVALIAÇÃO ARTÍSTICA NO ERE

Instalada a pandemia no mundo, os seus reflexos logo se fizeram sentir nos diversos setores sociais, com impacto desorientador no setor da educação. Com as escolas fechadas, os professores tiveram de se organizar, se capacitar para atender os estudantes nesse novo cenário, denominado de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Nele, os estudantes deveriam ser atendidos via e-mail, com aulas síncronas e assíncronas. Logo se percebeu que a realidade era mais complexa, considerando que o professorado, de forma geral, não estava afeito às ferramentas tecnológicas e às mídias digitais que começaram a ser usadas intensamente. Com isso, houve uma busca acentuada por capacitação e a Universidade Federal de Goiás (UFG) ofereceu diversas oportunidades para os seus docentes de capacitação continuada, de maneira que se instrumentalizassem para a nova modalidade.

Feita essa ação pedagógica com o corpo docente universitário, logo outro problema surgiu: estudantes cuja estratificação social de baixa renda não permitia acesso aos bens digitais. Novamente, a UFG implementou ações inclusivas, visando dar acesso a esses referidos estudantes a equipamentos e conexões. O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) não ficou imune às dificuldades e os estudantes de Educação Básica foram inseridos nessa vivência do ERE, fato que desafiou os educadores a criarem estratégias de ensino em meio digital que favorecessem a aprendizagem, minimizando o impacto imposto pelo *lockdown* mundial.

A seguir, apresenta-se o relato de atividade remota em artes visuais, disciplina que se preocupou em utilizar métodos ativos à distância. Para Camargo e Daros (2018), essa metodologia está baseada no protagonismo do aluno, centrada na sua autonomia e estimula a ação colaborativa e integradora.

3. METODOLOGIA DA SEGUNDA VIVÊNCIA

Diante do ensino remoto emergencial, qual estratégia poderia atender à avaliação e ao acompanhamento do desenvolvimento do estudante da educação básica? Premido pelas circunstâncias emergenciais didáticas, optou-se pelo uso da produção criativa orientada. O plano de curso das turmas dos 1os Anos do Ensino Médio previa o uso de ferramentas síncronas e assíncronas, como videoaulas (Figura 1). Nesse caso, a pesquisa de ferramentas digitais *online* disponíveis apresentou a plataforma Prezi, que veio ao encontro das propostas de ações didáticas remotas, por oferecer recursos de última geração, porém é uma plataforma paga. Sem embargo, optou-se por usá-la tendo em vista o contexto e o retorno socioeducativo possível. Por meio do Prezi, produziu-se material didático sobre orientações para a produção do portfólio digital, gráficos e videoaulas (Figura 1).

Figura 4 - Videoaula de orientação

Fonte: Imagem programa Prezi.

Seguindo o plano de curso das referidas turmas, os estudantes deveriam criar trabalhos cujas orientações eram repassadas por meio de blocos de atividades, enviados, até hoje, periodicamente durante o mês, dando-se tempo para a resolução e a produção de atividades e sua devolução. O uso do e-mail para interação com os alunos foi intenso. No caso do portfólio, como método ativo, o aluno tem uma independência criativa, seguindo as orientações básicas do professor. Assim, entregavam as atividades sempre ao fim dos períodos de avaliação, sendo disponibilizados a eles plantões de orientação, caso precisassem.

O uso do portfólio já é conhecido, porém esse instrumento não é utilizado amplamente. Trata-se de uma forma de documentar a produção criativa pessoal, seguindo orientações específicas do plano de curso e dos objetivos gerais, mas permitindo a criatividade de quem o estiver produzindo. É empregado, inclusive, na graduação, conforme a vivência em curso de formação de professores. Para Wierzbicki e Junges:

> Notou-se a amplitude de possibilidades que o uso do portfólio, permitindo a alguns acadêmicos de pela primeira vez conhecer essa metodologia e a outros a aprimorá-la, uma vez que vários já atuavam na educação fazendo uso ou conhecendo o portfólio como instrumento de ensino, aprendizagem e avaliação.
> A partir do acompanhamento do desenvolvimento das atividades da disciplina, observou-se que os acadêmicos, ao terem a oportunidade de elaborar seus próprios portfólios em consonância com as aulas de Avaliação Educacional, tiveram uma participação mais efetiva nas aulas, uma vez que em cada aula foram solicitados registros e atividades que iriam compor o portfólio (Wierzbicki; Junges, 2015, p. 3373)

O portfólio, como instrumento de avaliação de ensino-aprendizagem, é também utilizado em artes visuais, no curso de graduação, conforme relata no resumo de sua dissertação de mestrado:

> O estudo sobre o objeto "portfólio", tem como meta principal sua análise como instrumento de avaliação, indicado quando principalmente temos como referenciais de estudo o "artístico" e o "pedagógico". A pesquisa mostra, através de fundamentação teórica, ao avalia-

> dor que atua como docente no ensino de artes visuais, a importância de conhecer um instrumento de reflexão e avaliação eficaz, ético e direcionado ao processo de formação, com uma política que possibilita um ensino-aprendizagem participativo e coletivo. A pesquisa é específica sobre a diversidade teórica que aborda o "portfólio" como uma modalidade de reflexão e avaliação, sendo itens de análise: promoção de uma nova perspectiva de aprendizagem; processo promissor e eficiente de reflexão e avaliação; incorporação analítica do desenvolvimento da aprendizagem; requisição de auto-avaliação; encorajamento à seleção e à reflexão do aluno sobre o trabalho; e como um instrumento metodológico facilitador e mais democrático dos processos de ensino e aprendizagem, praticados hoje nos cursos de graduação em artes visuais. A pesquisa apresenta um modelo de "Portfólio Avaliativo", que possibilita alcançar uma perspectiva múltipla de eficácia do ensino de artes visuais, superando assim os modelos tradicionais de avaliação (Zanellato, 2008).

Em razão das citações anteriores, que inserem este estudo numa metodologia bibliográfica, pode-se inferir que o uso do portfólio não é uma novidade, no entanto, diante do Ensino Remoto Emergencial (ERE), o uso dele se tornou muito importante no ensino de artes visuais para a educação básica. O professor pode se valer dessa estratégia com bons resultados e isso será observado a seguir, quando for feito o relato de uma vivência pedagógica artística, que pode ser inserida no recorte de "relato de vida, vivência didática", conforme Nogueira *et al.*:

> O tempo-movimento de recolhimento da história de vida, em sua condição de atividade e de experiência, possibilita a abertura de um intervalo temporal e afetivo entre eu e o outro, conexão que fornecerá as condições para que o narrador possa aproveitar desse momento e, a partir dele, produzir novas elaborações sobre o vivido, enquanto o pesquisador, por sua vez, também poderá elaborar suas questões teóricas e pessoais a partir daquela escuta. Essa conexão se sustenta na história social e no universo simbólico, desse modo o processo de narrativa das histórias se localiza numa esfera que privilegia os aspectos simbólicos e subjetivos, em sua conexão indissociável ao material. Afinal, é preciso reconhecer que a vivência/experiência narrada se corporifica em fatos diversos, mas sua tessitura simbólica é fundamental. Nela, no mundo simbólico, é que tais fatos sociais efetivamente se inscrevem (Zenellato, 2009, s/p).

Nesse sentido, a vivência com a prática educativa de portfólios digitais será analisada a partir do exemplo de um estudante de 1º Ano do Ensino Médio. O que é novo, por força das circunstâncias, é o fato de ele ser digital. Desse modo, os estudantes fotografam as atividades visuais feitas, montam seu portfólio e o enviam por e-mail para o seu professor de artes visuais. Trata-se, portanto, de uma produção orientada assíncrona.

O primeiro portfólio aqui analisado é o de um estudante de 1º Ano, como já citado, e pode ser analisado nas Figuras 5 e 6:

Figuras 5 e 6 - Estudando arte contemporânea

Fonte: Portfólio do estudante.

O portfólio digital visto nas Figuras 2 e 3 foi criado a partir do plano de curso para turmas de Ensino Médio, no qual os estudantes deveriam exercitar a fotografia depois de terem tido acesso às definições de arte contemporânea. O resultado foi bastante interessante, como se nota no exemplo apresentado, e os demais colegas conseguiram produzir portfólios criativos e as fotos solicitadas foram bastante satisfatórias do ponto de vista de criatividade, autonomia e interesse pela ação. Como se pode ver, o estudante fez as fotografias, escreveu os resumos pedidos sobre o tema em estudo e montou seus slides no *Powerpoint*, de maneira bem autoral, tendo enviado um arquivo na extensão.pdf para o professor de artes visuais. Essa dinâmica

demonstrou-se eficiente para uma avalição de rendimento e produção em artes visuais.

O seguinte portfólio (Figura 7) é de uma aluna que, após estudos sobre "instalação" em arte contemporânea, produziu, fotografou e montou seu portfólio, atendendo ao objetivo da unidade proposta de estudo, usando a criatividade, tanto na produção de objetos, como na montagem do portfólio digital para enviar. Assim, viu-se que essa metodologia ativa estimula a criatividade e a autonomia dos estudantes:

Figura 7 - Instalação

Fonte: Portfólio do estudante.

O uso de portfólio na educação básica favorece um ensino-aprendizagem em que se avalia o sujeito de forma multidimensional, valorizando sua individualidade criativa por diversos canais expressivos, em várias fases da educação básica, conforme destacam Zamperetti e Ribeiro:

> Além disso, o professor precisa considerar a trajetória individual percorrida por seus alunos, observando se o aprendiz consegue evidenciar, por meio de seu caminhar artístico, vestígios de sua aprendizagem. Considerando que, muitas vezes, esses fatores só podem ser mostrados pela oralidade e escrita, é importante possibilitar ao aluno, além das formas visuais artísticas, outras modalidades de expressão de suas aspirações e conquistas. E isso dependerá do nível de escolaridade do aluno. Assim, se for uma criança pequena, o portfólio pode ser constituído pelos seus desenhos, pinturas e outras criações que realizar em sala de aula, podendo anexar elementos e figuras trazidos de casa, inclusive elaborando um portfólio do tipo tridimensional, como uma coletânea de objetos importantes para ela; e posteriormente, esse portfólio poderá ser relatado aos demais colegas. Entretanto, se a criança ainda não souber ler/escrever, serão adotadas outras formas de expressão, enriquecendo seus processos criativos de aprendizagem (Zamperetti; Ribeiro, 2015, p. 160).

3.1 Discussão e considerações finais sobre a segunda vivência

Ante a pesquisa bibliográfica e do relato de vivência educativa em ensino de artes visuais, com turmas de Ensino Médio, é possível afirmar que o portfólio digital é uma importante ferramenta para acompanhamento do desenvolvimento artístico do estudante. Por outro lado, ajuda na organização pedagógica artística, tendo em vista a avaliação qualitativa e humana do sujeito no meio escolar.

Diante da necessidade do Ensino Remoto Emergencial (ERE), o professor de artes visuais pode se valer da orientação criativa à distância, mediante a produção de portfólios digitais, de tal forma que os prejuízos educativos fiquem amenizados nessa situação de distanciamento da escola física e dos ateliês educativos artísticos presenciais.

Por outro lado, o relato dos estudantes aponta que é uma boa metodologia ativa importante. As referências bibliográficas sustentam ser realmente uma boa decisão didática a utilização do portfólio, nesse momento, numa versão digital, especialmente no ensino de artes visuais na educação básica.

O Ensino Remoto Emergencial promoveu grandes desafios, entre eles, o uso de tecnologias digitais e a apreensão de novas estratégias de ação

didática. Ao mesmo tempo, evidenciou a grande dificuldade dos estudantes e de suas famílias de terem acesso a conexões e a equipamentos tecnológicos, os chamados bens digitais. Também apontou o uso pedagógico e integrado de tecnologias digitais em artes visuais, numa perspectiva de aplicação de métodos ativos em ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora:** estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

ESSI, L. **Produção de videoaulas:** aprendendo, mais do que ensinando. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2019/05/Liliane-Essi-Producao-devideoaulas....pdf. Acesso em: 31 mar. 2021.

MARTINO, L. M. S. **Teoria das mídias digitais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães *et al.* O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 12, n. 2, p. 466-485, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082017000200016&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 31 mar. 2021.

PREZI. Plataforma digital. Disponível em: https://prezi.com/v/oq83wko8sys5/aula-afrodesign/. Acesso em: 30 mar. 2021.

SANTOS, W. A. **TICs na formação de professores de educação artística:** análise das primeiras ferramentas digitais do século XXl. Badajos, Espanha: Eurytionpress, 2020.

WIERZBICKI, S. M.; JUNGES, K. S. O uso de portfólios: vivências significativas no ensino superior. In: EDUCERE – Congresso Nacional de Educação – Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente, XII., 2015, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUR-PR, 26 a 29 de outubro de

2015. p. 33722-33733. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16874_7447.pdf. Acesso em: 30 mar. 2021.

ZAMPERETTI, M. P.; RIBEIRO, C. A. Refletindo sobre a avaliação no ensino de artes visuais a partir do portfólio. **Nuances – Estudos sobre educação**, v. 26, n. 1, p. 148-162, jan./abr. 2015. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2779. Acesso em: 30 mar. 2021.

ZANELLATO, J. R. **Portfólio como instrumento de avaliação no ensino de graduação em artes visuais**. 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: http://livros01.livrosgratis.com.br/cp043379.pdf. Acesso em: 30 mar. 2021.

Capítulo 7

GEOGRAFIA E HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR NAS TURMAS DE 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DO CEPAE-UFG

Elson Rodrigues Olanda (CEPAE-UFG)[1]
Izabella Peracini Bento (CEPAE-UFG) [2]
Rita de Cássia de Oliveira Reis (CEPAE-UFG)[3]

[1] Professor do Departamento de Geografia do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE-UFG). Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. E-mail: eolanda@ufg.br.

[2] Professora do Departamento de Geografia do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE-UFG). Doutora em Geografia pelo Programa de Pesquisa e Pós-Graduação do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás - IESA/UFG. E-mail:izabellaperacini@ufg.br.

[3] Professora do Departamento de História do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE-UFG). Doutora em Sociedade e Cultura pela Universidade de Barcelona (UB). Mestre e graduada em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: rita_oliveira_reis@ufg.br.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar o desenvolvimento de um plano de ensino interdisciplinar, das disciplinas de Geografia e História, realizado por três professores do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE-UFG), durante o período pandêmico de Covid-19, quando da implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), nos anos de 2020 e 2021. Nesse período, as aulas no CEPAE foram ministradas remotamente de forma síncrona, uma vez por semana, e, também, foram contabilizadas em atividades assíncronas quinzenais através de atividades enviadas na sala de aula virtual.

Com o intuito de estabelecer uma relação mais dinâmica entre professores(as) e alunos(as), um professor e uma professora do Departamento de Geografia e uma professora do Departamento de História elaboraram um Plano de Ensino envolvendo um conteúdo programático que atendesse aos objetivos de ambas as disciplinas para as turmas A e B da 2ª série do Ensino Médio.

A Geografia e a História possuem fortes relações interdisciplinares. Ambas as disciplinas consideram o homem em sociedade como objeto de estudo, e o "tempo" e o "espaço" são os principais mediadores das relações entre essas duas disciplinas. A Geografia é a ciência que estuda o espaço geográfico e a relação entre a sociedade e o meio. É no espaço geográfico que se estabelecem as relações humanas. A ciência geográfica é muito importante para a compreensão do mundo em que vivemos, o qual está em constante transformação. A importância da História, por sua vez, está em seu papel de direcionar o homem no espaço e no tempo, dando-lhe a possibilidade de compreender a própria realidade. De acordo com Santos (2004, p. 14): "O que se acha diante de nós é o agora e o aqui, a atualidade em sua dupla dimensão temporal e espacial". História é a ciência que estuda as ações humanas ao longo do tempo, ajudando a dar significado ao espaço.

1. O PLANO DE CURSO: BRASIL EM CANÇÕES

1.1 Recorte temático, espacial e temporal

O Plano de Curso foi elaborado para ser desenvolvido nos dois primeiros bimestres de 2021 e teve como tema central a *Formação do Território*

e do Povo Brasileiro, com ênfase no estudo dos povos originários e dos povos africanos escravizados, no Brasil, e teve como recorte temporal o período compreendido entre os séculos XVI e XXI. O diálogo entre as disciplinas foi pautado em músicas que traziam a temática central do plano de curso em suas letras, por esse motivo os(as) professores(as) denominaram a proposta interdisciplinar como "Canções do Brasil".

O tema principal foi subdividido em dois eixos temáticos compostos por subtemas, como projetos políticos concorrentes na formação na nação brasileira, por conflitos entre os diferentes sujeitos históricos, suas culturas, relações sociais, políticas e econômicas no contexto do processo de formação do território e do povo brasileiro, bem como pelas questões étnico-racial e ambiental da atualidade.

No primeiro eixo temático foram abordados os conteúdos referentes aos "Povos Originários do Brasil", sua presença, diversidade e representatividade na ocupação do território, estrutura étnica e demográfica, configuração social e cultural, além da conquista, colonização, escravização e genocídio desses povos desde o período colonial aos dias de hoje diante da "guerra" permanente por direitos civis, políticos e, principalmente, por direito a demarcações de terras como uma questão primordial para a conservação do meio ambiente.

O segundo eixo temático, "Escravidão e Racismo no Brasil", da colonização aos dias atuais, apresenta como subtemas as estruturas sociais, econômicas e culturais que sedimentaram as relações étnico-raciais ainda presentes no Brasil contemporâneo.

1.2 Eixos temáticos e conteúdos

I. Brasil em canções: Povos Originários do Brasil
   - Formação do Território Brasileiro: povos originários do Brasil.
   - Formação e reprodução do Brasil e de sua sociedade.
   - Estrutura étnica e demográfica do Brasil.
   - Conquista, colonização, escravização e genocídio dos povos originais do Brasil.
   - A diversidade dos povos indígenas brasileiros.
   - As bandeiras e a construção da imagem heroica dos bandeirantes.

- Os povos originários e a "guerra" permanente por direitos civis e políticos.
- As demarcações de terras e a questão ambiental no Brasil.

II. Brasil em canções: Escravidão e Racismo no Brasil
- Formação do território brasileiro: escravidão e racismo no Brasil.
- A colonização e o comércio de escravos.
- A Igreja e a legitimação da escravidão.
- A sociedade açucareira e mineradora – escravidão rural e urbana.
- A migração europeia e a política de branqueamento e a abolição.
- O racismo estrutural e as atuais relações étnico-raciais no Brasil contemporâneo.

1.3 Objetivos

- Apresentar, discutir e analisar os temas "Povos originários do Brasil" e "Escravidão e Racismo no Brasil" com a utilização de músicas que abordam os temas.
- Promover a compreensão da realidade brasileira em seus aspectos socioespaciais, mais notadamente no que tange à formação de seu território e população.
- Conhecer o processo de ocupação do território brasileiro, a presença e a relação dos sujeitos históricos na constituição da população brasileira, dos séculos XVI ao XXI.
- Problematizar acerca das representações dos indígenas e dos negros ao longo da história, e refletir sobre a atual questão étnico-racial no Brasil.
- Identificar ações, políticas e movimentos em defesa dos direitos dos povos originários: direitos à terra, à educação e à saúde.
- Conhecer, através da música, a realidade das populações indígenas em relação às demarcações de terras e de suas condições ambientais, bem como a realidade da população negra e periférica em um cenário de racismo histórico e estrutural.

1.4 Metodologia e avaliação

Além da perspectiva metodológica pautada na interdisciplinaridade, os eixos temáticos foram abordados a partir da construção de uma proble-

matização presente-passado-presente, relacionando o estudo do processo histórico e cultural com a experiência social dos alunos e alunas, com o objetivo de auxiliá-los(as) a compreender a formação do território e do povo brasileiro a partir da percepção da realidade à sua volta. Essa problematização permitiu estabelecer recortes e delimitar a abrangência dos conteúdos abordados nas disciplinas de Geografia e História, possibilitando a relação entre o contexto histórico, geográfico, social, econômico, linguístico e cultural a partir da relação passado-presente.

Diante do contexto de Ensino Remoto Emergencial (ERE), as aulas foram realizadas de forma remota, sendo utilizada como recurso virtual a plataforma do *Google Meet*. Os alunos e alunas recebiam o *link* de uma sala de aula virtual, por *e-mail*, e por motivações na sala de aula virtual, do *Google* sala de aula. Nesse ambiente também eram postadas as atividades a serem entregues como avaliação, com os textos e vídeos utilizados em aula e que serviriam de suporte para a execução das atividades. Os professores também disponibilizavam no ambiente virtual de aprendizagem um mural para comentários sobre os temas, e um horário para atendimento semanal em caso de dúvidas sobre temas trabalhados em aula ou nas atividades, atendimento que também ocorria em uma chamada de vídeo do *Google Meet*.

Os recursos utilizados para interação com os alunos e alunas, nesse semestre, foram o *Google Meet*, para realização das aulas síncronas, e o *Google* Sala de Aula, para divulgação de conteúdos e entrega das atividades assíncronas.

2. AULAS SÍNCRONAS

2.1 Planejamento

As aulas eram planejadas e ministradas conjuntamente pelos três professores(as) das duas disciplinas. O planejamento era realizado semanalmente, em uma chamada de vídeo do *Google Meet*, na qual eram definidos a música a ser apresentada para análise, os recortes temáticos a partir da letra da música, as fontes bibliográficas, documentais, cartográficas e iconográficas, bem como os recursos metodológicos e audiovisuais. Os diálogos referentes ao planejamento continuavam na edição do plano de aula pelo *Google Docs* compartilhado entre os professores(as). Também eram dividi-

das as partes do planejamento, como seleção de recursos (clipe da música), elaboração de material como edição de textos (recortes de fontes) e produção de slides. Os professores também se dividiram quanto à problematização da aula e coordenação das discussões de acordo com o conteúdo a ser trabalhado durante a aula.

Como suporte teórico para a análise das músicas foram selecionadas fontes bibliográficas e fontes documentais escritas e audiovisuais, como clipes, vídeos, fotografias, obras de arte, cartazes e fontes cartográficas. As fontes e recursos eram utilizados para produção de *slides* para as aulas e como suporte para enunciados das questões propostas nas atividades assíncronas.

2.2 Execução

As aulas eram realizadas semanalmente, de forma síncrona, pelo *Google Meet*, a partir da metodologia de aula-problema e dialogada. Durante as aulas os temas eram problematizados a partir da análise de letras de músicas selecionadas de acordo com a temática proposta para cada conjunto de aulas da semana.

Cada música era trabalhada em pelo menos dois dias de aulas. As aulas se iniciavam com a apresentação do clipe oficial da música, e os questionamentos sobre se os estudantes conheciam a música, se conheciam o(a) autor(a), ou o(a) intérprete. Na sequência os(as) professores(as) complementavam as informações sobre autoria e interpretação. O clipe era apresentado em sua totalidade e, em seguida, com a letra. No momento seguinte, eram trabalhados os termos e palavras desconhecidas, para então ser iniciada a análise, por temas apresentados nos versos da letra da música, tendo como pano de fundo a contextualização dos fenômenos naturais, sociais e culturais.

3. ATIVIDADES ASSÍNCRONAS

As atividades, que eram postadas quinzenalmente na sala virtual do *Google*, eram efetuadas de forma assíncrona e a sua realização resultava em, além de um conceito (nota), também um registro de frequência de 3 horas/aula para as disciplinas de Geografia e História. Além das aulas e atividades

postadas, a avaliação também se deu em formato de seminários, debates, rodas de conversa e leitura, como forma de estratégias de ensino-aprendizagem visando ao trabalho colaborativo e interativo entre aluno(a)-aluno(a) e aluno(a)-professor(a). Como material de suporte foram utilizados os livros didáticos de Geografia e História e, ainda, foram entregues materiais impressos e/ou xerocopiados para os alunos e alunas que não possuíam computador e impressora (que podiam ser retirados na secretaria do CEPAE-UFG, em dias e horários divulgados na página da escola).

Foram elaborados seis roteiros de estudo e pesquisa, apresentados como atividades assíncronas, ao longo do semestre, das quais, quatro com a apresentação de uma canção para problematizar o tema, bem como fontes documentais, bibliográficas, e audiovisuais para subsidiar as discussões da aula síncrona (semanal) e as questões das atividades assíncronas (quinzenais). Nos quadros a seguir são apresentadas as atividades, as músicas e as fontes utilizadas para análise e discussão dos temas abordados:

Quadro 1 - Eixo Temático I – Brasil em canções: Povos Originários do Brasil

Nº da Atividade	Música Autoria	Fontes documentais, bibliográficas e audiovisuais
1	Canção 1 **Xondaro Ka'aguy Reguá** De Kunumi MC Videoclipe oficial: https://youtu.be/cT7ZXxAMet	Vídeo: "Os indígenas, Raízes do Brasil" Fonte: Fundação Cultural de Joinville - SC Fonte: https://youtu.be/cQkA5PDow2s?si=QK6Cmqd_SqrqDSvz Texto: Povos originários do Brasil Fonte: http://www.funai.gov.br Texto: Palavras de Kunumi - Kurumi canta pelos direitos indígenas: uma guerra diária. Fonte: http://araguaianews.com.br

Nº da Atividade	Música Autoria	Fontes documentais, bibliográficas e audiovisuais
2 e 3	Canção 2 **Mãos Vermelhas** De Kaê Guajajara Videoclipe oficial: https://youtu.be/P9aAhuJLnt0	Videodocumentário: Guerras do Brasil Fonte: https://canalcurta.tv.br Texto 1: Ailton Krenak - discurso na Assembleia Constituinte (1987). Vídeo 1: Ailton Krenak - discurso na Assembleia Constituinte (1987). Fonte: https://youtu.be/TYICwl6HAKQ?si=vcE0hY142Rrus6YL Texto 2: Quais os critérios utilizados para a identificação de indígena? Fonte: http://www.funai.gov.br Texto 3: Cosmovisão indígena e modelo de desenvolvimento. Fonte: https://cimi.org.br Video 2: Agro é Tudo Fonte: https://youtu.be/VENm5PbXhZ0 Documento 1: Manifesto Luta pela Vida - Acampamento Luta pela Vida. Articulação dos Povos Indígenas do Brasil - APIB Mobilização Nacional Indígena - MNI Fonte: https://apiboficial.org Imagem 1 e 2 - Manifestações de Povos Indígenas - Acampamento em Brasília-2022 - Marco Temporal Fonte: https://apiboficial.org

Fonte: Elaborado pelos(as) autores(as).

Quadro 2 - Eixo Temático II – Brasil em canções: Escravidão e Racismo no Brasil

Nº da Atividade	Música Autoria	Fontes documentais, bibliográficas e audiovisuais
4	Canção 3 **Retratos do Brasil** De João Caetano Videoclipe oficial: https://youtu.be/DzQ8w5_gGSo	Texto 1: Oliveira Viana e as questões da miscigenação no Brasil - Ronilson de Oliveira Sousa; Texto 2: Gilberto Freyre e o tema da mestiçagem positiva na formação da sociedade brasileira colonial - Vagner Pereira da Silva; Texto 3: Racismo estrutural - Sílvio Almeida; Texto 4: A situação dos quilombos do Brasil e o enfrentamento à pandemia da Covid-19 - Hilton P. Silva; Givânia M. Silva.
5 e 6	Canção 4 **14 de Maio** De Lazzo Matumbi Videoclipe oficial: https://youtu.be/9AL6F_IbnGU	Texto 1: O Movimento Negro no Brasil Fonte: https://www.politize.com.br/ Texto 2: Dados do Censo Demográfico - IBGE (2010). Fonte: https://censo2010.ibge.gov.br Documento 1: Lei No. 12.711, de 29 de agosto de 2012 - Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Fonte: https://www.planalto.gov.br Texto 3: Elite é maioria na UFG Fonte: Fonte: https://secom.ufg.br/ Texto 4: 75% dos estudantes da UFG são de baixa renda. Fonte: Fonte: https://jornal.ufg.br

Fonte: Elaborado pelos(as) autores(as).

Apresentaremos a seguir as atividades que correspondem ao primeiro eixo, com o objetivo de demonstrar as partes que as constituem, o *layout* de apresentação dessas partes e, ainda, a diversidade de recursos e fontes utilizados. No segundo momento, exibimos as questões solicitadas aos alunos e alunas nas atividades do segundo eixo, evidenciando como relacionamos as fontes bibliográficas. documentais e audiovisuais, com as duas músicas que foram escolhidas para a problematização temática do eixo.

3.1 Estrutura das atividades 1, 2 e 3 - Eixo Temático I - Povos Originários do Brasil

Os roteiros de atividade geralmente eram divididos nas seguintes partes:

- Parte 1 - Introdução - com apresentação de um texto ou um vídeo com o objetivo de problematizar o tema.
- Parte 2 - Leitura e interpretação - com apresentação de textos bibliográficos e/ou documentais, acompanhados de imagens como gráficos, mapas, charges e fotografias. E nessa parte ainda são propostas as questões relacionadas aos textos e à canção escolhida.
- Parte 3 - Atividade de pesquisa - com o intuito de ampliar as leituras, e por compreendermos que a pesquisa na Educação Básica contribui para a formação e autonomia do estudante.

No exemplo abaixo, apresentamos o *layout* das atividades que foram entregues aos estudantes.

Figura 1 - *Layout* e estrutura da Atividade 1

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO

Coordenação: Ensino Médio	**Série:** 2º **Turmas**: A e B
Disciplinas e Carga Horária:	Geografia (5h) História (5h)
Período de realização:	**De 09 a 23 de agosto de 2021**
Forma de envio e devolução da atividade:	**Google Sala de Aula** – Interdisciplinar Geografia e História

ATIVIDADE 1 - INTERDISCIPLINAR DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA

EIXO TEMÁTICO
Formação do Território Brasileiro e os Povos Originários do Brasil

INTRODUÇÃO – Vídeo: Os Indígenas – Raízes do Brasil
Disponível em: https://youtu.be/cQkA5PDow2s

No vídeo *"Os indígenas, Raízes do Brasil"*, obra realizada com o patrocínio do Município e Fundação Cultural de Joinville-SC, por meio do Sistema Municipal

1

de Desenvolvimento pela Cultura, você irá relembrar uma série de características do modo de vida, cultura, crenças dos povos indígenas que habitavam o território que passou a ser chamado Brasil, com a chegada dos europeus. Também relembrará o choque de culturas que foi provocado pela invasão dos portugueses: conflitos pela ocupação das terras, escravização, epidemias e mortes. Também serão apresentados os desafios atuais que enfrentam os povos indígenas no Brasil, e a luta pelos direitos conquistados ao longo do século XX, e consagrados pela Constituição Federal do Brasil de 1988.

PARTE I – LEIA, INTERPRETE, REFLITA E RESPONDA

Texto 01: Povos originários do Brasil

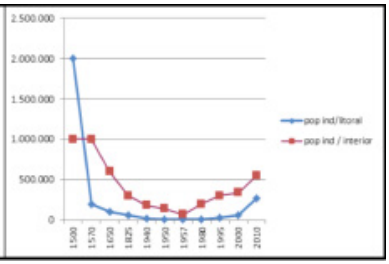
Desde 1500 até a década de 1970 a população indígena brasileira decresceu acentuadamente e muitos povos foram extintos. O desaparecimento dos povos indígenas passou a ser visto como uma contingência histórica, algo a ser lamentado, porém inevitável. No entanto, este quadro começou a dar sinais de mudança nas últimas décadas do século passado. A partir de 1991, o IBGE incluiu os indígenas no censo demográfico nacional. O contingente de brasileiros que se consideravam indígenas cresceu 150% na década de 1990. O ritmo de crescimento foi quase seis vezes maior que o da população em geral. O percentual de indígenas em relação à população total brasileira saltou de 0,2% em 1991 para 0,4% em 2000, totalizando 734 mil pessoas. Houve um aumento anual de 10,8% da população, a maior taxa de crescimento, quando a média total de crescimento foi de 1,6%.

Tabela 1 Gráfico 1

Dados demográficos da população indígena no Brasil

ano	pop ind/litoral	pop ind / interior	total	% pop total
1500	2.000.000	1.000.000	3.000.000	100,00
1570	200.000	1.000.000	1.200.000	95,00
1650	100.000	600.000	700.000	73,00
1825	60.000	300.000	360.000	9,00
1940	20.000	180.000	200.000	0,40
1950	10.000	140.000	150.000	0,37
1957	5.000	65.000	70.000	0,10
1980	10.000	200.000	210.000	0,19
1995	30.000	300.000	330.000	0,20
2000	60.000	340.000	400.000	0,20
2010	272.654	545.308	817.962	0,26

Fonte: Azevedo, Marta Maria. 2013



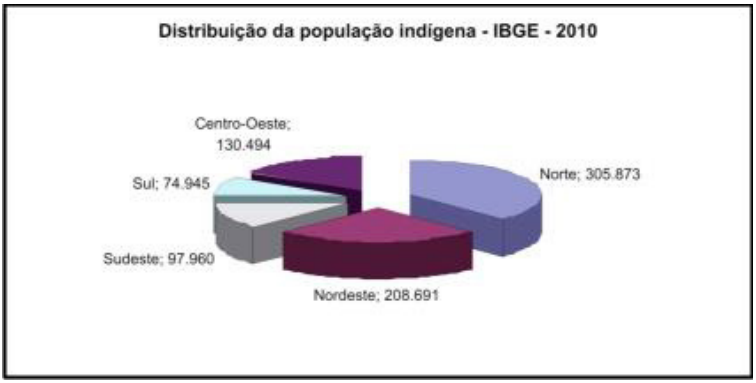
Fonte: http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao. Adaptado para fins pedagógicos.

A atual população indígena brasileira, segundo resultados preliminares do Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010, é de 817.963 indígenas, dos quais 502.783 vivem na zona rural e 315.180 habitam as zonas urbanas brasileiras. Este Censo revelou que em todos os Estados da Federação, inclusive do Distrito Federal, há populações indígenas. A Funai também registra 69 referências de índios ainda não contatados, além de existirem grupos que estão requerendo o reconhecimento de sua condição indígena junto ao órgão federal indigenista. Com relação às 274 línguas faladas, o censo demonstrou que cerca de 17,5% da população indígena não fala a língua portuguesa. Esta população, em sua grande maioria, vem enfrentando uma acelerada e complexa transformação social, necessitando buscar novas respostas para a sua sobrevivência física e cultural e garantir às próximas gerações melhor qualidade de vida. As comunidades indígenas vêm enfrentando problemas concretos, tais como invasões de suas terras e degradações territoriais e ambientais, exploração sexual, aliciamento e uso de drogas, exploração de trabalho, inclusive infantil, mendicância, êxodo desordenado causando grande concentração de indígenas nas cidades.

Hoje, segundo dados do censo do IBGE realizado em 2010, a população brasileira soma 190.755.799 milhões de pessoas. Ainda segundo o censo, 817.963 mil são indígenas, representando 305 diferentes etnias. Foram registradas no país 274 línguas indígenas.

Fonte: http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao. Adaptado para fins pedagógicos.

Gráfico 2



Fonte: http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao

Texto 02 : Xondaro Ka'aguy Reguá

Kunumi MC *

Existe uma lenda Guarani muito antiga,
contada pelo nossos ancestrais
Ela diz que das águas nascerá um guerreiro que
levará o seu povo a uma nova existência.
Nós Guaranis sempre existimos,
a mais de 519 anos resistimos

4

Nativos e originários dessa terra, Brasil
Desde mil e quinhentos vivemos em guerra
Nosso povo foi oprimido e dizimado
por não aceitarmos ser escravizados
Desprezaram nossa ciência e tecnologia,
conhecimento milenar da floresta
E agora vemos na TV alertas de aquecimento da terra
Extinções em massa, e continuam destruído
nossos rios e nossas matas
E pra você sou eu que estou errado por usar internet
e não andar pelado, isolado...
Pensamento colonial retrógrado e limitado,
pois pra mim ser indígena é me sentir e ser livre,
transito pela arte e preservo minha cultura
Na minha aldeia existe resistência
eu rimo na minha própria língua,
denunciando e lutando
pela demarcação
Invadiram as nossas terras...
As florestas para nós indígenas
sempre foram sagradas
e tudo isso foi Deus que criou,
Os portugueses vieram
e mataram muitos animais, os pássaros morreram
Não respeitaram a nossa cultura,
destruíram as nossas florestas
e o medo continua instaurado.

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=cT7ZXxAMetY

5

* Kunumi MC - Kunumí MC é o nome artístico do guarani Werá Jeguaka Mirim, morador da aldeia Krukutu, na região de Parelheiros, zona sul de São Paulo. Escritor e compositor, encontrou no rap um meio de expressão de sua luta pela demarcação das terras indígenas. Em parceria com Criolo, gravou a música Terra, ar, mar.

Fonte: https://ims.com.br/convida/kunumi-mc/

Texto 03: Palavras de Kunumi

"Muitos deles (indígenas mais radicais) não gostaram quando me viram cantando porque achavam que era uma perda da cultura", diz. "Só que eles têm que entender que estou usando isso para passar uma mensagem para os 'brancos'. Isso dá visibilidade mundial para pedirmos ajuda com nossos problemas". "Muitas pessoas nos criticam sem saber o que estamos passando ou como são nossas tradições."

[...] Lutamos desde 1500 pelos nossos direitos. Precisamos da lei a nosso favor e da demarcação urgente de terras para viver em paz na natureza. E não queremos criar fazendas por puro lucro. A ideia do indígena é preservar o verde e seguir nossas tradições", diz. "Mas, de geração em geração, encaramos uma guerra diária contra o preconceito, debatendo com empresários ruralistas que só pensam em lucrar tomando nossas áreas. Como MC e escritor, vou seguir em frente levando a mensagem."

Fonte: http://araguaianews.com.br/2018/04/17/rapper-kunumi-canta-pelos-direitos-indigenas

QUESTÕES:

1. Conforme indicado na introdução desta atividade, assista ao vídeo *"Os indígenas, Raízes do Brasil" e* elabore uma linha do tempo destacando, no mínimo, sete das principais características que envolvem a história e os costumes dos povos originários do Brasil, e comente sobre a que te chamou mais atenção.

2. De acordo com o texto 1, marque as afirmativas corretas e corrija as falsas.

   a) De 1500 a 1970 a população indígena decresceu drasticamente no Brasil, somente a partir de 1991, quando o IBGE incluiu os indígenas no censo demográfico nacional, passou-se a notar um ritmo de crescimento no contingente de brasileiros que se consideravam indígenas, superando em mais de 5 vezes o crescimento da população em geral.
   b) Segundo resultados preliminares do Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010**,** a população indígena brasileira ultrapassa um milhão de pessoas, dos quais mais da metade vive na zona urbana.
   c) O êxodo desordenado causando grande concentração de indígenas nas cidades tem sido considerado um dos grandes problemas causados por uma acelerada e complexa transformação social a que estão expostas as comunidades indígenas no Brasil.
   d) Embora a população indígena esteja representada em todas as regiões do Brasil, com concentração nas regiões norte e nordeste, existem estados nos quais ela não se faz presente, devido ao alto índice de urbanização do território.
   e) De acordo com o censo demográfico de 2010 existem 274 diferentes línguas faladas pelos indígenas no Brasil, porém, mais de 70% da população indígena fala a língua portuguesa.

3. Sobre a atual situação dos indígenas no Brasil, a partir da leitura do texto 1, apresente:

   a) Os problemas concretos que vêm enfrentando as comunidades indígenas.
   b) Uma notícia recente que exemplifica um dos problemas sofridos pelas comunidades indígenas. Não se esqueça de apresentar a fonte e a data da notícia.

4. Observando a Tabela 1 e o Gráfico 1, podemos perceber que a população indígena no território brasileiro passou de 100 por cento, em 1500, para menos de 0,3 por cento, em 2010.

   a) Segundo o texto 1, e também de acordo com o vídeo "Os indígenas, Raízes do Brasil", a que se deve essa acentuada queda populacional, que inclusive levou muitos povos à extinção?
   b) Comparando os números da população indígena do interior e do litoral, qual a conclusão que se pode chegar para justificar a diferença numérica entre as duas ao longo do tempo?

5. Assista ao clipe do MC Kunumi com atenção, acompanhando a legenda, em seguida leia a letra do rap em português (texto 2), e responda:

   a) Você costuma ouvir música, ou assistir clipes em outros idiomas? Quais?
   b) Já tinha ouvido alguma vez uma música em Guarani, ou em qualquer outro idioma indígena?
   c) Você ouve rap? Quais são as principais características desse gênero musical?
   d) Qual foi a sua impressão ao ouvir um jovem indígena cantando um rap?
   e) Segundo o texto 3 "Palavras de Kunumi", qual o seu principal objetivo enquanto rapper?
   f) Você concorda com a ideia de que um indígena cantar rap ou utilizar a internet significa "uma perda da cultura"? Justifique.

PARTE II – ATIVIDADE DE PESQUISA

Agora é com você ...

Conhecemos nesta atividade Kunumi MC, um rapper e escritor indígena, nativo da etnia Mbyá-Guarani. Que tal pesquisarmos um pouco mais sobre a etnia deste personagem da nossa atividade?

A expressão *Guarani* refere-se a uma das mais representativas etnias indígenas das Américas, tendo como territórios uma ampla região da América do Sul que abrange os territórios nacionais da Bolívia, Paraguai, Argentina, Uruguai e a porção centro-meridional do território brasileiro.

Pesquise e apresente, pelo menos, 3 (três) características que representam a etnia Guarani.

INSTRUÇÃO PARA ELABORAÇÃO E ENVIO DA ATIVIDADE

1. As respostas poderão ser digitadas em *word* ou digitalizadas (foto ou *pdf*) caso sejam respondidas no caderno (antes de enviar, certifique-se de que as imagens estejam nítidas).
2. A atividade deve ser entregue pelo *google* sala de aula.
3. Dúvidas serão esclarecidas no horário de atendimento informado em nossa sala de aula do google.

Bom trabalho!

9

Fonte: Elaborado pelos(as) autores(as).

Como pode ser verificado no exemplo apresentado, a proposta era apresentar uma diversidade de recursos e fontes que pudessem ser explorados para a discussão e reflexão dos recortes temáticos selecionados para cada roteiro de estudo e pesquisa.

O roteiro da atividade 1, apresentado como exemplo, está dividido em três partes. A primeira parte é a Introdução, que tem como objetivo problematizar o tema a partir da apresentação do vídeo "Os indígenas – raízes do Brasil", em forma de animação, que se constitui em um resumo da situação dos povos originários brasileiros, desde o início da colonização até os dias atuais. Na sequência, exibimos a Parte I – Leia, Interprete, Reflita e Responda, que se inicia com um texto bibliográfico intitulado "Povos originários do Brasil", da Fundação Nacional do Índio (Funai), no qual são apresentados tabelas e gráficos com dados do Censo Demográfico realizado pelo IBGE, em 2010, com o propósito de analisar e refletir sobre a condição dos povos originários na atualidade. Na sequência, é exibida a letra da música "Xondaro Ka'aguy Reguá", de autoria de Kunumi MC, com indicação de videoclipe (reproduzido em aula) e biografia do autor da música. Para finalizar, são apresentadas as questões, que exploram a leitura e interpretação dos textos. Finalmente, na Parte II – Atividade de Pesquisa, é solicitada ao estudantes a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre as características da cultura da etnia Guarani, com o objetivo de ampliar as leituras e discussões.

A Atividade 2 segue a mesma estrutura apresentada na anterior, inicia-se com a apresentação de um vídeo, o episódio 01: "As Guerras da Conquista", do Documentário "Guerras do Brasil.doc", dirigido por Luiz Bolognesi (2018). Desse documentário foram selecionadas partes da fala de Ailton Krenak, líder indígena, ambientalista e escritor, considerado uma das maiores lideranças do movimento indígena brasileiro, de reconhecimento internacional. Para a discussão sobre o que apresentou Krenak no documentário, elencamos o texto com o discurso por ele proferido no Congresso Nacional, durante a Assembleia Constituinte (1987). Na sequência foram elaboradas questões relacionando o conteúdo apresentado no documentário às reivindicações de Krenak para garantir direitos dos povos indígenas na Constituição. A atividade de pesquisa também foi solicitada nessa primeira parte, e tem como tema a Fundação Nacional do Índio (Funai) e os direitos garantidos aos povos originários na Constituição de 1988.

Na segunda parte da atividade 2, apresentamos a letra da segunda música desse eixo temático, "Mãos Vermelhas", de Kaê Guajajara, acompanhada de uma breve biografia da autora. Para subsidiar a interpretação e discussão sobre a letra da música, selecionamos dois textos: o primeiro, retirado do site da Funai, sobre os critérios para a identificação de indígena, que se baseiam na Convenção 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada integralmente no Brasil pelo Decreto nº 5.051/2004, e no Estatuto do Índio (Lei 6.001/73), e o segundo, sobre a relação dos Povos Originários com o tema, ou seja, Cosmovisão Indígena, também citada por Krenak no documentário apresentado na primeira parte da atividade. Nessa segunda parte também são propostas questões de interpretação e reflexão sobre o tema explorado nos textos.

E finalizando o eixo temático I, a atividades 3, que propõe a reflexão sobre a luta dos povos originários pelo direito à terra, tendo como objeto de análise a manifestação que reuniu milhares de indígenas em Brasília, em um movimento de contestação à tese do Marco Temporal, no momento em que esta estava sendo julgada pelo Supremo Tribunal Federal, em 2021. Como texto principal, apresentamos o "Manifesto Luta pela Vida", de 27 de agosto de 2021, elaborado e divulgado pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) e pela Mobilização Nacional Indígena (MNI), durante o Acampamento Luta pela Vida, em Brasília. Além do documento, também foram trabalhadas fontes iconográficas, fotos do acampamento disponibilizadas pelo site da APIB.

Nas questões propostas para essa última atividade do eixo temático, retomamos as letras das músicas trabalhadas nas atividades 1 e 2, de Kunumi MC e de Kaê Guajajara, para discutir o "Manifesto Luta pela Vida" que foi redigido em oposição à tese ao Marco Temporal. Também foram explorados novamente os direitos fundamentais assegurados pela Constituição Federal de 1988, em relação às terras indígenas e o impacto da tese do Marco Temporal, julgada pelo Supremo Tribunal Federal (STF), para "definir o futuro" dos povos indígenas, como citado no manifesto. A pesquisa bibliográfica proposta nessa atividade teve como tema o que significa a expressão "Bem viver" para os povos originários, com o propósito de refletir sobre as diferenças entre a concepção do "Bem Viver" preconizada pelos povos originários e o modo de vida da "dita cultura da civilização ocidental", apre-

sentadas no Manifesto, que são derivadas da implementação do modelo de desenvolvimento que as "elites neocoloniais" insistem em impor ao Brasil.

Nessas três primeiras atividades, buscamos dar aos povos originários do Brasil o protagonismo da sua história através das canções selecionadas para esse estudo. As letras das canções de Mc Kunumi e Kaê Guajajara apresentam a realidade da vida, dos costumes e das tradições e, principalmente, a constante luta dos povos indígenas pela sobrevivência e manutenção de seus direitos fundamentais: à terra, à educação e à saúde.

3.2 Questões das atividades 4, 5 e 6 - Eixo Temático II - Escravidão e Racismo no Brasil

Nos exemplos a seguir, apresentaremos as questões propostas nos três roteiros de atividades assíncronas, do eixo temático "Escravidão e Racismo no Brasil", que trazem como problematização duas canções: "Retratos do Brasil", de João Caetano, e a canção "14 de Março", de Lazzo Matumbi.

Na atividade 4 trouxemos como texto problematizador a letra da canção "Retratos do Brasil", de autoria de João Caetano, que tem como verso inicial a afirmação "Branco, Negro, Índio é o Brasil". Convidamos os(as) alunos(as) a refletirem sobre essa frase a partir de uma discussão historiográfica (textos 1 e 2) sobre os clássicos ensaios escritos por intelectuais brasileiros do início do XX, que se dedicaram ao estudo da formação da sociedade brasileira: Oliveira Vianna, em "Formação do Povo Brasileiro" (1931) e Gilberto Freyre, em "Casa Grande e Senzala" (1933). Nesses ensaios, a discussão sobre a formação do Brasil e da população brasileira se estabelece a partir do conceito de mestiçagem e miscigenação, conceitos presentes na letra da música de João Caetano, através dos elementos econômicos e culturais que o autor apresenta como formadores da população brasileira.

Nessa perspectiva, para dialogar com os clássicos e propor uma análise atual da temática, trouxemos nos slides da aula citações da obra "Racismo Estrutural", de Sílvio Almeida (2019). A leitura desse referencial teórico foi proposta como base para a reflexão sobre a situação da população negra e quilombola no Brasil, durante o contexto da pandemia da Covid-19 (texto 3). Seguem abaixo as questões propostas na atividade 4:

Quadro 3 - Questões do roteiro de atividades número 4

Os Textos 1 e 2, logo abaixo, trazem a concepção de dois desses autores, citados acima, sobre o significado da miscigenação como fator formador da população brasileira. Reflita sobre a letra da canção "Retratos do Brasil" a partir da leitura dos Textos 1 e 2, e responda às questões 1 e 2 propostas em seguida:

1) A partir da frase "Branco, Negro, Índio é o Brasil", da canção Retratos do Brasil, e dos Textos 1 e 2, podemos afirmar que a população brasileira é resultado de um processo de miscigenação. Qual a principal diferença das concepções que Oliveira Vianna e Gilberto Freyre apresentaram em relação ao processo de formação da população brasileira? Apresente argumentos do texto.

2) Na concepção freyriana a miscigenação trouxe um caráter original e harmonioso ao processo de formação da sociedade brasileira. Em sua opinião, esses "retratos do Brasil", que dão nome à canção de João Caetano, são harmoniosos ou conflituosos?

3) Após atenta leitura do Texto 4, como você analisa a frase "Quilombo livre da dor", trazida na canção do João Caetano? Construa um parágrafo de análise argumentativa a partir das informações trazidas pelos autores do texto.

Fonte: Elaborado pelos(as) autores(as).

A atividade 5 teve como objetivo apresentar e contextualizar a letra da música "14 de Maio", de Lazzo Matumbi, músico, intérprete, compositor e ativista dos movimentos contra o racismo e pelos direitos humanos, cujo videoclipe oficial foi exibido na aula anterior. Trabalhamos o recorte temático relativo à primeira parte da letra, que trata do significado da Lei Áurea, de 13 de maio de 1888, e da condição dos negros no dia seguinte à abolição. Com o propósito de realizar o exercício de problematização do tema, através da letra da música, foram propostas nessa atividade as seguintes questões:

Quadro 4 - Questões do roteiro de atividades número 5

1. Após a leitura atenta da letra da música 14 de maio, de Lazzo Matumbi, responda:

a) O que representou o dia 14 de maio para o negro, no Brasil?

b) Reflita sobre esta afirmação: "o mundo me olhava, mas ninguém queria me ver". Você acredita que ela ainda faz sentido nos dias atuais? Argumente sobre o racismo no Brasil.

2. Releia o seguinte trecho da canção: "Levando a senzala na alma, eu subi a favela". Considerando a formação do povo brasileiro, explique com argumentos consistentes, como você compreende o trecho mencionado.

Fonte: Elaborado pelos(as) autores(as).

A atividade 6 foi uma continuação da análise da canção "14 de Maio", dando ênfase à segunda parte da letra, que tem como recorte temático "o movimento de luta e consciência negra no Brasil". Para a discussão dessa temática foram apresentadas as seguintes fontes bibliográficas e documentais: um texto sobre a história do movimento negro no Brasil, a Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, e os resultados de pesquisas sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das universidades federais, antes e depois da Lei de Cotas (Quadro 2). Para discussão e reflexão sobre o tema, foram propostas as seguintes questões:

Quadro 5 - Questões do roteiro de atividades número 6

1. Leia com atenção o Texto 01, sobre o movimento negro no Brasil, e responda:

a) Elabore uma linha do tempo com todas as ações de luta contra o preconceito e desigualdade social ao longo da história do movimento negro no Brasil.

b) A autora do texto afirma que o governo brasileiro passa a ter interesse em demonstrar, efetivamente, o cumprimento de resoluções determinadas internacionalmente pelos órgãos de Direitos Humanos apenas após a realização da Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatadas de Intolerância (Durban, África – 2001). Você concorda que as leis contra o racismo e as ações afirmativas de inclusão foram resultado da pressão de organizações internacionais? Justifique sua resposta.

c) Você já tinha ouvido falar do movimento "Black is Beautiful"? Escreva a frase da música "14 de Maio" que faz referência a esse movimento. Pesquise e apresente sua origem e a sua principal reivindicação, e estabeleça uma comparação deste com o movimento "*Black Live Matter*".

2. No Texto 02 são apresentados alguns importantes dados sobre a população afrodescendente, tendo como base o Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010.

a) Segundo o IBGE, a desigualdade de cor ou raça persiste em nosso país. Por quê? Justifique sua resposta.

b) Avaliando os dados sobre a escolarização, como os pardos e negros estão em relação aos brancos?

3. Leia com atenção os Textos 3 e 4, e responda:

a) Qual é o ano da divulgação de cada notícia?

b) Qual é o objetivo da pesquisa e por qual entidade ela é realizada, nas duas ocasiões?

c) Quais as duas principais constatações em relação ao perfil dos discentes da UFG em cada uma das pesquisas?

d) Estabeleça uma relação dos dados apresentados nos textos com o Documento 1, a Lei No 12.711/12.

4. "As cotas raciais são ações afirmativas aplicadas em alguns países, como o Brasil, a fim de diminuir as disparidades econômicas, sociais e educacionais entre pessoas de diferentes etnias raciais. Essas ações afirmativas podem existir em diversos meios, mas a sua obrigatoriedade é mais notada no setor público – como no ingresso nas universidades, concursos públicos e bancos" (https://www.politize.com.br/). Após a leitura dos Textos e do Documento 1 (Lei Nº 12.711/12), apresente a sua opinião sobre a lei de cotas, com argumentos das leituras trazidas nesta atividade ou de outras fontes confiáveis que você tenha acesso.

Fonte: Elaborado pelos(as) autores(as).

A apresentação dessas atividades demonstra o trabalho desenvolvido por nós, o qual demandou muito planejamento, seleção de fontes diversas, e coesão entre as disciplinas e conteúdos de Geografia e História. Os roteiros traziam uma extensa variedade de linguagens para compreensão do conteúdo e potencialização da discussão nas aulas síncronas. Todas as atividades continham uma música, que servia como sustentação para o desdobramento do tema, o momento de ouvir a música e discutir sua letra sempre motivou interesse nos estudantes, ocasião em que conseguimos estabelecer as relações necessárias com os conteúdos específicos.

Avaliamos que o trabalho desenvolvido, no que se refere aos conteúdos específicos de cada disciplina, foram incorporados de forma interdisciplinar em cada roteiro proposto, as habilidades e competências foram estudadas com cautela e cumpridas na interface das duas áreas do conhecimento. Acreditamos que o nosso trabalho cumpriu com seus objetivos iniciais, contribuindo para uma formação significativa em um contexto adverso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o ano letivo de 2021, nós, professoras(es) da Educação Básica, das disciplinas de Geografia e História, desenvolvemos, em duas turmas da 2º série do Ensino Médio, um trabalho interdisciplinar como enfrentamento aos desafios do Ensino Remoto Emergencial, adotado no CEPAE-UFG. Realizamos o exercício de relacionar os conteúdos de Geografia e História com as práticas sociais cotidianas dos jovens estudantes, através da música, como uma estratégia potencializadora e eficaz no processo de ensino e aprendizagem.

Nosso objetivo com esta publicação é compartilhar a nossa experiência interdisciplinar e os produtos gerados a partir dela, levando em consideração a necessidade de multiplicarmos conhecimento e práticas pedagógicas produzidas dentro da escola, por professoras(es) da Educação Básica.

De acordo com Libâneo (2011, p. 205), "o modo de organizar o ensino, a forma e o conteúdo das atividades de ensino, são um fator motivacional"; e ressalta que, nessa vinculação entre conteúdos e motivos, não é apenas o ensino que deve estar adequado aos motivos dos alunos, mas também os conteúdos que mobilizam neles motivos por meio de ações com o próprio conteúdo. Compreendemos que os conteúdos não são meramente ensinados, mas se constroem, se realizam. A construção do conhecimento tem um movimento próprio, relativamente independente. O ensino-aprendizagem é um processo, implica movimento, atividade e dinamismo. A aprendizagem não será realizada pela simples acumulação passiva, mas mediante a atividade exercida sobre os conteúdos, articulando-se uns com os outros, assim como proposto neste trabalho, a interface dos roteiros, abordando o conteúdo das disciplinas a partir da música no cotidiano dos(as) estudantes.

Para Vigotski (2010), mediar não é facilitar o ensino. Segundo o autor, o professor ao ensinar sem a existência de barreiras ao pensamento significa, antes de tudo, extirpar toda a dificuldade para a aprendizagem. Nesse sentido, elaboramos os roteiros interdisciplinares a partir do entendimento de que o processo de ensino e aprendizagem se realiza a partir de problemas, dificuldades, permitindo que os alunos se mobilizem para pen-

sar, refletir e buscar respostas, e nesse sentido a proposta da pesquisa nos é muito cara.

A experiência do trabalho interdisciplinar no ensino remoto nos ofereceu, a nós, professoras(e)s e aos nossos estudantes, uma série de vantagens, destacamos as principais: relevância do conteúdo para a vida dos(as) alunos(as), uma vez que optamos por temas geradores que tivessem impacto social, a autonomia de estudo e de pesquisa, em que o aluno, por não estar subsidiado pelo auxílio do professor e da escola, precisou se mobilizar, o estímulo ao pensamento crítico e o desenvolvimento e aprendizado de habilidades transversais e contemporâneas, como o próprio uso dos meios digitais, algo que não fazia parte da realidade de todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BERGOL, Raul Cezar; SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de (org.). **Os direitos dos povos indígenas no Brasil:** desafios no século XXI. Curitiba: Letra da Lei, 2013.

FERREIRA, Eva Maria Luiz; COLMAN, Rosa Sebastiana; KRAS, Suzi Maggi (org.). **Povos indígenas e sustentabilidade** – Saberes e práticas interculturais na universidade. Campo Grande: Editora UCDB, 2009.

KOPENAWA, Davi; BRUCE, Albert. **A queda do Céu**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Aílton. Discurso proferido em 04/09/1987 na Assembleia Nacional Constituinte. Disponível em: https://youtu.be/TYICwl6HAKQ. Acesso em: 10 ago. 2021.

KRENAK, Aílton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LIBÂNEO, J. C. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (org.). **Pedagogia universitária:** caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, João Pacheco; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. 5. ed. São Paulo: Edusp: 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Capítulo 8

TRABALHO ACADÊMICO POR MEIO REMOTO: ESTUDO DE CASOS E REFLEXÕES

Wanderley Alves dos Santos (CEPAE-UFG)[1]

Lilian Ucker Perotto (FAV-UFG)[2]

Roberta Carvalho Cruvinel (CEPAE-UFG)[3]

---

[1] Doutor em Pintura pela Universidade de Vigo (Espanha), mestre em Ensino na Educação Básica; licenciado em Artes Plásticas; especialista na Educação de Talentosos (as) Bem-dotados (as) Cognitivos (as); especialista em Arteterapia na Educação Especial; professor adjunto de artes visuais do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Associado no Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica da mesma instituição. É membro do Conselho Brasileiro para Superdotação (Consbrasd), coordenador do grupo de pesquisa Inteligência Artificial Aplicada à Pesquisa e Educação Básica - CEPAE-UFG..

[2] Doutora em Arte e Educação pela Universidade de Barcelona (Espanha) onde atuou como bolsista do grupo de inovação docente Indaga't. Mestre em Arte e Cultura Visual (FAV/UFG). Licenciada e bacharel em Desenho e Plástica pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É professora na Faculdade de Artes Visuais e atua nas modalidades de ensino presencial e a distância na licenciatura em artes visuais. É professora do programa de pós-graduação em Arte e Cultura Visual. Pesquisa na área de formação de professores atendendo às seguintes temáticas: práticas de formação, pedagogias culturais e ensino de arte, narrativas e processos de ensinar/aprender a distância, e ainda trajetórias sociais, relatos de vida e mobilidade contemporânea.

[3] Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2016) e participou como bolsista Capes do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior/Instituto de Educação da Universidade de Londres. Pós-doutora em Linguística pela Universidade de Brasília, com pesquisa sobre formação de professores, identidades e multimodalidade. Atualmente é professora adjunta de inglês na Universidade Federal de Goiás/ Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação e associada no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da mesma instituição. É membro da ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil) e da Associação Brasileira de Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (Abralitec).

INTRODUÇÃO

O trabalho aqui desenvolvido é de análise qualitativa de um processo de ação acadêmica remota, fruto das dificuldades enfrentadas em cenário pandêmico, que se estabeleceu pelo mundo e obrigou a sociedade contemporânea a uma imersão intensa no meio digital. O impacto no meio educacional foi imediato, mostrando o desnivelamento social brutal entre camadas favorecidas e desfavorecidas tecnologicamente, como a questão do acesso aos meios tecnológicos de qualidade: a uma *web* de alta velocidade e a um equipamento adequado, que se tornaram bens de primeira necessidade. No entanto, tais bens ainda não estão abertos de forma democrática a todos. Sendo assim, o trabalho remoto se torna um desafio de busca de qualidade interacional pedagógica a distância para todos. Dessa forma, políticas públicas urgentes, que favoreçam, principalmente, estudantes de baixa renda, devem ser implementadas. Sem dúvidas que tanto há problemas para uso de meios digitais quanto os há no ensino presencial. Moram já dizia que:

> Se temos dificuldades no ensino presencial, não as resolveremos com o virtual. Se nos olhando, estamos juntos, temos problemas sérios não resolvidos no processo de ensino-aprendizagem, não será "espalhando" e conectando-nos" que vamos solucioná-los automaticamente. Podemos tentar a síntese dos dois modos de comunicação: o presencial e o virtual, valorizando o melhor de cada um deles (Moram, 2000, p. 57).

O conselho do autor acima é significativo e promove uma nova tomada de posição diante dos meios digitais: não negar, porém buscar o que há de melhor nele e somar com o que já foi conquistado nos estudos de ensino e aprendizagem humana presencial. Sem dúvidas, pressionados pela conjuntura biopsicossocial daquele momento, essa soma de valores, tendo em vista o desenvolvimento de novas práticas educativas remotas, se fez necessária.

No campo das atividades acadêmicas universitárias e da pesquisa social qualitativa, as redes sociais e os dados digitais produzidos e postados na *web* são objetos de pesquisa e/ou são dados de análises para pesquisadores, conforme o desenho de seus projetos. Afirma:

> Vários modos de comunicação são promovidos: entrevistas por *e-mail*, mensagens e *Skype*, assim como grupos-foco *on-line*. Nesse sentido, os métodos qualitativos clássicos de entrevista individuais e em grupos são revistos, permitindo o diálogo remoto com participantes enquanto apresenta alguns desafios Gough (2019, p. 23).

Conforme destacado na introdução e proposto no enunciado, a seguir se fará a observação de uma atividade acadêmica remota em um programa de pós-graduação. Iniciamos com o relato pessoal do coordenador da atividade, seguido dos relatos das professoras participantes da banca de qualificação remota, demonstrando tanto os aspectos positivos desta experiência quanto "alguns desafios".

1. ANALISANDO A ATIVIDADE ACADÊMICA REMOTA

Vamos analisar, a seguir, uma qualificação remota de um mestrando do Programa de Pós-Graduação que segue a linha de "Ensino na Educação Básica"[4]. Diante do novo cenário de distanciamento social, estudantes e professores foram levados a exercitarem a prática de atividade acadêmica de modo remoto. Inicialmente, o desafio era saber como usar com qualidade os meios remotos.

1.1 Relato A - Professor Wanderley

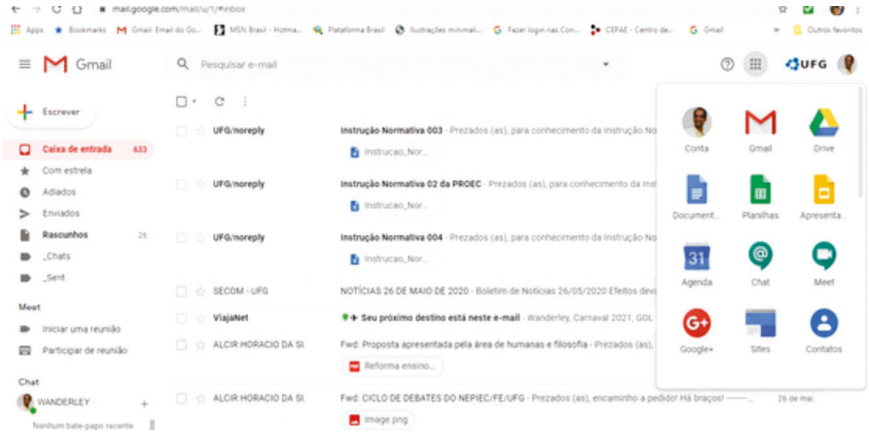
No caso analisado, foi utilizado o *Google Meet*[5]. Abrir a sala virtual (Figuras 1 e 2) é relativamente simples. Como o nosso *e-mail* institucional é do *Google*, eu, enquanto orientador do mestrando e presidente da banca, pude criar a reunião usando o *Gmail*. Em seguida, enviei um *link* para as professoras que foram convidadas para participar da banca de qualificação do mestrando, apenas inserindo os *e-mails* delas no campo "Adic. Pessoas". Depois, apenas com um "*click*" todos entraram em interação remota.

---

[4] Programa de mestrado em ensino na educação básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás.

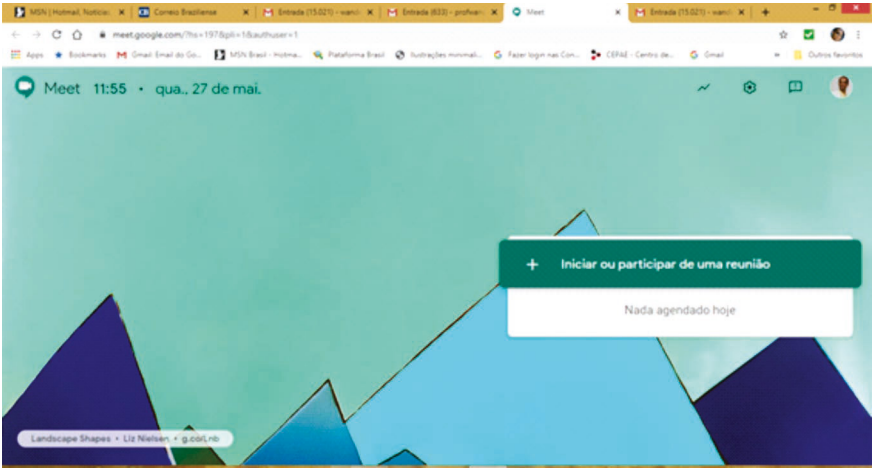
[5] Sistema popular de comunicação online, capaz de suportar até 200 pessoas em atividade de interação remota.

Figura 1 - Acesso por e-mail institucional



Fonte: elaborado pelos(as) autores(as).

Figura 2 - Abrindo a sala



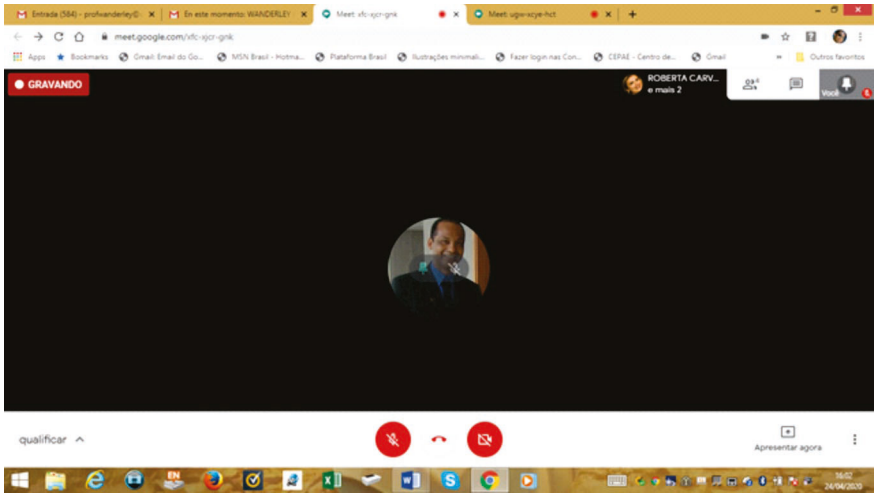
Fonte: Elaborado pelos(as) autores(as).

Eu, o orientador, fiz todo esse processo. Vale a pena ressaltar que a qualificação já tinha sido previamente agendada. Ora, logo de início já podia ser identificada uma dificuldade: a falta de intimidade com o sistema, por minha parte e do mestrando. A banca convidada já estava experiente

com o tema. Sendo assim, eu fui buscar a aprendizagem, com outro professor mais experiente. Além disso, acessei as orientações abundantes na *web*, especialmente na plataforma *YouTube*. Nesse espaço, diversos professores postam informações sobre como usar o sistema *Google Meet* de forma a facilitar o entendimento. A dificuldade foi dirimida, restando apenas me preocupar com o mestrando. A solução foi convocá-lo anteriormente e fazer uma simulação. Esse simulado foi de grande importância, conforme depoimento do mestrando, pois ele foi capaz de experienciar e ver as dificuldades possíveis e resolvê-las. Assim, a prática de simulado prévio para usar o sistema já é uma solução didática importante nessa prática de qualificação remota.

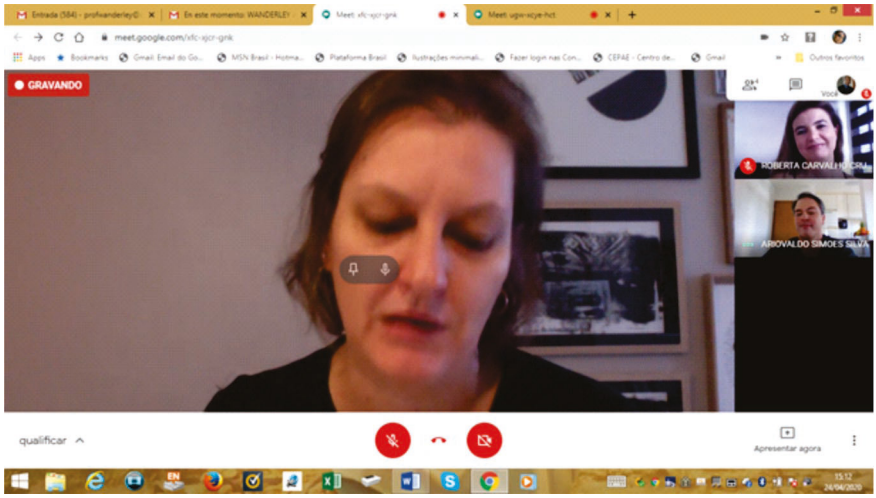
Prosseguindo na vivência didática, pude notar uma boa interação entre a banca e o mestrando durante todo o processo de qualificação remota (Figuras 3 e 4).

Figura 3 - Sala aberta pelo presidente da banca de qualificação



Fonte: Elaborado pelos(as) autores(as).

Figura 4 - Banca em interação com o mestrando



Fonte: Elaborado pelos(as) autores(as).

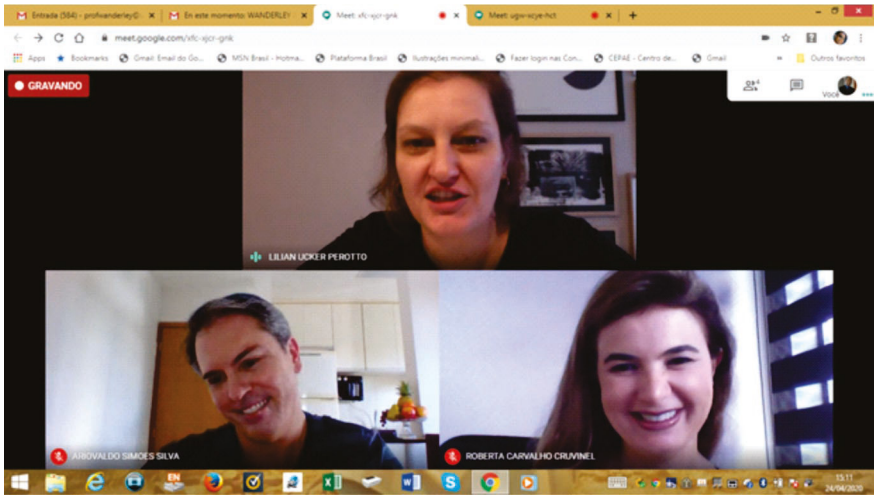
O processo foi, como um todo, satisfatório. O mestrando teve sucesso na forma que conduziu sua apresentação. Ela foi dinâmica e se mostrou eficiente e a banca interagiu bem como o mestrando. No entanto, problemas de última hora foram registrados e é preciso que se analisem todos, como forma de previsão e provisão, para uma prática eficiente de atividade acadêmica remota.

Posso destacar, por exemplo, que houve quedas de conexão, nas quais precisei recorrer à outra conexão paralela, via celular. Tal medida foi previamente organizada para essa situação, pois eu levei em conta que volta e outra a conexão pode cair, dificultando a interação na qualificação. Outra situação possível seria a queda de energia no local onde um dos membros esteja trabalhando. Embora tal situação não tenha acontecido, é necessário que se interrompa o trabalho até que se estabeleça a conexão de todos. Na prática, tanto o presidente da banca quanto os membros devem estar precavidos contra essas possíveis situações.

A seguir, temos os comentários e reflexões das professoras membros da banca, que podemos nomeá-los como relatos B e C.

1.2 Banca remota em busca de qualidade acadêmica

Figura 5 - Membros da banca em interação



Fonte: Elaborado pelos(as) autores(as).

1.3 Relato B - Professora Lilian

Minha relação com o tema 'educação e tecnologias digitais' se iniciou por volta de 2006, por meio de uma experiência como bolsista de um grupo de inovação docente da Universidade de Barcelona (Espanha). Desde então, tenho experimentado diversas situações nas quais a tecnologia digital é o meio pelo qual realizamos - eu e estudantes - os diálogos pedagógicos. Quando a pandemia foi decretada oficialmente, e os primeiros decretos ministeriais foram assinados, especificamente a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que tratava da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, pensei que seria uma oportunidade única para que instituições de ensino superior, representadas, por sua vez, por docentes e estudantes, pudessem vivenciar através dos meios digitais outros modos de produzir/construir conhecimento.

Para Santos (2020, p. 29), o fenômeno da pandemia e, consequentemente, a quarentena, "[já] 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". Mesmo diante da excepcionalidade daquele momento, as instituições educacionais, privadas ou públicas, responderam, através das mais diversas iniciativas, pela continuidade de suas atividades. Algumas instituições desenvolveram aulas remotas síncronas, fazendo com que estudantes e docentes se encontrassem nos mesmos horários em que as aulas presenciais aconteciam. Outras instituições exibiram aulas por canais de televisão, já que um número considerável de estudantes não possuía *internet* e/ou computador. Passamos a acompanhar também um número significativo de *lives* pelo mundo, com temas que discutem o momento, mas que nos mobilizam a pensar nossas práticas docentes e a resistência que temos em mudá-las.

Dessa forma, com o passar das semanas, fomos ressignificando as relações que construíamos com a presencialidade. Apesar da minha estreita relação com a educação a distância (EaD), este novo cenário exigiu uma reorganização das tarefas docentes na universidade, que incluem também as de ordem administrativa. Se antes mesmo da pandemia já observávamos o caráter ubíquo do trabalho docente, ou seja, a "ampliação de espaços de atuação simultânea dos professores como decorrência dos preceitos da mobilidade que a incorporação de tecnologias digitais ao cotidiano proporciona [...]", naquele momento, o que observamos foi a intensificação e extensificação do trabalho docente (Cunha; Bianchetti, 2018, p. 178). Práticas que eram comumente realizadas no espaço da universidade, como reuniões, orientações de trabalhos de pesquisa, participação em qualificações e defesas de mestrado e doutorado, atendimento aos estudantes, e ainda oferta de disciplinas da modalidade presencial, se deram exclusivamente no contexto de nossas casas, e nos fizeram refletir sobre uma "adição de trabalho, a ausência e/ou insuficiência de infraestrutura [...]", além da necessidade de "formação e apoio tecnológico adequado para a incorporação de tecnologias aos processos de trabalho" (Cunha; Bianchetti, 2018, p. 630).

As atividades remotas síncronas, ou seja, aquelas transmitidas em tempo real com interatividade, exigiram preparo, investimento e condições

necessárias para a sua realização. Notou-se que, com o passar da quarentena, aqueles que estão envolvidos nas práticas remotas foram demonstrando maior agilidade e familiaridade com os meios digitais. No caso da experiência da defesa remota, pelo mestrando do programa de pós-graduação em "Ensino na Educação Básica", não houve, no meu ponto de vista, interferências que comprometessem a qualidade do diálogo estabelecido entre o mestrando e a banca avaliadora.

Diante de possíveis problemas que podem acontecer devido a nossa dependência da *internet*, mestrando e orientador enviaram antecipadamente a apresentação da defesa. Caso houvesse problema de conexão, a banca já teria o material para análise da dissertação que estava sendo avaliada. Em hora agendada, nos encontramos via *Google Meet* e todas as formalidades foram cumpridas, como o tempo de apresentação do mestrando. Enquanto o mestrando fazia suas considerações a respeito da pesquisa, os componentes da banca mantinham seus microfones desligados. Nessas ocasiões, tanto reuniões *on-line* como participações em bancas, seguem um protocolo para o melhor andamento das atividades, mantendo microfones indisponíveis, e caso a conexão esteja comprometida, desliga-se também a câmera. Não foi o caso desta experiência remota. Todos os participantes utilizaram câmera e microfone. Recordo que durante a apresentação do mestrando algum vizinho realizava reforma do seu apartamento. Minha preocupação naquele momento foi que os ruídos continuassem quando eu, como membro da banca, fizesse minha arguição. Felizmente, os ruídos cessaram quando iniciei minha fala. No entanto, é importante destacar que, por se tratar de *home office*, não temos o controle de eventos causados fora da nossa residência. Em outras experiências, já suspendi minha fala por questões de ruídos externos.

Uma das perguntas levantei diz respeito ao momento em que voltaríamos a nos encontrar presencialmente, se daríamos continuidade ou não às práticas remotas. Tendo em vista que os objetivos de tais práticas foram cumpridos remotamente, levando em conta a qualidade das discussões desenvolvidas, seja em reuniões *on-line* e/ou em participações em bancas, e ainda a participação efetiva dos componentes destas ações, acredito que muitos(as) docentes deram continuidade a estas práticas remotas. O mer-

cado de trabalho[6], por exemplo, já sinalizava um aumento do teletrabalho pós-pandemia.

No entanto, precisamos prestar atenção na incorporação das tecnologias em nossas rotinas docentes e na consequente intensificação do trabalho. Como explicam Cunha e Bianchetti (2018, p. 628), as tecnologias, sejam elas analógicas ou digitais, "foram e são introduzidas nos processos produtivos não apenas para livrar os trabalhadores de grandes esforços ou situações insalubres, mas para garantir uma produção maior e uma ampliação da produtividade, em menos tempo e com maior rentabilidade".

Mas também devemos nos perguntar: em época de pandemia, o que teria sido das instituições (escolares ou não) sem as tecnologias digitais?

1.4 Relato C - Professora Roberta

Naquele momento delicado em que estávamos vivendo, comprometidos em evitar a disseminação do Sars-Cov-2, a educação, durante o isolamento, teve que se reinventar, aderindo ao "novo normal". Não muito diferente da professora Lilian, a minha experiência com o trabalho acadêmico por meio remoto não é recente. Ela se deu desde 2009, quando eu ingressei no mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília. Minha pesquisa teve como objetivos levantar relatos sobre as experiências dos alunos de pós-graduação em relação ao ensino a distância e identificar as crenças desses alunos referentes ao ensino em tal modalidade. A pesquisa se desenvolveu na primeira disciplina do Programa de Pós-Graduação, acima mencionado, a ser ofertada pela mediação do computador (Cruvinel, 2011). Desde então, tenho percebido o quanto o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) é uma habilidade que abrange múltiplos aspectos, o que a torna bastante complexa.

Por um lado, o uso do computador e do ciberespaço como ferramentas acadêmicas pode fornecer subsídios para simular um ambiente presencial de ensino e aprendizagem, na medida em que atendem às mais variadas necessidades de comunicação, informação, armazenamento e interação entre os inseridos nessa nova prática pedagógica, a virtual. Por outro la-

[6] https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2020/04/home-office-deve-crescer-30-apos-pandemia-aponta-estudo-ck8xhw41a028w01ntnswlkf5u.html

do, como em qualquer mudança que caracterize inovação, dificuldades terão sempre que ser superadas, como o nível de letramento tecnológico. De acordo com o relato do professor Wanderley acima, as dificuldades iniciais vivenciadas por ele na construção do ambiente virtual ideal para a sessão de qualificação de seu orientando corroboram para o atual papel do professor não como aquele que tem todas as respostas e que controla o fluxo das informações para os alunos, e sim aquele que participa com o aluno de uma aprendizagem coletiva e dinâmica para a construção do conhecimento (Ramos, 2009, p. 19).

O fato de usar ou não o computador e a *internet* na prática docente tem se revelado não mais como uma opção individual do professor, mas como um fenômeno real no cenário mundial. Para que esse uso seja satisfatório é imperativo que alguns fatores individuais também sejam considerados, tais como o grau de investimento em formação de que o professor dispõe, que envolve se preparar com as devidas competências para o meio virtual. A iniciativa de usar as TDIC nas qualificações e defesas nos programas de pós-graduação representa mudanças de impacto com efeitos em longo prazo. E, apesar das dificuldades vivenciadas, no contexto de uma qualificação *online*, o *Google Meet* se constituiu um espaço no qual os participantes fizeram uso de estratégias para alcançar uma situação de cortesia com os demais indivíduos da banca.

As estratégias de cortesia compreenderam o ato de deixar a câmera ligada durante toda a sessão de qualificação, desligar os microfones, quando não estávamos falando, para que os ruídos não interferissem na qualidade da exposição/argumentação de cada componente da banca, cumprimento e despedida no início e final da sessão etc. Além disso, a estabilidade da internet também se configurou como um fator essencial para o estabelecimento de uma interação de qualidade. Algumas dessas estratégias podem ser consideradas mais obrigatórias que outras, em cada cultura, o que significa que sua falta em uma interação poderia ocasionar conflitos e ameaças ao interlocutor. O uso de estratégias que atenuam as tensões pode facilitar os relacionamentos e propiciar um ambiente virtual colaborativo. Sendo assim, esse funcionamento não apenas humanizou o processo de qualificação do mestrando, como também mostrou que as práticas sociais midiatizadas conferiram ao grupo uma natureza sociocultural.

Por fim, acredito que a reflexão sobre esse cenário de inserção das TDIC nas bancas de qualificação e defesa em cursos de pós-graduação tem contribuído com o desafio de (re)construir conceitos e práticas. Foi possível aferir dos aspectos aqui apresentados que as práticas do contexto virtual são tão complexas quanto as do presencial. Por essa razão, não se pode fazer comparações, nem é intuito deste relato mostrar que um meio possa ser melhor ou pior que o outro, nem apresentar posturas preconceituosas. Ambos os contextos têm características próprias que precisam ser tomadas com base na sua própria realidade e qualquer tentativa de engessar a realidade, seja ela presencial ou virtual, pode conduzir a interpretações equivocadas que distorcem os fenômenos que se realizam no contexto estudado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário social contemporâneo se mostra incerto. As práticas pedagógicas e a interação professor–aluno, pós-pandemia, não são as mesmas, seja pela condição psicossocial, resultado do estressamento e tensões emocionais, seja pela adoção mais intensa de meios remotos e de redes sociais para interação. Instituições no mundo inteiro adotaram o teletrabalho, tentando minimizar o impacto na atividade laboral de diversos setores. O meio acadêmico, o ensino superior e a pós-graduação, também impactados pelo novo cenário, voltaram-se para o uso de recursos de telepresença, buscando uma prática de interação científica a distância.

Embora nossa experiência de qualificação de mestrado tenha se mostrado exitosa em todos os aspectos, entendemos que este estudo isolado não garante que os resultados alcançados em outras pesquisas corroborem com estes aqui apresentados. Isso porque, na verdade, o complexo cenário da Covid-19 nos apontou para a fragilidade das instituições públicas que ainda não dispõem das condições necessárias para a materialização da educação mediada pelas tecnologias digitais, sejam elas através da modalidade a distância ou de uma educação emergencial remota. Portanto, defendemos que nem os docentes podem ser submetidos a formas improvisadas de mediação tecnológica, tampouco a situação de muitos de nossos discentes que não têm condições, por diversos fatores, de garantir acessibilidade,

deve ser ignorada. Caso contrário, a educação mediada pelas tecnologias digitais nas universidades públicas não conseguirá oportunizar o acesso ao conhecimento, acentuando-se, assim, as desigualdades digitais, sociais, culturais e econômicas.

Vale ressaltar também que entendemos educação pública superior que promove justiça social como aquela que, dentre outros aspectos, garante padrões básicos de qualidade para evitar o crescimento da desigualdade educacional no Brasil. Salientamos também que todas as dificuldades apontadas aqui podem ser superadas, redimensionadas, tendo em vista o direito à educação de qualidade. Portanto, consideramos que, embora as práticas pedagógicas realizadas por meio das TDIC tenham se apresentado como solução inequívoca para o andamento das atividades acadêmicas neste cenário de pandemia, é certo que um maior investimento, tanto financeiro na infraestrutura digital quanto na capacitação dos docentes, faz-se necessário.

Por fim, concluímos este trabalho reflexivo com algumas interrogações, diante da atual realidade inquietante de que a prática de qualificação remota ou por telepresença na pós-graduação é uma realidade: como podemos aperfeiçoar essa possibilidade, de modo a garantir a excelência na prática de ensino na pós-graduação? Qual o impacto de parcerias públicas e privadas, que visam franquear conexões gratuitas, seguras e de alto nível para uso discente e docente, na universidade pública? A formação continuada dos docentes universitários, em pesquisa e prática de uso dos aparatos tecnológicos digitais, conseguirá ser uma exigência básica, sem perder a dimensão crítica de mundo?

REFERÊNCIAS

CRUVINEL, R. C. **Ensino a Distância na Pós-Graduação:** investigando experiências e crenças de mestrandos em Linguística Aplicada. Dissertação (Mestrado). 2011. Brasília, DF.

CUNHA, R.; BIANCHETTI, L. Docência ubíqua. In: MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018.

CUNHA, R.; BIANCHETTI, L. Tecnologias e Intensificação do trabalho docente. In: MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018.

GOUGH, B. In: BRAUN, V; CLARKE, V; GRAY, D. **Coleta de dados qualitativos**. Um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

MORAM, J; MASETTO, M. BEHENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP, Papirus, 2000.

RAMOS, F. Perspectivas e Práticas em E-Learning no Ensino Superior e no Ensino ao Longo da Vida em Portugal, na Irlanda e no Reino Unido. In: SILVA, A. C. (org.) **Aprendizagem em Ambientes Virtuais**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

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

Rita de Cássia de Oliveira Reis

Coordenadora do Núcleo de Iniciação à Pesquisa Científica na Educação Básica (NICEB - CEPAE-UFG). Membro do Grupo de Iniciação à Pesquisa Científica na Educação Básica (GICEB/CNPq). Professora do Departamento de História do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG). Doutora em Sociedade e Cultura pela Universitat de Barcelona. Mestre, especialista e graduada em História pela UFG. Orientadora do Programa de Iniciação Científica Júnior (PIP IC-Jr), Ensino Fundamental e Ensino Médio. Autora do livro "Iniciação à Pesquisa Científica no Ensino Médio: planejamento, elaboração e apresentação de pesquisas e trabalhos escolares" (Editora Alta Performance, 2024).

E-mail: rita_oliveira_reis@ufg.br

Lattes: http://lattes.cnpq.br/8067578706331649

Izabella Peracini Bento

Vice-coordenadora do Núcleo de Iniciação à Pesquisa Científica na Educação Básica (NICEB - CEPAEUFG). Membro do Grupo de Iniciação à Pesquisa Científica na Educação Básica (GICEB/CNPq). Professora do Departamento de Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás (2006). Mestrado (2009) e doutorado (2013) em Geografia pelo Programa de Pesquisa e Pós-Graduação do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás - IESA/UFG. Professora do Departamento de Geografia do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG).

E-mail: izabellapercini@ufg.br

Lattes: http://lattes.cnpq.br/8165789196460899

Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes

Coordenadora Geral do Trabalho de Conclusão do Ensino Médio (TCEM). Membro do Grupo de Iniciação à Pesquisa Científica na Educação Básica (GICEB/CNPq) e do Núcleo de Iniciação à Pesquisa Científica na Educação Básica (NICEB-CEPAEUFG). Graduada em Letras - Habilitação Língua Espanhola (2001) e mestre em Educação (2008) pela UFSM. Professora do Dep. de Línguas Estrangeiras - Espanhol e do Curso de Especialização em Linguística Aplicada do CEPAE/UFG. Coordenadora pedagógica do Programa Escola de Tempo Integral no Centro-Oeste. Realiza pesquisas nas áreas de formação inicial e continuada de professores de LEs, aprendizagem baseada em projetos, práticas de iniciação científica na educação básica, teletandem e aprendizagem colaborativa.

E-mail: fernandes_fabiana@ufg.br

Lattes: http://lattes.cnpq.br/0614685852891753

Este livro é um convite do Núcleo de Iniciação à Pesquisa Científica na Educação Básica (NICEB), aos/às colegas professores/as e a toda comunidade, para conhecerem alguns dos projetos interdisciplinares realizados, nos anos de 2020 e 2021, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), da Universidade Federal de Goiás (UFG), durante o período em que esteve vigente o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

A partir do planejamento e execução de projetos interdisciplinares, que levam a pesquisa para a sala de aula, da Educação Infantil ao Ensino Médio, professores e professoras da Educação Básica do CEPAE/UFG encontraram na interdisciplinaridade, baseada na pesquisa e na formação do pensamento crítico e autônomo, respostas para o enfrentamento aos dois grandes desafios impostos aos sistemas educacionais pela pandemia de Covid-19: isolamento social e fechamento das escolas.

EDITORA ALTA PERFORMANCE