



COLEÇÃO
COMUNICAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS



COVID-19

Letramento, Educação Especial e Saúde Mental

ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizador)



COVID-19

***Letramento, Educação Especial e
Saúde Mental***

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR



Reitor
José Geraldo Ticianeli

Vice-Reitor
Silvestre Lopes da Nóbrega

EDITORA DA UFRR

Diretor da EDUFRR:
Fábio Almeida de Carvalho

CONSELHO EDITORIAL

Alcir Gursen de Miranda
Anderson dos Santos Paiva
Bianca Jorge Sequeira Costa
Fábio Luiz de Arruda Herrig
Georgia Patrícia Ferko da Silva
Guido Nunes Lopes
José Ivanildo de Lima
José Manuel Flores Lopes
Luiza Câmara Beserra Neta
Núbia Abrantes Gomes
Rafael Assumpção Rocha
Rickson Rios Figueira
Rileuda de Sena Rebouças



Editora da Universidade Federal de Roraima
Campus do Paricarana – Av. Cap. Ene Garcez, 2413,
Aeroporto - CEP.: 69.304-000. Boa Vista - RR - Brasil
Fone: +55.95.3621-3111 e-mail: editoraufrr@gmail.com

A Editora da UFRR é filiada à:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR



COVID-19

Letramento, Educação Especial e Saúde Mental

ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizador)



BOA VISTA/RR
2020

Editora da Universidade Federal de Roraima

Todos os direitos reservados.

A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



NÚCLEO DE PESQUISA SEMIÓTICA DA AMAZÔNIA

EXPEDIENTE

Revisão

Elói Martins Senhoras

Capa

Berto Batalha Machado Carvalho

Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e

Diagramação

Berto Batalha Machado Carvalho

Marcos de Lima Gomes

Organizadores da Coleção

Elói Martins Senhoras

Maurício Zouein

Conselho Editorial

Charles Pennafort

Claudete de Castro Silva Vitte

Elói Martins Senhoras

Maurício Elias Zouein

Sandra Gomes

Sônia Costa Padilha

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

C873 SENHORAS, Elói Martins (organizador).

COVID-19: Letramento, Educação Especial e Saúde Mental. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020, 151 p.

Coleção: Comunicação e Políticas Públicas, v. 79. Elói Martins Senhoras, Maurício Elias Zouein (organizadores).

ISBN: 978-65-86062-67-0
<http://doi.org/10.5281/zenodo.4161625>

1- COVID-19. 2 - Educação Especial. 3 - Letramento. 4 - Saúde Mental.
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - COVID-19. IV - Série

CDU – 378(811.4)

FICHA CATALOGRÁFICA: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFRR

A exatidão das informações, conceitos e opiniões são de exclusiva responsabilidade do autor.

EDITORIAL

O Núcleo de Pesquisa Semiótica da Amazônia (NUPS), da Universidade Federal de Roraima (UFRR), criou a “Coleção Comunicação & Políticas Públicas” com o objetivo de divulgar livros de caráter didático produzidos por pesquisadores da comunidade científica que tenham contribuições nas amplas áreas do conhecimento.

O selo “Coleção Comunicação & Políticas Públicas” é voltado para o fomento da produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância científica e didática para atender aos interesses de ensino, pesquisa e extensão da comunidade acadêmica e da sociedade como um todo.

As publicações incluídas na coleção têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da *práxis* em diferentes áreas do pensamento científico e para a consolidação de uma comunidade científica comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates nestas áreas.

Concebida para oferecer um material sem custos aos universitários e ao público interessado, a coleção é editada nos formatos impresso e de livros eletrônicos a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Elói Martins Senhoras, Maurício Elias Zouein
(Organizadores da Coleção Comunicação & Políticas Públicas)

Viver é enfrentar um problema atrás do outro. O modo como você o encara é que faz a diferença

Benjamin Franklin

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	
Atividades não presenciais e letramentos em tempos de pandemia da COVID-19	15
CAPÍTULO 2	
COVID-19, atendimento remoto e a prática pedagógica na Educação Especial	35
CAPÍTULO 3	
Educação Especial e a COVID-19: aprendizagens em tempos de isolamento social	53
CAPÍTULO 4	
COVID-19, ensino remoto e o atendimento educacional especializado para alunos surdos	75
CAPÍTULO 5	
Os efeitos da pandemia de COVID-19 na saúde mental das crianças	99
CAPÍTULO 6	
Saúde mental dos professores durante a pandemia da COVID-19	115
CAPÍTULO 7	
COVID-19 e o uso de tecnologias na prática docente em um pré-vestibular	127
SOBRE OS AUTORES	141

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O livro “COVID-19: Letramento, Educação Especial e Saúde Mental” trata-se do septuagésimo livro da Coleção Comunicação e Políticas Públicas, o qual tem como objetivo promover um amplo debate sobre um tripé temático muito pouco discutido no contexto de difusão da pandemia da Doença do Coronavírus 2019 (COVID-19), embora com significativa relevância empírica no contexto educacional para o público de discentes e docentes.

Tomando como referência o tripé temático do letramento, da Educação Especial e da Saúde Mental de discentes e docentes, este livro promove relevantes debates sobre os desafios trazidos pela pandemia da COVID-19 ao contexto escolar e as consequentes estratégias e dilemas existentes no ensino remoto, permitindo assim refletir sobre a realidade educacional brasileira em temáticas tão pouco exploradas.

Organizado com base em sete capítulos, a presente obra instiga uma pioneira leitura sobre temáticas consideradas relativamente marginais no debate público sobre os impactos da pandemia da COVID-19 no campo educacional, fomentando assim não apenas uma análise descritiva dos desafios enfrentados, mas também uma análise prescritiva funcional para a gestão escolar e o *policymaking* da política educacional *lato sensu*.

A compilação dos sete capítulos presentes nesta obra revela um trabalho coletivo de dezesseis pesquisadores com filiações em instituições de ensino superior público e privadas, oriundos de distintos estados das macrorregiões Sul, Sudeste, Norte e Nordeste do Brasil, contribuindo assim para a conformação de uma pluralidade de experiências acadêmicas em diferentes partes do país.

Caracterizado por pesquisas com uma natureza exploratória, descritiva e explicativa quanto aos fins e estudos qualitativos quanto aos meios, o presente livro apresenta um convergente uso do método dedutivo, por meio da triangulação metodológica dos procedimentos de revisão bibliográfica e documental no levantamento de dados e de hermenêutica educacional na análise de dados.

Os marcos epistemológicos utilizados no trabalho trazem um pluralismo teórico e conceitual que se fundamenta em um paradigma reflexionista e socio-construtivista, repercutindo assim em um padrão de discurso disciplinar comandado pelo campo teórico da Educação, no qual os sujeitos sociais têm voz ativa nos processos educacionais mesmo em um contexto crítico como da pandemia da COVID-19.

Fruto de um olhar crítico e reflexivo sobre os impactos da pandemia da COVID-19 sobre as realidades educacionais dos sujeitos sociais, o presente livro traz uma rica e plural contribuição sobre os dilemas e estratégias existentes no contexto de letramento, da Educação Especial ou mesmo na saúde mental de discentes e docentes, razão pela qual é amplamente indicado como leitura para um público leigo ou especializado nestas temáticas.

Desejo uma excelente leitura!

Elói Martins Senhoras

CAPÍTULO 1

*Atividades não presenciais e letramentos em
tempos de pandemia da COVID-19*

ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS E LETRAMENTOS EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19

Renata Maurício Sampaio

Em consideração à atual realidade de pandemia do novo coronavírus - COVID-19, declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) no início de março de 2020, autoridades governamentais em todo o mundo vêm adotando várias medidas, publicadas em instrumentos legais e normativos, para conter a propagação do agente etiológico causador da doença. Nessa situação de emergência de saúde pública, o distanciamento físico e o isolamento social se apresentam como alternativas eficazes para evitar o colapso do sistema de saúde, bem como para a redução dos crescentes casos de contaminações e óbitos ocorridos diariamente no mundo.

No cenário brasileiro, foram mantidos, inicialmente, os serviços e atividades essenciais inerentes à oferta de insumos e materiais necessários à sobrevivência, saúde, abastecimento e segurança da população. Passados mais de seis meses desde o início da pandemia no Brasil, o momento atual ainda requer atenção e cuidados, a despeito da adoção gradativa de medidas e estratégias de flexibilização do distanciamento social em vários lugares do país.

Além dos efeitos devastadores na saúde, dos prejuízos exponenciais na economia, no cotidiano e na vida em geral, os impactos ocasionados pela pandemia colocam-nos diante de muitas questões complexas, uma vez que alterações repentinas no comportamento das pessoas em situação de isolamento passaram a acarretar mudanças em todos os níveis, seja no mercado e na

maneira de consumo, seja no modo de estudar, de relacionar-se, enfim.

O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2020), em recente ensaio intitulado “*A cruel pedagogia do vírus*”, argumenta sobre os desdobramentos da pandemia do coronavírus à luz da situação mundial econômica e política dos últimos anos. Para o referido autor, o período de quarentena demonstra a necessidade de adaptação das sociedades a novas possibilidades de vida, necessária ao bem comum. Para ele, “[...] esta situação torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI” (SANTOS, 2020, p. 29).

Nessa situação, inclui-se a necessidade de um olhar crítico para nosso contexto educacional, no que se refere à adoção de políticas públicas para a redução dos impactos da pandemia na educação. Conforme dados divulgados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), órgão que monitora os impactos da pandemia na educação, o fechamento de instituições de ensino afeta diretamente mais de 72% da população estudantil no mundo (UNESCO, 2020).

No Brasil, houve a suspensão de aulas presenciais dos cursos em andamento em todo o território. Além de inusitada, a situação vivenciada atualmente possui desfecho imprevisível, já que a duração do isolamento social tem a ver com a extensão e a intensidade da contaminação. Ademais, a volta das atividades pedagógicas presenciais será de forma regional e gradual, cujo ritmo depende da realidade de cada Estado ou Município brasileiro, ou quando os riscos de contaminação estiverem em curva descendente.

Na segunda quinzena de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, em plenária virtual, o Parecer CNE/CP nº5/2020, que contempla novas diretrizes de mitigação dos

impactos causados pela COVID-19 no fluxo do calendário escolar dos sistemas e redes de ensino no Brasil, em todos os níveis, etapas e modalidades. Em linhas gerais, tais diretrizes recomendam a soma de esforços para que os gestores da educação criem ou reforcem, dentro de suas condições e possibilidades, plataformas públicas para aulas *on-line* em todos os níveis de ensino, tanto em períodos de normalidade como em situações emergenciais, como a atual.

Especialmente no que diz respeito às medidas e prerrogativas decretadas pelas autoridades governamentais para o sistema de ensino brasileiro, propostas de educação a distância como solução massiva tem provocado acaloradas discussões, considerando que a inclusão digital ainda constitui um enorme gargalo, especialmente em países profundamente marcado por históricas desigualdades sociais, como é o caso do Brasil.

É inegável que a manutenção das atividades de ensino durante o período em que se está em casa é crucial para minimizar os prejuízos da ausência das aulas presenciais. Entretanto, ao mesmo tempo em que a proposta de atividades não presenciais, envolvendo o ensino digital e a tecnologia, apresentam-se como propulsoras de novos fazeres pedagógicos, também trazem efetivas implicações educacionais, o que instiga reflexões imprescindíveis sobre a utilização das textualidades produzidas e acessadas em ambientes virtuais na contemporaneidade.

Consoante tais questões, propõe-se um olhar sobre as relações dialógicas entre ensino, tecnologia e identidade leitora na perspectiva da cultura digital e do letramento, com vistas a discutir a inclusão do letramento digital no sistema escolar como alternativa para enfrentar o problema do distanciamento físico e social na pandemia da COVID-19.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL: ALGUNS APONTAMENTOS

Em 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, o MEC, manifestou-se acerca da suspensão das aulas presenciais e da possibilidade de oferta de atividades não presenciais no ensino superior da rede federal de ensino enquanto durar a situação de pandemia. A recomendação é que sejam substituídas por aulas em suportes digitais, à exceção aos cursos de Medicina e às práticas profissionais de estágios e laboratórios dos cursos que possuem tal demanda (MEC, 2020).

Cerca de trinta dias depois, tal portaria foi alterada por outros instrumentos normativos, tais como a Portaria nº345, de 15 de abril de 2020, por exemplo, que prorrogou por mais trinta dias a autorização para que as instituições de ensino superior brasileiras substituam as disciplinas presenciais em andamento por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação. (MEC, 2020). Posteriormente, por conseguinte, os Conselhos Estaduais de Educação de vários estados e diversos Conselhos Municipais de Educação seguiram emitindo, desde março de 2020, resoluções e pareceres a instituições de ensino acerca da reorganização do calendário escolar e da oferta de aulas não presenciais em estabelecimentos pertencentes a seus respectivos âmbitos.

No início de abril, a Portaria MEC nº 376, de 03 de abril de 2020, autorizou as instituições do sistema federal de ensino - que ofertam cursos de educação profissional técnica de nível médio -, a suspenderem ou a substituírem as aulas presenciais por não presenciais por até sessenta dias, prorrogáveis conforme orientações do Ministério da Saúde e outros órgãos governamentais.

Retomando as diretrizes aprovadas pelo CNE no final do mês de abril de 2020, por meio do Parecer CNE/CP nº5/2020

cumpre esclarecer que, além de traçar direcionamentos para reorganizar os calendários escolares em seus diversos níveis de ensino, tais orientações dispõem sobre os rearranjos necessários para retomada e reposição das aulas quando acabar a situação de emergência, como a possibilidade de contabilizar as atividades não presenciais em cumprimento da carga horária mínima anual.

Dentre as muitas diretrizes do CNE que abrangem a Educação Infantil, os Ensinos Fundamental e Médio, Ensino Técnico, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Indígena, do Campo e Quilombola, até o Ensino Superior, uma pauta bastante importante é a autorização da oferta de atividades não presenciais em todas as etapas de ensino, observadas algumas especificidades. Conforme dispõe o referido documento, tais atividades podem ser ofertadas tanto no meio digital como no físico, envolvendo plataformas distintas, tais como videoaulas, redes sociais, suportes virtuais, programas de televisão ou rádio, ou mesmo pela adoção de materiais didáticos distribuídos em formato impresso, entre outras modalidades. (Parecer CNE/CP nº5/2020, 2020).

No cenário específico da educação infantil, por exemplo, o CNE orienta que a família ou os responsáveis indiquem atividades de estímulo, brincadeiras, jogos e músicas para as crianças de 0 a 3 anos. O mesmo é recomendado para as que estão em fase pré-escolar e, quando possível, orienta-se que sejam incluídas atividades em suportes digitais para as crianças entre 4 e 5 anos. Nessa fase, recomenda-se leitura de textos para as crianças, muito embora muitos pais ou responsáveis não possuam leitura fluente, ocasião em que a escola deve orientar e intervir com modelos de leitura em voz alta em vídeo ou áudio. (Parecer CNE/CP nº5/2020, 2020, p. 9-10).

No que diz respeito aos anos iniciais do ensino fundamental, fase em que há dificuldades de acompanhamento de atividades *on-line*, já que os alunos estão em etapa de alfabetização, o MEC sugere

roteiros práticos e estruturados para que a família possa acompanhar a resolução de atividades pelas crianças, além da oferta de cursos *on-line* para alfabetizadores, disponibilização, por parte da escola, de aulas gravadas pela televisão, de lista de exercícios e atividades relacionadas às habilidades e competências de aprendizagem, seja em formato impresso ou digital, em conformidade com as condições de acessibilidade (Parecer CNE/CP nº5/2020, 2020, p. 11).

Já nos anos finais dos ensinos fundamental e médio, as possibilidades de atividades são mais amplas, conforme o CNE, considerando que os estudantes possuem maior autonomia para a realização de tarefas *on-line* (síncronas e assíncronas). Dessa maneira, sugere-se a utilização das mídias sociais de longo alcance, tais como *WhatsApp, Facebook, Instagram*, entre outras, para estimular e orientar os estudos, desde que observadas as idades mínimas, familiaridade e disponibilidade tecnológica (Parecer CNE/CP nº5/2020, 2020, p. 12).

No âmbito do ensino superior, como já existem algumas práticas envolvendo o uso da mediação tecnológica tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância, recomenda-se a ampliação da oferta de cursos presenciais em cursos de EaD, bem como a criação de condições para que os cursos que ainda não se organizaram possam ofertar ensino não presencial de forma mais abrangente (Parecer CNE/CP nº5/2020, 2020, p. 17).

Em junho de 2020, o MEC homologou parcialmente o Parecer CNE/CP nº 5/2020, sendo que o item que trata das avaliações e exames nacionais e estaduais no contexto da pandemia deveria ser submetido para reexame do Conselho Nacional de Educação, com base nas razões constantes em nota técnica específica.

Por conseguinte, foi aprovado em julho (e homologado parcialmente em agosto de 2020) o Parecer CNE/CP nº11/2020, que

traz orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. De acordo com o documento, compete à área da Educação Especial, especificamente, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o retorno a escola do público da Educação Especial, o qual deve seguir as mesmas orientações gerais, conforme o poder regulatório próprio dos sistemas de ensino federal, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, os quais possuem autonomia de organização de suas atividades pedagógicas.

No que diz respeito à oferta de ensino não presencial no âmbito educacional, proposto durante a pandemia da Covid-19, cumpre enfatizar que, embora tais atividades estejam asseguradas em diversos documentos normativos, a retomada das aulas presenciais, suspensas há quase sete meses, tem sido motivo de desentendimentos entre gestores estaduais e autoridades sanitárias. Alguns estados brasileiros já praticam o retorno das atividades nessa modalidade; entretanto, a maioria segue sem aulas presenciais, seja adiando o regresso ou suspendendo as aulas presenciais até o final de 2020, enquanto outros locais continuam sem definição de data de retorno.

Na prática, as instituições de ensino estão enfrentando desafios diversos, a depender de cada rede, escola ou nível de ensino. Em atendimento a um público de maior poder aquisitivo, por exemplo, algumas instituições de educação, já bem estruturadas e equipadas para a oferta de ensino a distância, passaram a produzir aulas síncronas, ao vivo, transmitidas habilmente por diversos suportes, além de promoverem atividades interativas para os discentes em plataformas *on-line* como parte integrante da carga horária dos cursos em andamento. Tudo isso com o apoio de canais de comunicação para dar suporte à comunidade escolar, seja para aproximar escola, alunos e professores, seja para a realização de bate-papos, orientações, compartilhamento de materiais escritos,

vídeos e áudios com atividades e dicas de estudos, conforme estabelecido nas legislações em vigor.

Por outro lado, muitas escolas, de maneira geral sem planejamento ou capacidade, passaram a trabalhar os componentes curriculares de forma remota, independentemente do método ou do grau de competência para fazê-lo, em consideração ao fato de que muitos estão se aventurando pela primeira vez no ensino à distância ou *on-line*. Diversas dificuldades relacionadas ao uso das tecnologias da informação permeiam essas práticas, que vão desde a escassez de recursos, a submissão a formas improvisadas de mediação tecnológica, a inaptidão para produzir e disponibilizar conteúdos, até a falta de manejo, por parte do docente, em adaptar a rotina de trabalho e conciliar tudo isso com os cuidados domésticos e da família em casa.

Além dos já citados, vários outros desafios estão sendo enfrentados desde o início da pandemia. Muitos especialistas em educação, por exemplo, temem pelo aumento da evasão escolar, retrocesso da aprendizagem e perda de vínculo com a escola, particularmente no âmbito de redes e sistemas menos estruturados, os quais fazem parte de regiões carentes (FERREIRA, 2020).

Conforme Santos (2020), em publicação recente, toda e quarentena é sempre discriminatória, uma vez que, para grupos sociais diferentes enfrentam a situação de maneiras distintas. Enquanto para uns grupos é mais difícil, para um vasto grupo é impossível: “[...] São grupos que têm em comum padecerem de uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela” (SANTOS, 2020, p. 15).

Por esse viés, a oferta de ensino *on-line* para pessoas que não fazem efetivamente da leitura e da escrita uma prática social, independentemente do suporte textual, seja impresso ou digital, poderia ocasionar o aumento das disparidades de oportunidades

para aqueles que possuem piores condições socioeconômicas. Enquanto muitas crianças, adolescentes e adultos têm se tornado efetivamente letrados, outros grupos, desfavorecidos socialmente, sequer conseguem decodificar os sinais gráficos da escrita, tampouco compreendem o que leem, o que nos remete a uma emergência ainda maior em pensar práticas de letramento no contexto escolar.

Porém, as condições materiais não constituem o único desafio do ensino em tempos de isolamento social prolongado. Deve-se levar em consideração a existência de vários perfis de leitores e suas demandas, posto que convivem simultaneamente gerações muito diferentes quando o assunto envolve os letramentos tradicionais e digitais. É imprescindível considerar a expansão do conceito de leitor do livro impresso para a de leitor da imagem, e desta para a de leitor das formas híbridas de signos e processos de linguagem, os quais estão em constante mobilidade no contexto atual. Esse movimento compete pela atenção dos leitores e, conseqüentemente, modifica a relação com a escrita e leitura, além de afetar os contextos educativos, o que nos remete a possíveis complicações decorrentes de distintas práticas sociais de leitura e escrita envolvendo conhecimento e desinformação, subinformação e superinformação.

Ainda que todos os processos de criação e fruição de textos em diferentes ambientes envolvam, obviamente, dinâmicas diversas, já que as práticas de leitura e escrita no papel impresso são relativamente diferentes quando realizadas na tela, o leitor contemporâneo convive com todas elas, relacionando habilidades que envolvem o visual, o audiovisual e o digital. Entender a diversidade e a coexistência desses vários perfis de leitores significa valorizar a reciprocidade entre eles, sem pretensão de que um substitua o outro, pois cada um aciona habilidades cognitivas específicas.

PERSPECTIVAS DOS LETRAMENTOS TRADICIONAL (ANALÓGICO) E DIGITAL COMO PRÁTICAS SOCIAIS

No atual contexto de adoção de atividades não presenciais em diversos suportes pelos sistemas de ensino, há múltiplas formas de se concretizar a leitura. Vivemos a “cultura da convergência”, conforme os pressupostos de Henry Jenkins (2006), para quem os produtos das novas e tradicionais mídias são reapropriados, tornam-se híbridos, relacionam-se, dialogam, e interpenetram-se com outros formatos e linguagens.

A leitura e a escrita, na qualidade de práticas sociais, não constituem meramente atitudes mecânicas de decodificação de sons e letras. Deixar de ser analfabeto e tornar-se alfabetizado, ou seja, apenas aprender a ler e a escrever, não significa que o sujeito adquiriu a condição de quem faz da leitura e da escrita uma prática social, capaz de responder às contínuas exigências e demandas de seu tempo.

Um leitor competente é aquele que usa efetivamente a linguagem escrita em diferentes circunstâncias de comunicação, de modo a se apropriar das estratégias e procedimentos de leitura característicos das diversas práticas sociais das quais participa, de tal forma que os utiliza no processo de construção dos sentidos dos textos.

A postura dinâmica de compreender os significados do uso da leitura e da escrita em diferentes contextos garante uma efetiva interação do sujeito com os inúmeros textos que circulam na sociedade, sejam tais leituras realizadas dentro ou fora do ambiente escolar. Nesse sentido, o termo *letramento* surge como prática social que designa, na perspectiva de Magda Soares (2009), “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como

consequência de ter se apropriado da escrita”. Em outras palavras, *letramento* pressupõe o estado ou condição assumida por quem aprende a ler e a escrever, levando em consideração que a escrita carrega em si elementos sociais, culturais, políticos, cognitivos, sendo, assim, capaz de influenciar não só o sujeito que a pratica, mas também o grupo ou o meio em que ele se insere.

Assim, Soares (2009) ressalta que há diferenças significativas entre *alfabetismo* e *letramento*: enquanto alfabetizar um indivíduo significa ensinar a ler e escrever, compreender códigos e símbolos, o ato de letrar quer dizer condicionar a apropriação da escrita e da leitura em práticas sociais. Um indivíduo que não saber ler nem escrever (analfabeto) pode ser, de certa forma, letrado, quando consegue compreender e articular o fenômeno da escrita e leitura como exercícios que proporcionam a socialização; um adulto que não domina a “tecnologia” da leitura e da escrita, mas se interessa por ouvir a leitura de jornais, cartas e demais textos, ou uma criança que ainda não foi alfabetizada, mas brinca de escrever, de ler, folheia livros e gosta de ouvir histórias.

Ainda que o termo “letramento” seja conhecido e extremamente difundido atualmente, é preciso ressaltar que ele envolve uma diversidade de ênfases em sua caracterização. Ângela Kleiman (1995), por exemplo, amplia a conceituação de *letramento* inicialmente apresentada enfatizando que este compreende práticas sociais capazes de dar ao leitor a condição de identidade e de poder. Ela afirma que os estudos sobre o letramento devem estar voltados à transformação da ordem social, ou seja, potencializar, dar poder ao sujeito. Enfim, que o empoderamento da escrita encontra-se no acesso e na manipulação da informação. Daí a importância de se estabelecer condições concretas para o letramento nas classes populares.

Com as diversas mudanças nas formas de interação humana, a popularização da internet e a crescente demanda para a

incorporação das tecnologias digitais da informação e comunicação nas práticas sociais e escolares, a noção de *letramento digital* ganha especial importância. Conforme as pesquisadoras Coscarelli e Ribeiro (2014), o letramento digital envolve:

[...] práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e *tablets*, em plataformas como *e-mails*, redes sociais na *web*, entre outras (COSCARELLI; RIBEIRO, 2014).

Embora o letramento digital abarque definições operacionais e também conceituais, as referidas pesquisadoras complementam que, diante da complexidade de se estabelecer parâmetro único para avaliar o grau de letramento digital de alguém, já que cada contexto pode demandar diferentes usos das tecnologias digitais, é fundamental que os indivíduos “[...] tenham desenvolvido habilidades básicas que lhes permitam aprimorar outras, sempre que isso for necessário” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2014).

Nessa perspectiva, ser letrado digitalmente significa não somente possuir a competência de se comunicar com desenvoltura em diferentes situações, mas também saber buscar e selecionar informações diversas no ambiente digital, com capacidade para avaliar criticamente a credibilidade das mesmas, em atenção à autoria e às fontes da pesquisa.

As práticas de letramento, como se sabe, não são restritas ao sistema educacional formal, mas devem ser potencializadas fundamentalmente nas escolas, as quais, assim como outras instituições próprias de uma sociedade globalizada e tecnológica, são consideradas agências de letramento, uma vez que abarcam

enorme variedade de leitores, leituras, modos discursivos, tipos e gêneros textuais.

Por um lado, há uma geração de jovens profundamente familiarizada com os recursos da internet, os chamados “leitores ubíquos”, que conseguem falar ao telefone, conversar em chats e outros aplicativos de redes sociais, ler e-mails, notícias, ouvirem música e ainda estarem atentos ao que acontece no meio físico, simultaneamente. Ao lidar com vários aparelhos conectados, passa a interagir com uma diversidade de mensagens, ao mesmo tempo em que está corporalmente presente em ambientes físicos.

Conforme a pesquisadora Lucia Santaella (2014), o perfil cognitivo do leitor ubíquo, que se aproveita dos diferentes recursos tecnológicos para acessar informações e realizar leituras em qualquer espaço e tempo, demonstra que a atenção dispensada é parcial contínua e continuamente parcial, pois responde simultaneamente a distintos focos, sem ater-se demoradamente a nenhum deles. O que caracteriza esse tipo de leitor é uma espécie de “prontidão cognitiva” (com ênfase para sua capacidade de processar paralela e conjuntamente, informações de ordens diversas), que serve para orientar-se entre o espaço virtual multimídia, sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado.

Essa geração espera que seu modo de ler o mundo seja contemplado na escola, o que nem sempre acontece, pois tais instituições não conseguem acompanhar em tempo real as mudanças ocorridas na sociedade, por diversos fatores que vão desde o econômico e social ao cultural e geográfico.

Por outro lado, enquanto alguns realizam essas práticas sociais de leitura e escrita com desenvoltura, outros, porém, apesar de possuírem acesso a bens materiais e equipamentos tecnológicos de última geração, de dominarem as redes sociais e aparentemente

terem incorporado a tecnologia em seus cotidianos, apresentam alguma dificuldade de discernimento e seleção do que é relevante ser lido em meio ao bombardeio de informações disponíveis. Além disso, muitos não possuem habilidades para aproveitar todo o potencial ofertado pelas ferramentas tecnológicas, seja porque necessitam de orientação, seja porque faltam leituras críticas do mundo ou de como potencializar suas práticas.

Em tempos de pandemia, a criação de ambientes virtuais destinados a práticas de comunicação, leitura, escrita e aprendizado transcende a pedagogia tal como foi pensada tradicionalmente. A visão do professor como um mero transmissor de conteúdos deve ser superada para ceder lugar à figura de um mediador entre os alunos e essas novas leituras, de um profissional que estimule a troca de conhecimentos e desenvolva estratégias metodológicas que possibilitem a construção autônoma e integrada de um aprendizado contínuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto preocupou-se em enfatizar a importância das práticas sociais de letramento na sociedade contemporânea, envolvendo interseções entre ensino, tecnologia e identidade leitora, na perspectiva da cultura digital em tempos de pandemia da COVID-19. Diante das discussões realizadas, observou-se que, se a criação de um modelo pedagógico que abarque a diversidade de indivíduos em situações distintas de letramento sempre foi um desafio para as escolas, as dificuldades são potencializadas no cenário inusitado do isolamento social. Assim, a realização de práticas letradas que atendam aos anseios de uma sociedade cada vez mais tecnológica exige várias reflexões.

No período da quarentena, a adoção de políticas públicas que atendam ao imperativo de suprir a lacuna deixada pela ausência de aulas presenciais - com a simples transposição das tradicionais práticas pedagógicas para o universo digital - não constitui garantia de que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma efetiva.

Embora a experiência inerente ao ensino presencial deva ser considerada na construção de saberes para o ensino remoto, o desenvolvimento de atividades educativas intermediadas pelos meios digitais requer investimentos em práticas e recursos destinados a tais fins. Ademais, a implementação de ações díspares sem uma mediação consciente e eficiente, sem condições iguais de acessibilidade e aproveitamento de ferramentas digitais, aliadas à desconsideração das diferentes realidades educacionais, pode ser irremediavelmente prejudicial à oportunização e à oferta de ensino de qualidade.

Nesse cenário, é preciso refletir, ainda, sobre a importância das instituições de ensino e do professor, visto que a criação de ambientes educativos colaborativos e participativos ultrapassa o formato pedagógico concebido tradicionalmente. Como agentes do letramento, os professores, por meio de sua liderança, devem articular novas ações, proporcionando aos alunos oportunidade de mobilizar seus saberes para participarem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida, de maneira ética, crítica e democrática (ROJO, 2009, p. 98).

Além disso, auxiliar os alunos no desenvolvimento de competências e habilidades para interpretar, inferir, relacionar ideias em textos de diferentes gêneros e tipos, entre outras práticas, não deve ser atribuição específica do professor de português, mas de todos os docentes de distintos campos do conhecimento. Participação, colaboração e compartilhamento são funções de ambos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem,

cabendo aos docentes a condução e divisão das tarefas, com vistas à autonomia do aluno e de sua participação social cidadã.

Nesse sentido, o papel das instituições de ensino é imprescindível no sentido de proporcionar a aprendizagem para os ambientes informacionais de novas mídias e tecnologias, com ênfase na leitura e na linguagem, criando esforços para aprimorar e elevar o nível de letramento dos indivíduos, e não somente o nível de alfabetização, sendo esta uma necessidade premente nos processos de ensino com vistas a uma aprendizagem realmente significativa.

Por isso, urge aprofundar os estudos teóricos e pesquisas de campo para a compreensão das propriedades e do funcionamento das textualidades em situações de uso cognitivo ou produtivo no cenário atual, a fim de entender como e quais letramentos as instituições de ensino têm mobilizado nos discentes, por meio de plataformas digitais, nestes tempos de pandemia. Disso dependerá o sucesso ou fracasso quando se pretende incentivar os alunos a manterem o interesse pelos estudos nesse cenário de suspensão de aulas ou de aulas *on-line*, bem como de prosseguir estudando e frequentar as aulas presenciais quando o estado de emergência acabar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso: 30/04/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <<https://www.mec.gov.br>>. Acesso: 22/03/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 345, de 15 de abril de 2020**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <<https://www.mec.gov.br/>>. Acesso: 22/03/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 376, de 03 de abril de 2020**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <<https://www.mec.gov.br/>>. Acesso: 10/04/2020.

CNE - Conselho Nacional de Educação. Parecer **CNE-CP Nº 5, de 30 de abril de 2020**. Brasília: CNE, 2020. Disponível em: <<https://abmes.org.br/>>. Acesso: 03/05/2020.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. “Letramento Digital”. In: FRADE, I. C. A. S. *et al.* (orgs.). **Glossário CEALE**. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

FERREIRA, L. C. “Dia da Educação: especialistas explicam desafios do ensino durante e pós-pandemia”. **Portal EBC Online** [27/04/2020]. Disponível em: <<https://www.ebc.com.br/>>. Acesso: 27/04/2020.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**: a colisão entre os velhos e novos meios de comunicação. São Paulo: Aleph, 2009.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

PEREIRA, A. S. *et al.* **Metodologia da pesquisa científica**. Santa Maria: UAB/NTE/UFSM, 2018.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTAELLA, L. “Gêneros discursivos híbridos na rede na era da hipermídia”. **Bakhtiniana**, vol. 9, n. 2, 2014.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SOARES, M. “Letramento em verbete: o que é letramento? *In: Letramento: um tema em três gêneros*. Bahia: Editora Autêntica, 2009.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Disrupção educacional e resposta COVID-19** [12/03/2020]. Disponível em: <<https://en.unesco.org>>. Acesso: 03/05/2020.

CAPÍTULO 2

*COVID-19, atendimento remoto
e a prática pedagógica na Educação Especial*

COVID-19, ATENDIMENTO REMOTO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Karla Fernanda Wunder da Silva

Katiuscha Lara Genro Bins

A pandemia que assolou o mundo no início do ano de 2020 parecia distante das escolas no Brasil quando teve início este ano letivo, que parecia correr seu fluxo, com suas rotinas e tempos, antes de se tornar tão conturbado. Quando as notícias que recebíamos do vírus eram vindas de outros países, não nos afetando ainda de forma mais direta, nos iludíamos imaginando que seria apenas mais um momento como o já vivido anteriormente com a Gripe A, um momento passageiro, que talvez nem chegasse às nossas comunidades escolares. Mas a realidade se impôs, de forma rápida, sem dar aviso prévio, revirando o mundo. A pandemia tornou-se concreta e como nos afirma Santos (2020), também excludente e discriminatória, pois ela se torna mais difícil para alguns grupos do que para outros, já que esses grupos vivenciam em seu cotidiano uma vulnerabilidade que é muito anterior a esta pandemia e que infelizmente deve persistir ainda pós-pandemia, agravado pelo distanciamento social imposto pela COVID-19.

Entre os representantes destes grupos mais atingidos, encontra-se o público alvo da Educação Especial, que mediante a determinação de decretos e protocolos de saúde governamentais indicando o fechamento temporário das escolas, encontraram-se novamente em casa, sem apoio, sem atendimentos, sem recursos, sem políticas públicas que lhes contemplassem como prioridade em ações de saúde, assistência social e educação. Não se questiona a necessidade do afastamento social, como assim preferimos nos

referir a este período, ao invés de utilizarmos isolamento ou quarentena, já que se vão bem mais de 40 dias desde a determinação inicial. O afastamento social é primordial neste movimento de cuidar de si e do outro, contudo, “a tragédia é que neste caso a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros, é isolarmos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos” (SANTOS, 2020, p. 7). No caso do público alvo da Educação Especial este afastamento trás o cuidado, mas apresenta também, consequências que acabam gerando perdas no desenvolvimento. Ao vivermos este momento quando as orientações da Organização Mundial da Saúde indicavam o fechamento dos estabelecimentos por todo o mundo, entre eles as escolas, percebemos que o isolamento social, ainda muito presente no cotidiano das pessoas com deficiência e suas famílias, se agrava com a pandemia e acaba por perpetuar uma cultura segregacionista, onde as diferenças são vistas como defeitos, incapacidades “ao ponto de ser negado a essa população sua condição de cidadão / cidadã sujeito de direitos. O resultado dessa perversa concepção é a sólida exclusão social e educacional deste grupo social” (FERREIRA, 2009, p. 116).

Depreendemos então que, o ‘isolamento social’ faz parte da vida das pessoas com deficiência e de suas famílias. Lau Patrón nos mostra esse sentimento de exclusão em um trecho de seu livro “71 leões” como o que segue:

Era a primeira vez que me sentia humilhada pelo preconceito, pela falta de preparo, de empatia, de inclusão. [...] Tudo era difícil. Tenho centenas de experiências cruéis que vivenciei a partir do olhar e das palavras dos outros. Entendi naqueles dias que a sociedade vê a pessoa com deficiência como um problema não desejado, e se sente no direito de tratá-lo como tal. Nós somos inconvenientes. Lentos. Feios. Difíceis de tolerar. Qualquer atitude positiva é

um mero favor. Assim como era um favor deixarem o João frequentar aquela escola. De todas as experiências que vivi, as mais difíceis foram no contato com outros pais. Estar em uma praquinha e ver os adultos afastarem seus filhos do João, como se ele tivesse algo contagioso, me feriu muito [...] (PATRÓN, 2018, p. 218).

Ao reconhecer este isolamento constante dos indivíduos com deficiência e suas famílias, e no atual momento mais significativo e pontual em virtude da COVID-19, acreditamos que é papel fundamental da escola e através dela, dos (as) professores(as), a manutenção dos vínculos afetivos de alguma maneira. É necessário reforçar com os alunos e suas famílias que estamos juntos e disponíveis, mesmo que virtualmente. Pontuamos então que mediante as situações que o vírus tem nos imposto, precisamos fortalecer as relações humanas com o objetivo de cuidar da saúde mental, bem como buscar diminuir as desigualdades sociais.

Desta primeira reflexão parte nossa reconstrução pedagógica quando neste momento, exercemos a função de educadoras em uma escola que atende alunos prioritariamente com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede municipal de Porto Alegre.

REALIDADE E A NECESSIDADE DE REINVENÇÃO: O ATENDIMENTO REMOTO

O fechamento das escolas e o distanciamento dos alunos ainda no final do mês de março, quando iniciávamos nossa proposta pedagógica e a mesma já nos apontava pequenos resultados satisfatórios em relação ao desenvolvimento dos alunos, nos mostrou que era necessária uma ação mais efetiva de nossa parte,

que não poderia esperar as orientações da mantenedora. Precisávamos nos reinventar, ou seja, neste momento, as relações sociais, o aprender com o outro, o diálogo, o abraço, que são fundamentais e significativos para a prática da educação especial que acreditamos ser qualificada, deveriam acontecer de outra maneira. Nos perguntávamos, quando conversávamos por vídeo chamada, o que poderíamos fazer? Como atuaríamos diante deste afastamento da escola e por consequência, o afastamento de nossos alunos? Como educadoras e em constante processo de aprendizagem e em busca sempre do (re) fazer pedagógico que busque dar conta das necessidades e demandas dos nossos alunos, fomos e vamos aprendendo lições importantes com a propagação da nova doença e com a necessidade de afastamento social. Precisamos o tempo todo refletir sobre nosso papel enquanto educadores neste país tão desigual, em que a educação é tão pouco valorizada e que, neste momento, mostra-se tão necessária. Concordamos com Freire quando aponta que “é na inclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a Educação como processo permanente” (FREIRE, 1997, p. 64). É assim que nos vemos em constante processo de aprendizagem, incompletas, aprendendo com nossos alunos e com as situações impostas pelo meio.

Foi neste cenário pandêmico, afastadas então de nossa escola que precisamos nos reinventar enquanto professoras de uma escola pública municipal de ensino fundamental especial. Esta escola pública funciona em um modelo ciclado como toda a rede municipal de Porto Alegre, organizada por 3 ciclos de formação que contribuem para que seja respeitado, nos alunos, o ritmo e desenvolvimento de cada um com um número de alunos reduzidos em cada turma (SILVA; BINS, 2016), apresentado um diferencial que é o sistema de bidocência, ou seja com dois professores regentes para cada turma dos ciclos, realizando o planejamento e as intervenções pedagógicas conjuntamente (SILVA; BINS, 2016).

Neste ano de 2020, somos regentes de uma turma de 1º ciclo, com 6 alunos, todos meninos, com idades entre 6 e 9 anos, onde o planejamento no início do ano letivo estava pautado no trabalho através de construção de zonas circunscritas de aprendizagem, buscando autonomia de escolhas, circulação de interesses, construção de parcerias entre os alunos e vinculação com as professoras. Com a não frequência à escola, percebemos a necessidade de manter os vínculos através da troca de olhares, o afeto de estar presente mesmo longe. A presença física e mesmo a virtual é importante e faz diferença na vida de todos e quando nos referimos as pessoas que apresentam outra forma de ser e estar no mundo, este vínculo afetivo, este fazer-se presente, torna-se mais necessário. Este atendimento remoto não é o ideal, sabemos disto, mas é o que o momento nos impõe e para os alunos com deficiência e suas famílias a valorização dos afetos, o estar presente é algo fundamental neste momento para que possamos enfrentar os desamparos afetivos e sociais que vivenciamos.

Buscamos então nos reinventar para proporcionar o acesso ao conhecimento e a possibilidade da continuação de algumas metas pedagógicas, mantendo os vínculos entre nós professoras e alunos, mesmo que inicialmente por alguns breves instantes pela forma virtual, respeitando a suportabilidade dos alunos, bem como, em alguns momentos, auxiliando as famílias em suas demandas, sendo realmente pontes de sustentação emocional para ambos.

Enquanto profissionais da Educação Especial, sabemos que as aulas à distância não substituem as aulas presenciais, é muito claro para nós a importância da presença física com nossos alunos que se encontram dentro do Espectro Autista, e que desta presença física surge a mediação, o empréstimo do nosso corpo como ferramenta de ação, nossa voz como instrumentos de significação aos acontecimentos, por isso acreditamos que “[...] são as relações humanas que nos permitem aprender, são os afetos que dão

significado às aprendizagens” (ZILIO, 2005, p. 21). Porém, entendemos que, não tendo condições da presença física, outras alternativas são necessárias para a manutenção de vínculos, de algumas habilidades e ou aprendizagens que já haviam sido desenvolvidas. Para mediar esta nova forma de aproximação virtual, entram as tecnologias através do uso de diferentes aplicativos e plataformas que viabilizem vídeos chamadas individuais e coletivas, ligações telefônicas mais longas que substituem as mensagens rápidas, mensagens mais extensas no WhatsApp se tornam alternativas para manter a proximidade com o outro.

Sendo o afastamento social e as escolas fechadas a condição que se impõe no momento, precisamos adaptá-la da melhor forma possível para os alunos com deficiência. Realizamos encontros de forma virtual entre nós, regentes da turma, para planejar e buscar atividades que pudessem contemplar os diferentes níveis de desenvolvimento de nossos alunos e as condições financeiras e emocionais dos familiares. Depreendemos que “as formas possíveis e reais de superação, quando se cria oportunidade de vivência de situações significativas e organizadas de aprendizagem tendo em vista a singularidade de quem aprende” (MITJANS MARTÍNEZ; TACCA, 2011, p. 9) pode acontecer também, mediados pelo olhar da família.

Planejamos, organizamos e colocamos a disposição atividades que as famílias pudessem servir de mediadores através de nossas orientações. Para estas dinâmicas, criamos um grupo coletivo com as famílias no WhatsApp, o grupo da turma como assim o denominamos. Em um primeiro momento enviamos neste grupo atividades de forma coletiva, que fosse possível a execução por todos os alunos. Atividades mais lúdicas, que ofertasse um momento de organização para todos, mas que fossem possíveis de serem realizadas. Construímos um passo a passo para enviar à família, com modelos de várias possibilidades das atividades

solicitadas, vídeos para ilustrar o que era solicitado e nos colocamos a disposição para esclarecer e auxiliar no que fosse necessário. Junto ao passo a passo sempre enviamos um referencial teórico sobre a atividade proposta, ajudando a família a refletir sobre a importância do que estávamos propondo, acolhendo nossas ideias como sujeitos atuantes no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos filhos

Ao longo do semestre fomos percebendo a necessidade de individualizar as atividades para que respondessem aos novos focos de interesse dos alunos e as possibilidades familiares. Acreditamos então que é preciso trabalhar com e a partir das diferenças familiares que o momento impõe, concordamos desta maneira com Dorneles (2014) quando aponta que:

Vivemos em lugar heterogêneo e essa heterogeneidade faz parte da riqueza humana, faz parte da essência da natureza humana. Vivemos em uma sociedade complexa. Por complexa entendemos uma sociedade formada por várias facetas culturais, sociais e familiares, educacionais, políticas que se interpenetram e se inter-relacionam de diferentes formas (DORNELES, 2014, p. 113).

Passamos para a segunda etapa do nosso planejamento que foi a organização de grupos do WhatsApp individuais com cada família e nós, regentes da turma. Onde a individualização da proposta é o foco, já que os alunos têm mostrado diferentes interesses, que no momento não se consegue transformar em propostas coletivas. Então criamos a dinâmica de no grupo individual enviar as sugestões organizadas pensando nos níveis de aprendizagem e focos de interesse de cada aluno e por ali recebemos de retorno das famílias fotos e vídeos da rotina, do resultado das propostas encaminhadas. No grupo da turma, continuamos enviando

aquelas propostas que sejam mais para o coletivo como sugestão de receitas para serem produzidas em família (bolo, biscoito, pirulitos, entre outras) sempre acompanhadas de imagens e um passo a passo para auxiliar à família; sugestões de plataformas e aplicativos com jogos online ou que podem ser feitos o download sempre oferecendo opções gratuitas dos mesmos; envio de sugestão de jogos, filmes e links de formações sobre o TEA que podem ofertar conhecimento e reflexão às famílias, disponibilizados de forma gratuita no *Youtube*.

Desde nossos primeiros contatos com as famílias, ainda em março, logo após o decreto municipal de suspensão das atividades presenciais, percebemos a importância de ser suporte para as mesmas, orientando rotinas, oferecendo escuta e auxiliando na solução de crises que envolviam desde a agitação motora dos alunos, reflexo de desorganizações a total apatia dos mesmos. Então, nova situação se agrega ao nosso planejamento, uma vídeo-chamada semanalmente somente com as mães dos alunos que foi se constituindo um momento em que elas poderiam falar sobre as suas dificuldades, sobre o que percebiam nos seus filhos, avanços, dificuldades. Este momento tem sido muito significativo para elas, pois estão conseguindo perceber que mesmo o momento atual sendo difícil, cansativo, elas estão conseguindo dar conta das demandas que o momento impõe. Esta possibilidade de empoderamento delas enquanto mães é muito valorizado por nós professoras, sendo assim estamos sempre incentivando e mostrando que elas também são autoras e participantes do processo de aprendizagem de seus filhos. Entendemos que ao proporcionar a escuta afetiva, estamos realizando nosso trabalho, sendo o elo entre a autoria das famílias a aprendizagem dos seus filhos, o desenvolvimento da aprendizagem deles e a manutenção do vínculo aluno/professoras/famílias.

O retorno das atividades é realizado através de fotos ou vídeos gravados pelas famílias mostrando o aluno realizando a tarefa proposta. Logo que recebemos o retorno da família já

organizamos um vídeo nosso gravado onde nos dirigimos ao aluno, falando sobre o material recebido, ressaltando todo o tempo o quanto estamos orgulhosas e parabenizando pela atividade realizada. Da mesma forma, quando solicitado pela família em nossas reuniões virtuais, enviamos um vídeo lembrando o aluno de algumas regras necessárias ou combinações realizadas em momentos anteriores. De todos nossos alunos apenas um deles é alfabetizado, entendemos então que o envio de um vídeo nosso nos aproxima do aluno fazendo com que ele compreenda a importância do processo realizado com o apoio da família, além de entender que tudo é realizado para ele e por ele. Reafirmamos que desta forma, que eles são o centro do nosso pensar e é a eles que nos dirigimos sempre que possível. Este movimento, nos faz ter certeza de que os alunos nos reconhecem, nos identificam como professoras e lembram de nossas combinações.

O processo da apropriação da aprendizagem é subjetivo. Os sujeitos vão responder de maneira diferenciada àquilo que foi ensinado, a partir de seus objetivos e desejos. Certamente, o contato virtual não é ideal para a aprendizagem dos sujeitos com deficiência, como entendemos não ser ideal para todos os alunos. Algumas aprendizagens podem não acontecer, mas não significa que outras não possam emergir. Para nós é certo que o desenvolvimento não acontece como uma “expressão linear das condições ideias modeladas desde fora, como externas à pessoa, mas como resultado de um sistema de relações que permite o engajamento da pessoa como sujeito e que reconhece possibilidades múltiplas de expressão nesse processo” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 59).

Entendemos que mais do que aprendizagens ditas acadêmicas, conteudistas, os alunos neste momento precisam aprender o valor da vida, a importância do autocuidado, a importância de poderem falar de seus sentimentos, medos, angústias. Compreendemos que:

Saber não se reduz ao domínio de algo pontual aprendido de forma reprodutiva. Esse é um saber naturalizado, irreflexivo que não se expressa em produções novas. O saber que caracteriza o aluno que se torna sujeito do processo de aprender é um saber que implica curiosidade, alternativas, inquietação [...] (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 59).

A aprendizagem formal pode ser recuperada, a hora agora é cuidar do ser humano. Acreditamos que a educação também aqui tem papel importante. Mostrar aos alunos e famílias a falta que faz estarmos todos juntos, podendo trocar e dialogar e lembrar que em algum momento, assim que for possível e seguro para todos, estaremos fisicamente juntos de novo, em nossa rotina escolar, podendo experimentar novamente a aproximação física que tanto investimos como profissional como ferramenta no desenvolvimento de pessoas com TEA.

Neste percurso do que chamamos de atendimento remoto, em que as vídeo-chamadas com alunos e famílias são semanais, percebemos um crescente engajamento dos alunos no processo. Nas primeiras vídeo-chamadas, os alunos se aproximavam, davam oi e saíam logo. Insistimos, chamando-os pelo nome, falando sobre momentos vivenciados na escola, pautando a atividade que foi enviada na semana, convocando-os a chegarem perto da tela do telefone, dizendo que aguardávamos uma foto ou vídeo deles trabalhando. Nas demandas elencadas pelas mães, como por exemplo, não estar conseguindo que o filho escovasse os dentes, fazíamos intervenções lembrando os alunos de como o momento funcionava na escola, convocamos o aluno a escutar, lembrando-o do passo a passo que ele fazia em sala conosco. Sempre que recebíamos uma atividade realizada pelos alunos enviamos um vídeo gravado por nós dizendo do quanto estávamos orgulhosas do

trabalho que eles tinham realizado e do quanto sentíamos saudade do nosso tempo presencial com eles.

Percebemos, em cada vídeo-chamada, à medida que os meses foram transcorrendo, que os alunos foram percebendo nossa presença, buscando nosso olhar, aumentando seu tempo de engajamento na chamada, ficando mais tempo em frente à câmera de vídeo. Ao iniciar a busca do nosso olhar, eles começaram a sorrir, a conversar de acordo com as possibilidades de comunicação de cada um. E nestes momentos, alguns breves e outros mais longos, vamos reafirmando aos nossos alunos que estamos presentes e que somos suas professoras.

Destacamos que nas ligações individuais com as famílias e os alunos os mesmos quando nos olham falam nosso nome ao nos darem oi ou tchau. Neste percurso, um aluno que antes não aceitava as chamadas, agora já faz questão de pegar o telefone sozinho nesses momentos, não permitindo mais que a mãe faça essa mediação. Ele estipula o que vamos fazer, o que ele vai nos mostrar e quando decide ele mesmo encerra a chamada. Nas chamadas coletivas com todos os alunos, que acontecem de 15 em 15 dias mais ou menos, eles se olham, sorriem uns para os outros e alguns nomeiam os colegas presentes.

Ao realizarmos a individualização das atividades, a partir do foco de interesse de cada indivíduo percebemos o engajamento dos alunos, facilitando para as famílias o processo de mediação, pois os filhos mostravam prazer em realizar as atividades.

Cabe destacar que a organização destas vídeo-chamadas é realizada junto com as famílias. Construímos um cronograma no início da semana, com dias e horários que temos disponíveis e enviamos no grupo da turma. A partir deste movimento, cada família busca agendar aquele horário que mais lhe agrada e contempla a sua rotina. Por entendermos que essas chamadas são

essenciais no processo que estamos construindo, somos flexíveis quanto aos horários e dias, muitas vezes nos colocando à disposição para o início da noite, quando realizamos a chamada das mães, quando as crianças normalmente já estão organizadas para dormir, ou mais tranquilas e elas podem participar sem se preocupar.

Ressaltamos que as vídeo chamadas com os alunos e as famílias contribuem para que possamos pensar nosso planejamento e quais atividades enviar, pois a partir dos relatos dos momentos em casa, do retorno das famílias sobre as ligações e as atividades, vamos organizando as informações e planejando novas estratégias, solicitamos que fosse gravado um vídeo em que a família cantasse parabéns para a escola e através desta conversa a mãe contou que o aluno adora gravar vídeos, ao ter esta informação já planejamos atividades em que o aluno possa gravar outro vídeo e nos enviar.

A decisão pelo uso do WhatsApp, como ferramenta de acesso entre nós, também foi uma decisão coletiva, discutida lá em março quando iniciou-se o período de suspensão das atividades escolares. Cabe salientar que a Prefeitura de Porto Alegre adotou o uso da plataforma CórTEX onde os planejamentos são lançados, bem como as propostas de atividades para serem enviados aos alunos. Apesar de todas as nossas famílias aderirem à plataforma por questões organizacionais da escola e da rede, entendem que a mesma não responde aos seus anseios e necessidades, pois não propicia a troca com as professoras. Então alimentamos a plataforma semanalmente, mas ela é só uma ferramenta de controle, não de ação pedagógica de fato.

CONCLUSÃO

Todo o ser humano é único e, sendo assim, sua aprendizagem e seu desenvolvimento também o são. As interações

socioafetivas que estabelecemos com nossos alunos com deficiência são imprescindíveis para o seu desenvolvimento. Mesmo nesta modalidade virtual, sem grandes acessos a tecnologias percebemos cada vez mais a participação ativa dos alunos e famílias. Quando organizamos a escala de chamadas da semana, identificamos que ambos esperam este momento, aguardam as atividades da semana e nosso retorno sobre as mesmas. Identificamos na postura e na fala das mães um reconhecimento do potencial de aprendizagem dos filhos, percebendo saberes que antes não identificavam. As famílias neste momento estão percebendo-se coautoras e corresponsáveis pelo processo de aprendizagem de seus filhos.

Pautamos que mesmo com todo o empenho e dedicação na manutenção deste atendimento remoto, buscando ser mais acolhedor possível é certo, inevitavelmente, que alguns ainda ficam à margem, pois a sociedade capitalista em que vivemos não oferta à todos as mesmas condições financeiras, o que inviabiliza o acesso às tecnologias mais modernas, tão necessárias neste cotidiano.

Acreditamos que vários são os desafios no atual momento de distanciamento social, mas buscamos de alguma forma superá-los e fazer de um momento difícil para todos, um querer pensar, construir, colocar em prática situações que promovam trocas, presença e convivência virtuais. Buscar metodologias interativas voltadas para as necessidades de cada aluno é um exercício neste momento, mesmo sendo um desafio.

Temos a certeza de que a “normalidade” como identificávamos não poderá mais existir. Considerando as dimensões epistemológica política, sociocultural e histórica vivenciadas pelas pessoas com deficiências e suas famílias, entendemos que é preciso buscar alternativas para que as condições precárias de políticas públicas de saúde e assistência social, de privação e exclusão que vivem as pessoas com deficiências e suas

famílias, possam mudar depois desta pandemia, com as aprendizagens construídas neste período.

REFERÊNCIAS

DORNELES, B. V. “Diversidade na aprendizagem”. *In*: BASSOL, A. M. S. *et.al.* (orgs.). **Saúde Mental na Escola**: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Mediação, 2014.

FERREIRA, W. B. “EJA e Deficiência: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência”. *In*: PAIVA, J.; BARBOSA, M. J. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: o que dizem as pesquisas. Recife: J. Luiz Vasconcelos, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. “Os aspectos Subjetivos no Desenvolvimento de crianças com necessidades especiais: além dos limites concretos do defeito”. *In*: MITJÁNS MARTINEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. (orgs.). **Possibilidades de Aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência. Campinas: Editora Alínea, 2011.

MITJÁNS MARTINEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. **Possibilidades de Aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência. Campinas: Editora Alínea, 2011.

PATRÓN, L. **71 Leões**: uma história sobre afeto, dor e renascimento. Caxias do Sul: Belas Letras, 2018.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almeida, 2020.

SILVA, K. F. W.; BINS, K. L. G. B. (orgs.). **Tessituras do fazer pedagógico junto a alunos com transtorno do espectro autista: o cotidiano numa escola especial da Prefeitura de Porto Alegre**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

ZILIO, M. P. “O Brasil e o problema da inclusão”. *In*: LEBEDEFF, T. B.; PEREIRA, I. L. S. P. (orgs.). **Educação Especial: olhares interdisciplinares**. Passo Fundo: UPF, 2005.

CAPÍTULO 3

*Educação Especial e a COVID-19:
aprendizagens em tempos de isolamento social*

EDUCAÇÃO ESPECIAL E A COVID-19: APRENDIZAGENS EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL

Karla Fernanda Wunder da Silva

Katiuscha Lara Genro Bins

Marlene Rozek

A claridade pandêmica e as aparições em que ela se materializa. O que ela nos permite ver e o modo como for interpretado e avaliado determinarão o futuro da civilização em que vivemos. Estas aparições, ao contrário de outras, são reais e vieram para ficar. A pandemia é uma alegoria (SANTOS, 2020, p. 10).

O presente texto é uma reflexão crítica e dialogada entre as autoras a partir do livro de Boaventura de Souza Santos (2020) “*A cruel pedagogia do vírus*”, no qual o autor aborda de forma lúcida e embasada diferentes lições que a sociedade pode aprender com a pandemia da COVID-19. Optamos usar da mesma lógica das lições possíveis de serem aprendidas com a COVID-19, enquanto sujeitos educadores que se constituem subjetivamente em relação dialógica com o mundo e suas possibilidades de experiências, vivências e desafios, visto que “aprendizagem e subjetividade estão presentes em diferentes espaços sociais de inserção do sujeito” (MITJÁNS MARTÍNEZ *et al.*, 2014, p. 5).

Não podemos deixar de destacar que toda a produção de conhecimento, neste caso, o impacto da COVID-19 na vida dos sujeitos público-alvo da Educação Especial é um processo permanente de nossa subjetividade, que de maneira contínua,

provoca em nós, professoras/pesquisadoras reflexões e dúvidas constantes, já que é a expressão de nossas configurações subjetivas a respeito de nosso cotidiano em seus desdobramentos que vão gerar as construções intelectuais sobre o saber que nos propomos aqui a refletir e expor.

As reflexões partem de como percebemos e vislumbramos a Educação Especial e as lições da pandemia fundamentadas no texto de Santos (2020), partindo da perspectiva que a pandemia é algo concreto e tem impactos muito diferentes, fazendo padecer os grupos mais vulneráveis, do ponto de vista econômico-político e social. Entendemos a pandemia sob o viés socioeducacional, dessa forma buscamos então refletir como podemos nos constituir e (re) construir nossas relações sociais, educacionais e afetivas, neste momento em que as certezas socialmente construídas parecem não fazer muito sentido.

Em situações excepcionais, como a da pandemia que acontece em função da COVID-19, podemos perceber indicadores e funcionamentos de uma sociedade que busca, mesmo em frente à iminência de muitas perdas humanas, a manutenção do *status quo* ou da emergência de novas aprendizagens que podem florescer em novos padrões de comportamentos sociais, alterando a normalidade vigente da sociedade atual capitalista em que vivemos (SANTOS, 2020).

A palavra pandemia vem do grego e significa: *pan* - tudo/todos e *demos* - povo, ou seja, é uma epidemia de certa doença infecciosa que acaba por se espalhar entre a população de um continente, uma região geográfica ou até mesmo de todo o planeta Terra (GREENBERG *et al.*, 2005). Neste sentido, para nos precavermos do contágio, cuidarmos da nossa saúde a Organização Mundial da Saúde (OMS) orienta que seja feito o isolamento social. Para Santos (2020), “a tragédia é que neste caso a melhor maneira

de sermos solidários uns com os outros, é isolarmo-nos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos” (SANTOS, 2020, p. 7).

Compreendemos que a vida é uma rede de complexas e imbricadas relações e transformações, biológicas, cognitivas e sociais. A existência humana é compreendida a partir da coexistência com os outros, das trocas, dos desafios. A pandemia tem então nos ensinado o quanto é importante e valioso acordar para mais um dia de vida, estabelecer trocas e vínculos sociais e afetivos e, no atual momento, a importância destes, mesmo que de forma virtual. O distanciamento, como afirma Santos (2020), nos torna solidários, o cuidar de si e ficar em casa torna-se o cuidar dos outros, o pensar coletivamente. Porém, o autor afirma que “qualquer tipo de quarentena é sempre discriminatória” (SANTOS, 2020, p. 15), pois se torna essencialmente mais difícil para alguns grupos do que para outros. Isso acontece porque socialmente existem grupos que vivenciam em seu cotidiano uma vulnerabilidade que subsiste, muito antes desta pandemia que assolou o mundo e que acaba se agravando com este isolamento imposto pela COVID-19. Estes grupos representam o resultado social causado por uma exploração capitalista, que amplia e sustenta os preconceitos raciais, sexuais, entre outros. Sustenta-se no discurso de que vale mais para uma sociedade ‘ter’ ao invés de ‘ser’, pelo discurso da produtividade para o mundo, da funcionalidade do ser humano. Entre esses grupos encontram-se as mulheres, trabalhadores autônomos e/ou informais, trabalhadores de rua, moradores de rua, de periferias da cidade, as favelas, refugiados ou imigrantes ainda sem condições legais de trabalho e moradia, idosos e, claro, as pessoas com deficiência (SANTOS, 2020).

O vírus então acaba colocando em evidência e agravando as desigualdades sociais e educacionais e ao pensar nas lições que o vírus pode nos ensinar, vislumbramos que existem oportunidades de mudanças no futuro.

Até o início da pandemia, quando ainda o vírus não nos afetava de maneira direta, eram apenas notícias na mídia, tínhamos a ilusão de achar que possuíamos o domínio total e a capacidade de manobrar o complexo mundo à nossa volta. O vírus está nos mostrando que precisamos nos reinventar, ou seja, significar o quanto as relações sociais, o aprender com o outro, o diálogo, o abraço, são fundamentais para nossa constituição enquanto sujeito. Precisamos estar e ser com os outros para que nossa humanidade seja sempre reconstruída. Vamos aprendendo lições importantes com a propagação da nova doença e com a necessidade de recolhimento social. Precisamos o tempo todo refletir sobre nosso papel enquanto educadores neste país tão desigual, em que a educação é tão pouco valorizada e que, neste momento, mostra-se tão necessária.

Como educadoras e pesquisadoras da área da Educação Especial, destacamos algumas lições / aprendizagens que temos realizado frente ao contexto atual.

LIÇÃO 1: isolamento social - experimentando o que as pessoas com deficiência vivem no cotidiano

Nesta situação de isolamento social, em que por orientação dos governos estaduais há o impedimento de frequentar a escola por um tempo indeterminado, pois não há ainda certeza do retorno, a angústia é presente; momento em que a frequência aos diversos atendimentos que normalmente os sujeitos com deficiência necessitam em seu cotidiano como: acompanhamento psicológico, fonoaudiólogo, terapias ocupacionais, também não estão acontecendo, temos nos perguntado: como ficam os sujeitos com deficiência? Como estão sendo assistidos, eles e suas famílias, em

suas demandas de apoio e escuta, de orientação e o principal, de acolhimento?

Santos afirma que: “uma pandemia desta dimensão provoca justificadamente comoção mundial. Apesar de se justificar a dramatização, é bom ter sempre presente as sombras que a visibilidade vai criando” (SANTOS, 2020, p. 9). Por exemplo, ao refletirmos sobre isolamento e visibilidade social, o estar só, normalmente faz parte da vida das pessoas com deficiência e suas famílias. A segregação social ainda é muito presente no cotidiano destes indivíduos, pois uma parcela da sociedade ainda não aceita a pessoa com deficiência, seus direitos e não vislumbra suas potencialidades. Como indica Ferreira (2009, p. 116):

A conseqüente ignorância acerca de diversidade no âmbito das características das várias deficiências e da diversidade de habilidades / potencialidades de pessoas com deficiência, associadas à consolidação do modelo médico psicológico, (que explica a deficiência com base nas supostas limitações e incapacidade de aprender), acabou por criar e perpetuar uma cultura de desvalorização da pessoa com deficiência ao ponto de ser negado a essa população sua condição de cidadão / cidadã sujeito de direitos. O resultado dessa perversa concepção é a sólida exclusão social e educacional deste grupo social.

Ao conviver com famílias e alunos, ainda nos chegam relatos de que as crianças e jovens com deficiência não são convidadas para festas de aniversários pois podem “atrapalhar” e “assustar” outras pessoas; alguns profissionais da saúde ainda não conseguem lidar com maneirismos ou desorganizações psíquicas em consultas; professores acabam justificando o não aprender do

aluno devido somente a sua deficiência. Lau Patrón nos mostra esse sentimento de exclusão em vários trechos de seu livro “71 leões” como o que segue:

Era a primeira vez que me sentia humilhada pelo preconceito, pela falta de preparo, de empatia, de inclusão. [...] Tudo era difícil. Tenho centenas de experiências cruéis que vivenciei a partir do olhar e das palavras dos outros. Entendi naqueles dias que a sociedade vê a pessoa com deficiência como um problema não desejado, e se sente no direito de tratá-lo como tal. Nós somos inconvenientes. Lentos. Feios. Difíceis de tolerar. Qualquer atitude positiva é um mero favor. Assim como era um favor deixarem o João frequentar aquela escola. De todas as experiências que vivi, as mais difíceis foram no contato com outros pais. Estar em uma pracinha e ver os adultos afastarem seus filhos do João, como se ele tivesse algo contagioso, me feriu muito[...] (PATRÓN, 2018, p. 218).

Todas estas situações elencadas fazem com que as famílias em sua grande maioria, passem a buscar um isolamento social, pelo “bem estar emocional” ou com a intenção de proteger seus filhos. Este isolamento não é saudável, não é bom para as famílias e nem para as pessoas com deficiência. Mas ele acontece, de forma insistente, sustentado por preconceitos ainda vigentes neste século que apontam a desigualdade e a desvalorização entre as pessoas a partir de sua constituição física, cognitiva ou emocional.

Pensamos que, conceitualmente, no que tange aos direitos e acessos das pessoas com deficiência na sociedade e nas escolas, os avanços foram significativos. Porém, acreditamos que precisamos reconhecer este isolamento constante destes sujeitos e suas famílias. Precisamos incluir nos debates educacionais, políticos e

socioculturais de maneira mais pontual este distanciamento social permanente vivenciado pela grande maioria das famílias e seus filhos com deficiência. Precisamos mediar os referenciais teóricos da inclusão com as necessidades e aspirações das pessoas com deficiência. Apontamos Rozek (2009, p. 16) que afirma:

Ao longo das últimas décadas, temos a temática da educação inclusiva inscrita em diferentes contextos e circunstâncias e a instituição escolar tem sido convocada a dar algum tipo de resposta. O atual momento histórico exige uma participação efetiva da escola e, para tanto, é preciso redimensionar o modo de pensar e fazer educação, tarefa complexa por natureza.

Nesta perspectiva, propomos que se pautem o quanto a deficiência é socialmente construída sob o viés do conceito do capacitismo, que acaba por influenciar a visão que toda a sociedade tem sobre os indivíduos. Tomamos o conceito de Capacitismo (PEREIRA, 2008) como a discriminação e o preconceito social contra as pessoas que apresentam alguma deficiência. Em sociedades capacitistas, como a nossa, é considerado normal as pessoas não terem nenhuma deficiência, sendo assim, a exceção é ter deficiência. Nesta perspectiva, a deficiência é vista como algo a ser superado ou corrigido. Usa-se o conceito de Capacitismo para descrever as discriminações e opressões contra as pessoas com deficiência, que surgem da ideia preconceituosa de que as pessoas com deficiência são inferiores às pessoas sem deficiência (PEREIRA, 2008). Esse movimento do Capacitismo, que gera a exclusão social efetiva, é um conceito que a escola também precisa se preocupar nos tempos atuais. Santos (2020, p. 20) afirma que as pessoas com deficiência:

Têm sido vítimas de outra forma de dominação, além do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado: o capacitismo. Trata-se da forma como a sociedade os discrimina, não lhes reconhecendo as suas necessidades especiais, não lhes facilitando acesso à mobilidade e às condições que lhes permitiriam desfrutar da sociedade como qualquer outra pessoa.

Todos nós vivenciamos agora este isolamento. Lógico, em propensões socialmente menos excludentes, mas conseguimos perceber nas horas que passam, enquanto não temos o acesso à escola, ao trabalho, aos espaços de lazer, a falta que sentimos do contato físico com as pessoas, a importância do pertencimento a um grupo social, do quanto manter-se ativo e circulando socialmente vai nos mantendo atentos às novas aprendizagens e novas experiências de vida. Ser social faz parte do ser humano. Isolar-se amplifica toda a dificuldade que podemos ter em estabelecer novos relacionamentos afetivos ou em manter as relações que já estavam estabelecidas. O isolamento acaba por ser mais cruel para determinadas classes sociais, já que muitas vezes as classes menos favorecidas não dispõem das tecnologias que podem aproximar as pessoas.

O isolamento social agora imposto pelo vírus, faz com que possamos compreender o que vivenciam as pessoas com deficiência e suas famílias no seu cotidiano há vários anos. Quando a pandemia passar, talvez teremos uma sociedade mais acolhedora e empática com as diferenças humanas. Talvez, tenhamos uma sociedade que realmente entenda a importância da inclusão, e que a mesma não se configura um favor, mas um direito adquirido.

LIÇÃO 2: o vírus - a evidência das desigualdades sociais e a valorização dos vínculos afetivos para constituição enquanto sujeitos das pessoas com deficiência ou alunos público alvo da educação especial

As constatações, as vivências e as reflexões sobre a pandemia nos colocam face a face com nossas limitações, dificuldades e situações complexas, muitas vezes, recorrentes na vida das pessoas com deficiência.

O vírus tem se mostrado insidioso e imprevisível. Quando iniciamos o isolamento, não tínhamos a ideia que levaria muito tempo e até agora não temos nenhuma previsão de retorno às atividades cotidianas, estamos vivendo mês a mês. O fato de ser algo que não vivenciamos, nos faz ficar sem parâmetros, o que nos provoca sentimentos de angústia, medo, insegurança e a privação de liberdade. A quarentena torna mais visível as injustiças sociais, a exclusão, a fragilidade humana e o sofrimento dos setores mais vulneráveis da sociedade.

Pontuamos então que mediante as situações que o vírus tem nos imposto, precisamos fortalecer as relações humanas com o objetivo de cuidar da saúde mental, bem como buscar diminuir as desigualdades sociais.

Cuidar da saúde mental, a nossa e a dos outros, implica em utilizar, quando necessário, dos recursos disponibilizados por diversos profissionais para a escuta do outro, do acolhimento emocional para as pessoas que não estão conseguindo enfrentar o isolamento sem sofrer. Bem como, mais do que nunca, buscar diminuir as desigualdades sociais, cobrando do Estado a implementação de políticas públicas sociais e econômicas que ofereçam alguma opção para as famílias mais carentes e incentivar a mobilização social de cooperação com os mais vulneráveis,

contando com a arrecadação e distribuição de gêneros alimentícios, roupas, materiais de higiene, entre outros. A ideia de que o mundo todo atravessa as mesmas dificuldades, e que de uma forma ou de outra podemos ser ponte de ajuda para alguém, acaba por unir as pessoas pelos sentimentos de solidariedade e empatia.

Percebemos que existe uma sensação de coletividade em relação a pandemia, ou seja, estamos todos vivenciando, a mesma situação de excepcionalidade. Neste momento em que lutamos contra algo que é invisível aos nossos olhos, precisamos apoiar uns aos outros, cada vez mais. A situação da pandemia coloca todos na mesma situação, pois o vírus parece que não é preconceituoso, atinge a todos, porém ele não é tão democrático, a letalidade atinge os idosos, indivíduos com problemas associados, e os socialmente vulneráveis.

Há muito tempo, o ser humano busca encontrar um significado, um sentido para a existência, através de explicações religiosas, científicas ou filosóficas. Temos gerado ao longo dos anos várias formas de pensar, de viver, num movimento contínuo e dinâmico. Sempre há muitas formas e vários sentidos para interpretar e compreender o mundo, mas o momento atual aponta para a urgência do fortalecimento das relações humanas.

Depreendemos então a necessidade de manter os vínculos através da troca de olhares, o afeto de estar presente mesmo longe. A presença física e mesmo a virtual é importante e faz diferença na vida de todos. Não é o ideal, sabemos disto, mas é o que o momento nos impõe e para os alunos com deficiência e suas famílias a valorização dos afetos, o estar presente é algo fundamental neste momento, para que possam enfrentar os desamparos afetivos e sociais que vivenciam. Sobre isso, concordamos com Walz quando afirma que:

Ao conversarmos com alguém, é valioso quando alguma lembrança, uma memória agradável ou uma palavra deixam uma marca, um rastro. Melhor ainda quando estamos com alguém em cuja presença nos sentimos à vontade e com um mínimo de certeza de que podemos falar e que desse interlocutor teremos alguma palavra que não nos deixará no vazio da intensidade. Certas palavras, gestos e acolhimentos ficam para sempre guardados; quando precisamos recorrer a alguma ajuda, a algum consolo, essas situações ou momentos retornam à nossa memória com força tranquilizadora. A isso chamarei de cuidado ou construção de pontes na vida mental, alicerces importantes para que se possa enfrentar o desamparo e os medos da vida (WALZ, 2005, p. 9).

O futuro é incerto, não sabemos como será o mundo após a pandemia. Cabe aqui perceber que se o fortalecimento das relações persistirem e conceitos como colaboração, cuidado com o outro, escuta, solidariedade igualdade social e respeito às diferenças se tornarem cotidianos, talvez, no final desta pandemia, o mundo se torne mais sensível, mais acolhedor, mais pautado sobre o conceito de ser do que de ter. Concordamos também com Santos (2020, p. 32) quando ele propõe que é preciso:

(...) uma viragem epistemológica, cultural e ideológica que sustente as soluções políticas, económicas e sociais que garantam a continuidade da vida humana digna no planeta. Essa viragem tem múltiplas implicações. A primeira consiste em criar um novo senso comum, a ideia simples e evidente de que sobretudo nos últimos quarenta anos vivemos em quarentena, na quarentena política, cultural e ideológica de um capitalismo fechado sobre si próprio e a das discriminações raciais e sexuais sem as quais ele não pode subsistir. A quarentena

provocada pela pandemia é afinal uma quarentena dentro de outra quarentena. Superaremos a quarentena do capitalismo quando formos capazes de imaginar o planeta como a nossa casa comum e a Natureza como a nossa mãe originária a quem devemos amor e respeito. Ela não nos pertence. Nós é que lhe pertencemos. Quando superarmos esta quarentena, estaremos mais livres das quarentenas provocadas por pandemias.

O vírus então pode nos ensinar lições importantes sobre os valores humanos, sobre buscar alternativas que possam proteger e defender a vida acima dos interesses da economia, fortalecendo e valorizando as relações sociais para nossa constituição subjetiva. A valorização, a manutenção dos vínculos e os cuidados com a saúde mental são fundamentais neste momento de pandemia para as pessoas com deficiência ou para os alunos público alvo da Educação Especial.

LIÇÃO 3: a educação especial - aprendizagens que precisamos construir em tempos de pandemia

Nossa intenção com esta lição é poder realizar uma crítica socioeducacional do momento em que vivemos para que possamos refletir, na busca de construir novas aprendizagens. As pessoas com deficiência padecem de uma vulnerabilidade que preexiste à quarentena. Em situações de crise como a que vivenciamos, ficam claras as condições precárias de políticas públicas de saúde e assistência social, de privação e exclusão que vivem as pessoas com deficiências e suas famílias, o que reforça uma condição de ineficiência e de exclusão que é histórica. Santos (2020, p. 20) afirma que em relação a estes sujeitos:

De algum modo, as limitações que a sociedade lhes impõe fazem com que se sintam a viver em quarentena permanente. Como viverão a nova quarentena, sobretudo quando dependem de quem tem de violar a quarentena para lhes prestar alguma ajuda? Como já há muito se habituaram a viver em condições de algum confinamento, sentir-se-ão agora mais livres que os «não-deficientes» ou mais iguais a eles? Verão tristemente na nova quarentena alguma justiça social?

O público alvo da Educação Especial está, novamente, invisível nas políticas públicas, decretos e decisões criadas pela Pandemia, generalizam-se as condições humanas, deixando as pessoas com deficiência à margem das decisões e processos, sem que seus direitos, suas necessidades e particularidades sejam reconhecidas e contempladas. Contudo, o discurso político-educacional considera que todos se encontram nas mesmas condições. A realidade se impõe e nos mostra que ainda as pessoas com deficiência não se encontram em situação de equidade de acesso às diferentes possibilidades tecnológicas, sociais e culturais existentes.

Acreditamos, então, que precisamos de uma análise profunda sobre estas condições de existência e ponderar de que maneira vislumbramos a Educação Inclusiva neste momento em que as relações humanas acontecem de maneira virtual, direitos não são contemplados e a invisibilidade é reforçada, mais uma vez. É um momento que precisamos (re) pensar e (re) estruturar a Educação Inclusiva no mesmo instante em que as demandas se colocam presentes. Situações que exigem a busca de um novo modo de ser e de se fazer Educação, no sentido de que precisamos atuar levando em conta valores éticos e coletivos, superando as imensas desigualdades sociais a que estamos todos submetidos, mas, em

especial, as pessoas com deficiência e suas dificuldades cotidianas de acesso e afirmação da cidadania. Para Freire (1982, p. 39):

É algo importante perceber que a realidade social é transformável; que feita pelos homens, pode ser mudada; não é algo intocável, um fado, uma sina, diante de que só houvesse um caminho: a acomodação a ela. É algo importante que a percepção ingênua da realidade vá cedendo lugar a um a percepção que é capaz de perceber-se; que o fatalismo vá sendo substituído por uma crítica esperança que pode mover os indivíduos a uma cada vez mais concreta ação em favor da mudança radical da sociedade.

Precisamos nos reinventar para proporcionar o acesso e continuar mantendo os vínculos entre professores e alunos, nem que seja por alguns breves instantes pela forma virtual, respeitando a suportabilidade dos alunos, bem como, em alguns momentos, auxiliando as famílias em suas demandas, sendo realmente pontes de sustentação emocional para alunos e famílias.

A modalidade de Educação à distância, online é posta, neste momento, como uma alternativa de atendimento aos alunos em diversos níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro. Enquanto profissionais da Educação Especial, temos a clareza que as aulas à distância ou aulas online não substituem as aulas presenciais, sabemos a importância da presença física para os alunos com deficiência, acreditamos que “[...] são as relações humanas que nos permitem aprender, são os afetos que dão significado às aprendizagens” (ZILIO, 2005, p. 21). Porém, entendemos que, não tendo condições da presença física, outras possibilidades são necessárias para manter os vínculos. Esta é uma aprendizagem que a pandemia nos trouxe. E aí as tecnologias através de vídeo-

chamadas, encontros coletivos através de diferentes plataformas, ligações telefônicas mais longas que substituem as mensagens rápidas se tornam alternativas para manter a proximidade com o outro.

Em relação à educação à distância ou online, outro aspecto a ser pensado é que na educação pública encontramos dificuldades estruturais e financeiras, ou seja, a maioria das casas dos alunos de escola pública fica na periferia, onde não há aparelhos ou internet que possam dar conta das demandas de um ensino nestes modelos propostos.

Sendo a condição que se impõe no momento, precisamos adaptá-la da melhor forma possível para os alunos com deficiência. O processo da apropriação da aprendizagem é subjetivo. Os sujeitos vão responder de maneira diferenciada àquilo que foi ensinado, a partir de seus objetivos e desejos. Certamente, o contato virtual não é ideal para a aprendizagem dos sujeitos com deficiência, como entendemos não ser ideal para todos os alunos. Algumas aprendizagens podem não acontecer, mas não significa que outras não possam emergir. Talvez mais do que aprendizagens ditas acadêmicas, conteudistas, os alunos neste momento precisam aprender o valor da vida, a importância do autocuidado, a importância de poderem falar de seus sentimentos, medos, angústias. A aprendizagem formal pode ser recuperada, a hora agora é cuidar do ser humano. Acreditamos que a educação também aqui tem papel importante. Mostrar aos alunos e famílias a falta que faz estarmos todos juntos, podendo trocar e dialogar e que em algum momento estaremos fisicamente juntos de novo.

Todo o ser humano é único e, sendo assim, sua aprendizagem e seu desenvolvimento também o são. As interações socioafetivas que estabelecemos com nossos alunos com deficiência são imprescindíveis para o seu desenvolvimento e, pontualmente devem ser feitas de maneira virtual para manter de alguma forma o

engajamento dos alunos nas relações afetivas e de aprendizagem que se estabeleceram durante o convívio presencial. E mesmo com todo o empenho e dedicação é certo, inevitavelmente, que alguns ainda ficarão à margem, pois a sociedade capitalista em que vivemos não oferta a todos as mesmas condições financeiras, o que inviabiliza o acesso às tecnologias mais modernas, tão necessárias neste cotidiano.

Acreditamos que vários são os desafios no atual momento de distanciamento social, mas entendemos que podem ser superáveis, é uma questão de querer pensar, construir, colocar em prática situações que promovam trocas, presença e convivência virtuais. Buscar metodologias interativas voltadas para as necessidades de cada aluno é um exercício neste momento.

Finalizamos pontuando que neste tempo em que vivemos, de isolamento, somos impulsionados enquanto sociedade a buscar e implementar alternativas que possam fortalecer a saúde e a educação em todo o país. Aconteceu uma união da classe médica e dos profissionais de saúde, atendendo ao chamado para atuarem na linha de frente desta pandemia. Houve troca de descobertas científicas, buscando soluções para interromper contágio e ofertar melhores condições aos doentes. Construção de hospitais de campanha, em parcerias com empresas privadas para acolher os doentes e minimizar a sobrecarga dos hospitais. A educação precisou se adaptar ao novo momento, assumindo novas propostas como aulas online, utilizando ferramentas que antes eram apenas sociais (facebook, whatsapp, instagram, entre outros) para ofertar o acesso dos alunos ao conhecimento. Santos (2004, p. 2) já afirmava em outros tempos que é necessário a:

União de cidadãos trabalhando em ações voluntárias, para conversar, discutir, criar soluções. É essa concepção de sociedade civil, baseada na

solidariedade, voluntariado e reciprocidade, que nos interessa hoje. Vivemos em um mundo onde queremos ser simultaneamente iguais e diferentes. Pensamos uma cidadania planetária que respeite as diferentes culturas. Não queremos um falso universalismo que destrói todas as diferenças e que impôs a cultura branca, masculina e ocidental como um padrão universal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste cenário marcado pela pandemia temos duas opções, enquanto vivemos todas as experiências que o cotidiano nos impõe, ou seguimos com nossas vidas, só acreditando que tudo vai passar e vamos retomar nossas rotinas da mesma forma, na busca constante de ser mais e fazer mais ou, aproveitamos esta parada para refletir e ao fazê-lo, nos tornamos mais empáticos e solidários, mais acolhedores e menos preconceituosos com toda e qualquer diferença, entendendo-as como valorosas na constituição humana. Cremos que só na segunda opção sairemos vitoriosos deste processo, de outra forma, seremos pessoas que aprenderão a viver mais separadas do que a sociedade já vivia. Temos a certeza de que a “normalidade” como identificávamos não poderá mais existir, mas um “novo normal” que sustente o afastamento como forma de relação também não é aceitável.

Considerando as dimensões epistemológica política, sociocultural e histórica vivenciadas pelas pessoas com deficiências entendemos que é preciso buscar alternativas para que as condições precárias de políticas públicas de saúde e assistência social, de privação e exclusão que vivem as mesmas e suas famílias, possam mudar. Ainda há muitas questões a serem discutidas, pesquisadas e vivenciadas acerca deste momento e suas consequências para a

Educação Especial na perspectiva da educação remota para os alunos com deficiência e de uma cultura de acolhimento destes sujeitos e suas famílias. Nosso objetivo com o presente artigo é que ele possa provocar divergências e convergências sobre a inclusão escolar e social das pessoas com deficiência frente às demandas impostas por uma pandemia que exigem da sociedade e das políticas públicas respostas efetivas e assertivas.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, W. B. “EJA e Deficiência: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência”. *In: PAIVA, J.; BARBOSA, M. J. (orgs.). Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as pesquisas*. Recife: J. Luiz Vasconcelos, 2009.

FREIRE. P. **Ação Cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1982.

GREENBERG, R. S. *et al.* **Epidemiologia Clínica**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *et al.* **Subjetividade Contemporânea**. Discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Editora Alínea, 2014.

PATRÓN, L. **71 Leões**: uma história sobre afeto, dor e renascimento. Caxias do Sul: Belas Letras, 2018.

PEREIRA, A. M. B. A. **Viagem ao Interior da Sombra**: deficiência, doenças crônicas e invisibilidade numa sociedade capacitista (Dissertação de Mestrado em Estudos Sociais). Coimbra: Universidade de Coimbra, 2008.

ROSEK. M. A “Educação Especial e a Educação Inclusiva: compreensões necessárias”. **Revista Reflexão & Ação**, vol. 17, n. 1, 2009.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almeida, 2020.

SANTOS, B. S. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Editora Cortez, 2004

WALZ, J. **Aprendendo a lidar com os medos**. São Leopoldo: Editora Sinodal, 2004.

ZILIO. M. P. “O Brasil e o problema da inclusão”. *In*: LEBEDEFF, T. B.; PEREIRA, I. L. S. P. (orgs.). **Educação Especial: olhares interdisciplinares**. Passo Fundo: UPF, 2005.

CAPÍTULO 4

COVID-19, ensino remoto e o atendimento educacional especializado para alunos surdos

COVID-19, ENSINO REMOTO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS SURDOS

Aracy Cristina Kenupp Bastos Marcelino

Laélia Portela Moreira

A Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, tem sua base fundamentada em diferentes documentos, os quais defendem o direito de todos à educação de qualidade, de maneira a constituir uma sociedade mais justa e igualitária.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), dentre outros documentos em nível mundial, representam o contexto do processo de constituição das reformas implantadas na educação das últimas décadas.

Esses documentos orientam a formulação de políticas públicas na garantia do direito à educação para todas as pessoas. Como signatário, o Brasil tem esses princípios elencados em seu ordenamento jurídico, e desenvolve diversos programas e ações direcionadas à sua implementação.

Esse cenário contribui para que a temática da educação especial, na perspectiva inclusiva, seja objeto de pesquisa de várias áreas do conhecimento. As demandas compreendem a área social, cultural, política e econômica. Este estudo envolve algumas questões relacionadas à educação dos estudantes com surdez no contexto do Atendimento Educacional Especializado, no período do Ensino Remoto.

Embora a lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), no Art. 3º inciso I, estabeleça como princípio “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, a educação dos estudantes com surdez foi, por muitos anos, marcada pela negligência em relação à diferença sociocultural e linguística envolvida. Para Lodi (2012, p.9), “a década de 1990 foi um marco para o início das discussões relativas à necessidade de se repensar a educação de pessoas surdas”.

Com a homologação da lei nº 10.436 em 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626 de 22 em dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), a Língua brasileira de sinais passou a ser reconhecida como a língua oficial da comunidade surda, como seu meio de comunicação e expressão, não substituindo a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Em 2008 foi implantada pelo Ministério da educação (MEC) a proposta da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva¹ - PNEEPEI (BRASIL, 2008), com orientações para as escolas regulares implementarem os princípios e concepções da educação inclusiva. No que se refere ao estudante com surdez, as diretrizes são:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue -Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o

¹ Em 30/09/2020 foi publicado por meio de Decreto Federal uma reforma nessa política, a qual tem promovido discussões entre os grupos de interesse em relação aos avanços e retrocessos da Educação Especial.

ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular” (BRASIL, 2008).

As diretrizes para o AEE são determinadas pela Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010 (BRASIL, 2010), e em relação as atribuições do professor que atua no AEE, são elencados seis itens, dos quais destacamos três para o contexto deste estudo:

4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais; 5. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação; 6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez [...].

Na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), o Art. 208, inciso III, estabelece que o AEE deve ocorrer preferencialmente no contexto da escola regular. Nesse sentido, o AEE tem a garantia do governo federal de ser ofertado

aos estudantes público alvo da Educação Especial, como uma das ações para efetivar a educação desses estudantes.

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009), estabelece no art. 24, itens 3, letra b e o art. 30, item 4, possibilidades de aquisição de competências para as pessoas com surdez, visando a plena participação social, observando suas especificidades linguísticas, no processo educacional, nas atividades culturais, de esporte e lazer.

Outro importante documento é a Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Em suas diretrizes, destacam-se no contexto deste estudo, o art. 28 inciso XI, sobre a “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio” e o inciso XII, sobre a “oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação”, como diretrizes para promover o direito à educação dos estudantes com surdez matriculados em classes regulares.

Neste estudo, o AEE para estudantes com surdez estava sendo realizado dentro dos parâmetros orientados pela PNEEPEI até o início deste ano. Diante do imperativo de fechamento das escolas devido ao risco de contágio pela COVID-19, determinada pela Lei Federal nº 13.979 de 06 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020a), a oferta educacional foi flexibilizada e o município em questão adotou o Ensino Remoto como estratégia para dar continuidade às atividades escolares, em acordo com as medidas tomadas para manter o isolamento social.

Essa nova realidade trouxe diferentes desafios para o professor do AEE, para os estudantes, seus familiares e demais profissionais da educação, no tocante a dar continuidade ao processo ensino-aprendizagem dos conteúdos programáticos previstos para o ano letivo. Dentre eles, destaca-se a necessidade de conhecer a realidade do contexto de cada grupo familiar, de maneira que as estratégias pedagógicas desenvolvidas considerassem os desafios e as possibilidades de cada estudante para realizar as atividades escolares.

Diante desse quadro emergiu a questão: quais mecanismos utilizar com os estudantes com surdez², para que estes tivessem condições de continuar com o processo de aquisição da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita, ao acesso ao currículo escolar em nível de igualdade com os demais estudantes, durante o período do Ensino Remoto?

A resposta centrou-se no uso das tecnologias disponíveis de tradução da Língua Portuguesa para Libras³, gravação de vídeos, interação pelas redes sociais e disponibilização de material impresso. No entanto, um problema se apresentou de imediato: essas e outras alternativas pedagógicas possíveis de serem utilizadas no ensino remoto não substituem a necessária interação entre os professores e os estudantes que transcorrem nas aulas presenciais, pois são momentos em que o ensino da Libras é contextualizado, e o estudante com surdez tem possibilidades de interagir com os

² Este estudo não discute a relação da proposta de método fônico na alfabetização de surdos, apresentada em 26 de setembro de 2019 no Fórum de Políticas Públicas para surdos e com deficiência auditiva, promovido pelo Ministério da Educação (MEC), por esta não ser utilizada no contexto em que o estudo foi desenvolvido.

³ VLIBRAS -um conjunto de ferramentas computacionais de código aberto, que traduz conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) para LIBRAS, pode ser usado em computadores, celulares e páginas WEB; HAND TALK- aplicativo tradutor de Libras, funciona em sistemas Android e IOS.

professores e demais estudantes, assimilando vocabulário, efetivando a comunicação e expressando o pensamento.

Na pré-escola e na educação infantil, esse processo é considerado fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança com surdez. Segundo Fernandes e Correia (2012, p. 18) “através da aquisição de um sistema simbólico, como é o da língua, o ser humano descobre novas formas de pensamento, transformando sua concepção de mundo” e nesse sentido é fundamental promover o contato do indivíduo com surdez “o mais cedo possível, obedecendo às fases naturais de sua aquisição” promovendo o seu desenvolvimento, pois a privação desse direito “sob qualquer alegação, é desrespeitá-la em sua integridade”.

Nesse cenário de mudanças, algumas questões cruciais, elencadas a seguir, têm se apresentado tanto no que diz respeito ao planejamento quanto à execução das atividades pedagógicas. São elas: como utilizar as tecnologias digitais disponíveis de tradução da Língua Portuguesa para Libras (vídeos, redes sociais e material impresso), de modo a possibilitar ao estudante com surdez continuar o processo de alfabetização na Libras e na Língua portuguesa na modalidade escrita? Qual papel deve ser desempenhado pelos responsáveis do estudante com surdez, no processo de alfabetização na Libras e na Língua Portuguesa na modalidade escrita? Os recursos e estratégias utilizadas no ensino remoto produzem resultados positivos e podem ser inseridos no planejamento, quando retornarem as aulas presenciais? É possível afirmar que as estratégias desenvolvidas, e os recursos utilizados nesse período de Ensino Remoto, garantem uma aprendizagem significativa aos estudantes com surdez, e o possível exercício do direito à educação?

Assim como as questões, as respostas a essas indagações emergiram das interações da professora do AEE com estudantes com surdez, seus familiares, e profissionais da educação e compõem o objetivo deste texto que é o de relatar os desafios e possibilidades

vivenciados por uma professora do AEE, no período de ensino remoto.

O estudo justifica-se pela emergência de ações que visem atender as necessidades específicas dos estudantes com surdez, seja no período de Ensino Remoto, no possível ensino híbrido, e no presencial, para que não ocorram prejuízos no seu desenvolvimento, tanto no aspecto cognitivo como no pessoal.

DIREITO À EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

Discutir o direito à educação com base nos movimentos sociais e nas legislações neles fundamentadas, demanda compreender o contexto social, político, econômico e cultural e implica questionamentos por parte de pessoas, grupos e instituições sobre a posição assumida pelo Estado, em relação aos temas de seu interesse.

Na perspectiva de McCowan (2011) sobre o direito Universal à Educação, o autor destaca que há silêncios, riscos e possibilidades que precisam ser observados. Em relação aos silêncios, o autor destaca que ele ocorre quando não é ofertado acesso em todos os níveis e modalidades de ensino para todas as pessoas que o desejam; riscos, quando o resultados das avaliações ou o envolvimento do estudante nos processos educacionais definem seu exercício; e possibilidades, quando há aprendizagem significativa, e quando as instituições, seus certificados e sua formação, oferecem condições dos estudantes concorrerem ao mercado de trabalho em condições de igualdade com os demais concorrentes. Para o autor, a educação formal oferece riscos pois pode ser um canal de reprodução das desigualdades sociais, e considera que os ambientes de educação não formal oferecem

possibilidades de aprendizagem significativa, sendo, portanto, ambientes em que o direito à educação pode vir a ser exercido.

Em relação ao processo de elaboração de políticas públicas, Secchi (2010, p. 34) destaca que os problemas públicos podem “estar presentes por muito tempo, mas não receberem suficiente atenção porque a coletividade aprendeu a conviver com ele”. Percebe-se, no contexto histórico dos movimentos sociais pelo direito de todos à educação de qualidade, que essa reivindicação tem se concretizado de maneira abrangente a partir das mudanças ocorridas nas últimas décadas, no cenário mundial, nos níveis social, político, cultural e econômico.

A defesa do princípio da educação como direito fundamental, encontra sua origem em fatos históricos ocorridos no século XX, como as atrocidades cometidas contra os direitos humanos no contexto da II Guerra Mundial (1939-1945), quando esses direitos concebidos pela sociedade como naturais, os inerentes ao direito à vida, foram violados. Esses acontecimentos, promoveram o ideário mundial de constituir-se uma sociedade mais justa e igualitária, sem qualquer tipo de preconceito e discriminação.

Baseado nos parâmetros da Declaração dos Direitos Humanos (DUDH) promulgada em 1948 pela ONU, esses preceitos continuam, na atualidade, tendo seus princípios como base orientadora das leis e ações de países com diferentes culturas e regimes políticos.

No Brasil, a base legal de todo ordenamento jurídico se encontra na Constituição Federal do Brasil promulgada em 1988 (BRASIL, 1988). No art.3º, inciso IV encontra-se um dos seus objetivos fundamentais que é o de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”; no artigo 205, encontramos a definição da educação como um direito de todos, resguardando o pleno

desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho; no artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

Segundo Santos (2012, p. 71), a educação de surdos “permaneceu durante longos anos marcada pelo movimento de reabilitação e reeducação”. Os projetos educacionais desenvolvidos para esses estudantes constituíam-se com base na preocupação de metodologias para o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita e oral. Não havia estratégias para o ensino da Libras.

Uma conquista importante da comunidade surda brasileira foi o reconhecimento da Libras por meio da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 como meio legal de sua comunicação e expressão (BRASIL, 2002). Embora o ensino da Libras não seja considerado como substituto ao ensino da língua portuguesa, o seu reconhecimento envolve possibilidades para o desenvolvimento de estratégias de ensino direcionadas às necessidades do estudante surdo dentro dos sistemas educacionais. A regulamentação dessa Lei ocorreu por meio do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005). No Art. 22 são estabelecidos os critérios para as instituições de ensino garantirem a organização de escolas e classes de educação bilíngue. Dentre eles, observa-se o Inciso I, que determina a presença de professor bilíngue, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa medida visa promover o aprendizado da Libras no ambiente escolar.

Para Santos (2012, p. 71), o contexto dos movimentos sociais, da ordem mundial para promover uma sociedade justa e igualitária, da luta dos grupos historicamente excluídos pelo direito à educação de qualidade, de estudos da “ciência linguística sobre a língua de sinais e da psicologia em relação ao desenvolvimento e aprendizagem deste sujeito” trouxeram uma perspectiva diferente para esses estudantes, direcionando ações para a educação bilíngue.

Para Fernandes e Correia (2012, p. 25), não há dúvidas que os ambientes bilíngues “inferem, no meio psicossociocultural do surdo, o respeito à sua integridade como indivíduo, a melhor forma de introduzi-lo no meio social e, mais especificamente, no universo escolar”.

Percebe-se que a educação de surdos demanda especificidades que necessitam ser observadas pelos profissionais de educação, especialmente pelo professor do AEE, de modo a garantir possibilidades para o exercício de seu direito à educação. Desenvolver atividades na perspectiva da educação bilíngue, constitui-se no ensino da Libras como primeira língua, e da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.

No ensino presencial, a perspectiva do bilinguismo demanda a presença do profissional tradutor/intérprete, a possibilidade de ensinar Libras para os demais estudantes, a presença do professor bilíngue na escola, professores das disciplinas regulares com conhecimento da Libras e das especificidades da educação de estudantes com surdez. Essas, dentre outras estratégias, são essenciais para a escola regular atuar na perspectiva inclusiva, e garantir acesso a esses estudantes ao currículo escolar.

Para que o processo inclusivo transcorra de maneira efetiva para todos os estudantes, as diretrizes para uma sociedade mais justa e igualitária, que orientam o ordenamento jurídico, precisam ser consolidadas na sociedade, observando suas características culturais, sociais, econômicas e políticas (McCOWAN, 2011).

De acordo com Mélo, Araujo e Soares (2012), o discurso de educação para todos faz parte do apelo dos governantes, e por esse motivo deve ser avaliado com cautela, buscando problematizar o que acontece dentro dos sistemas, promovendo movimentos pedagógicos, para não construir um sistema inclusivo baseado em exclusões.

Nesse sentido, o AEE para os estudantes com surdez tem buscado minimizar as dificuldades que se apresentam nesse período de Ensino Remoto, orientando os familiares os profissionais da educação em relação às especificidades da educação dos estudantes com surdez. O esforço para enfrentar os desafios e promover possibilidades de aprendizagem é conjunto, participam os próprios estudantes, seus familiares, professores, coordenadores e orientadores pedagógicos.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA SURDOS NO PERÍODO DO ENSINO REMOTO

O presente estudo está baseado na abordagem qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47-49) tem como característica que “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal na investigação” e que este tem como particularidade se interessar mais “pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”, construindo conhecimento sobre o tema estudado, e não emitindo opinião.

Sua classificação é de pesquisa descritiva, que segundo Castro *et al.* (2013, p. 12), “procura determinar a natureza e a intensidade de dado fenômeno. A coleta de dados não objetiva fazer previsões. O objetivo é a descrição das condições existentes”.

Nessa perspectiva, o estudo descreve a partir do posicionamento crítico-reflexivo, as interações ocorridas entre a professora do AEE, quatro estudantes surdos; cinco familiares; uma professora do pré-escolar II; uma coordenadora de creche e duas orientadoras pedagógicas do ensino fundamental II, de escolas da rede municipal de uma cidade do Estado do Rio de Janeiro. Os

estudantes e profissionais da educação são de escolas da rede municipal de educação de uma cidade no Estado do Rio de Janeiro.

Os dados foram coletados nas interações realizadas entre a professora do AEE e os participantes do estudo durante seis meses de pandemia. As interações ocorreram por meio do celular, com aplicativo que permite vídeo chamada e conversa online. Com base nesses registros, buscou-se identificar no conjunto das interações pontos em comum, que possibilitassem organizar as informações coletadas em categorias a partir das quais se pudesse analisar as interações ocorridas no período de 16 de março a setembro de 2020.

Para análise, foram consideradas as características do contexto em que ocorrem as interações dos participantes com a professora do AEE, que divide os participantes das atividades em dois grupos: o primeiro composto pelos estudantes e seus familiares; o segundo pelos profissionais de educação. No primeiro grupo encontram-se quatro estudantes: uma estudante com matrícula na creche e sua responsável legal, uma estudante com matrícula no pré-escolar II e sua responsável legal, um estudante com matrícula no 6º ano do Ensino fundamental e seus responsáveis legais, e uma estudante com matrícula no 7º ano do Ensino Fundamental e sua responsável legal, totalizando 9 participantes; no segundo grupo encontram-se a coordenadora da creche, a professora da turma do pré-escolar II, duas coordenadoras pedagógicas das Unidades escolares dos alunos matriculados na segunda etapa do Ensino Fundamental, totalizando 4 participantes.

No primeiro grupo, o AEE é ofertado de maneira síncrona, uma vez por semana em horário e período de acordo com a disponibilidade dos membros do grupo, limitado ao período de duas horas aula, e todos os dias de maneira assíncrona. Pela escola, a frequência de envio e retorno das atividades, segue critérios acordados com os responsáveis pelos estudantes. A estudante com matrícula na creche e a com matrícula na educação infantil, recebe

atividades impressas quinzenalmente; os estudantes do ensino fundamental semanalmente. Todos os estudantes recebem conteúdos diários, preparados com sugestões de diferentes estratégias, como áudio, arquivo em PDF e vídeos produzidos pelo professor e selecionados entre os disponíveis na rede mundial de computadores.

Com os participantes do segundo grupo, o AEE também é ofertado de maneira síncrona e assíncrona, e ocorre de acordo com a necessidade de orientações em relação às adaptações e seleção de atividades, visto que os dois estudantes matriculados na segunda etapa do ensino fundamental, encontram-se em processo de alfabetização tanto na Libras como na língua portuguesa na modalidade escrita, caracterizando também o contexto de atuação do AEE.

As considerações a seguir estão relacionadas aos seguintes aspectos dessa experiência: estratégias e recursos para o Ensino Remoto; papel da família no período do Ensino Remoto; desafios e possibilidades do Ensino Remoto; e direito à educação.

Em relação à categoria estratégias e recursos para o Ensino Remoto, é importante ressaltar que, em relação à realização das atividades direcionadas ao aprendizado da Libras, ocorreram dificuldades para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes tanto pelo desconhecimento das bases da Libras, quanto no que se refere ao Ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Os estudantes têm respondido de acordo com as orientações de seus familiares, sem compreender os contextos das atividades; os vídeos sugeridos não atendem todas as demandas que se apresentam no momento em que realizam as atividades. Em relação ao papel da família no período do Ensino Remoto, o grupo percebe sua importância, mas declara que nesse momento tem pouco subsídio para suprir todas as necessidades e procuram auxiliar seus filhos no que é possível, dentro de suas capacidades e recursos. Para esse

grupo, os desafios e possibilidades em relação ao Ensino remoto foram identificados tanto pela presença quanto pela ausência, sendo assim elencados: acesso à internet; conhecimento a respeito da formação identitária do indivíduo com surdez; conhecimento básico da Libras; espaço físico, social, econômico e cultural do ambiente familiar. Em relação ao direito à educação observou-se que o grupo desconhece as possibilidades de reivindicação mais incisiva desse direito, que de um modo geral já consideram efetivado por meio do acesso à escola.

Para o segundo grupo, as estratégias e os recursos utilizados no Ensino Remoto têm se apresentado como suficiente, minimizado o impedimento das aulas presenciais, e possibilitando seguir com o conteúdo curricular. A percepção do grupo é de que a disponibilidade do material impresso supre a falta do acesso à internet por parte de alguns estudantes, e ainda que o planejamento procura respeitar as especificidades dos estudantes. Em relação ao papel da família, identifica-se que corresponde ao esperado, ou seja, as que acompanhavam a rotina escolar dos filhos seguem com a rotina de estudo; as que, por algum motivo, apresentavam dificuldades nesse sentido continuam sendo pouco presentes. Em relação aos desafios e possibilidades, são relacionadas algumas observações, como dificuldade de manter a disciplina com os estudos, pois nas aulas presenciais há um horário na rotina do dia que é separado para estar na escola; no Ensino Remoto, a obrigatoriedade de separar determinado horário para estudo é diretamente influenciada pelo contexto do ambiente familiar. Quanto ao direito à educação, as interações com o grupo indicam que o acesso ao currículo está sendo garantido, embora as condições de trabalho do Ensino Remoto não oportunizem a mesma flexibilização no planejamento que o ensino presencial viabiliza.

Diante desse quadro, segue a resposta para a indagação relacionada à efetividade do uso de recursos, como as tecnologias

digitais disponíveis de tradução da Língua Portuguesa para Libras, vídeos, redes sociais e material impresso: Para os estudantes observados neste estudo, é possível que as estratégias desenvolvidas se mostrem como um dos meios para manter o contato com a Libras, e com uma língua oral na modalidade escrita, sem maiores expectativas de aprendizado. No entanto, essas observações deverão ser avaliadas no retorno das aulas presenciais.

Em relação à pergunta: Qual papel deve ser desempenhado pelos responsáveis do estudante com surdez, no processo de alfabetização na Libras e na Língua Portuguesa na modalidade escrita? Parece notório que a resposta é aprender Libras para incentivar seu uso e estimular o aprendizado da segunda língua. No entanto, essa resposta vai depender do entendimento da família em relação ao uso da língua de sinais como primeira Língua da pessoa com surdez. Nos participantes deste estudo, observa-se que a Libras é utilizada apenas no contexto de uma família, as demais seguem com os ‘gestos’ já internalizados e incentivam o uso da língua portuguesa na modalidade oral.

Os pais ouvintes precisam descobrir esse mundo essencialmente visuoespacial e conhecer a língua de sinais. As crianças e seus pais ouvintes poderiam compartilhar o bilinguismo: língua portuguesa e língua de sinais brasileira e ir além, descobrindo os vieses das culturas e identidades que se entrecruzam. Possibilitar a aquisição da linguagem das crianças surdas implicará um desenvolvimento mais consistente do seu processo escolar (QUADROS, 2012, p. 31).

Em relação à pergunta: Os recursos e estratégias utilizadas no ensino remoto produzem resultados positivos e podem ser inseridas no planejamento quando ocorrer o retorno das aulas

presenciais? Observou-se que o uso das tecnologias são estratégias pedagógicas possíveis de serem inseridas no retorno das aulas presenciais. O ensino remoto trouxe as tecnologias para o planejamento, para serem utilizados como estratégia pedagógica do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, o AEE presencial utiliza os recursos da tecnologia no planejamento do atendimento. O AEE presencial é desenvolvido no espaço das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), implantadas a partir da PNEEPEI (BRASIL, 2008). Essas salas são dotadas de diferentes recursos, inclusive computadores, e os estudantes com surdez são instrumentalizados no seu uso. No entanto, há uma questão, que não é abordada neste estudo, mas que necessita de reflexão dentro da perspectiva de ensino remoto, que é em relação às ações necessárias para garantir o acesso de todos os estudantes a essas tecnologias.

Diante da pergunta: É possível afirmar que as estratégias desenvolvidas e os recursos utilizados, nesse período de Ensino Remoto, garantem uma aprendizagem significativa aos estudantes com surdez, e o possível exercício do direito à educação? Há vários contextos a serem descritos e reflexões a serem realizadas, antes de elaborar uma resposta para essa pergunta, seja no contexto do AEE, como no da escola regular, como é apontado a seguir.

No que se refere à aluna da creche, a responsável justifica que exerce atividade laboral que exige esforço físico constante, e não tem tempo disponível para realizar as atividades propostas com a filha, e do material disponibilizado, conta com o acesso aos vídeos; a responsável pela aluna do pré-escolar tem dificuldades em manter constância no recebimento e retorno das atividades; os motivos são dificuldades financeiras para manter ativo o pacote de dados da internet, e a dificuldade com o horário de funcionamento da escola, pois exerce função laboral, e cuida de uma pessoa acamada na família; o estudante matriculado no 6º ano realiza apenas algumas das atividades sugeridas no contexto de jogos para

celular, e visualiza os vídeos. Seus responsáveis decidiram aguardar o retorno das aulas presenciais; a estudante matriculada no 7º ano responde positivamente às atividades propostas, sejam impressas ou online.

Destaca-se que entre os responsáveis dos quatro estudantes, apenas a mãe da estudante matriculada no 7º ano interage com a filha utilizando sinais da Libras que aprende com a professora do AEE; os demais responsáveis não demonstram interesse no aprendizado da Libras, não reconhecem a língua de sinais como primeira língua das pessoas com surdez, e motivam seus filhos a desenvolverem a oralização.

Com base no estudo Vygotskyano (VYGOTSKY, 1989) sobre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, Fernandes e Correia (2012, p. 20) destacam que o:

intrincado e complexo sistema que envolve linguagem e pensamento revela o quanto ineficaz se torna o constante passo a passo na direção de “fazer uma criança surda a falar” ao invés de propiciar a ela um meio rápido de comunicação linguística através da aquisição da língua de sinais como primeira língua, que proteja e cumpra o papel fundamental de resguardar o seu natural desenvolvimento no que e refere a ter o domínio de fato, de um instrumental linguístico que lhe sirva para as operações mentais que envolvem mecanismos linguísticos.

Diante desses relatos, considera-se que a resposta para a última pergunta está intrinsecamente influenciada pelas concepções de educação e de direito, as quais demandam mais investigação devido ao seu arcabouço epistemológico abranger diferentes princípios e concepções.

A partir de uma visão contextualizada em relação ao Ensino Remoto, destaca-se que as estratégias de ensino se constituíram em ferramentas pedagógicas para o processo ensino-aprendizagem, e que a concepção de surdez do próprio estudante, dos seus familiares e dos profissionais da educação, influencia diretamente o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos estudantes com surdez.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das medidas sanitárias de isolamento social, as interações entre a professora do AEE e os estudantes com surdez foram interrompidas. Não houve tempo hábil para os estudantes e seus familiares se familiarizarem a respeito de como se constitui a identidade da pessoa surda, e os pressupostos do uso da língua de sinais, como base para o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita.

No contexto deste estudo, a escola era o único ambiente social que proporcionava aos estudantes com surdez o contato com a Libras. Embora, no período de Ensino Remoto, apenas uma família tenha demonstrado interesse em continuar com o aprendizado da Libras, o AEE segue incentivando os demais estudantes com surdez e seus familiares a substituírem, progressivamente, os ‘gestos’ utilizados na comunicação no ambiente familiar pela língua oficial da comunidade surda brasileira, como uma maneira a ampliar as oportunidades de interação com o mundo.

Destaca-se a importância de oferecer aos estudantes com surdez, seus familiares e profissionais da educação, programas de formação que englobem o ensino da Libras, a concepção bilíngue

de educação, a deficiência auditiva e a constituição da identidade pelo indivíduo com surdez.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 06/10/2020.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Planalto, 2005. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 06/10/2020.

BRASIL. **Decreto n. 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Brasília: Planalto, 2009. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 06/10/2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 06/10/2020.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília: Planalto, 2002. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 06/10/2020.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 06/10/2020.

BRASIL. **Lei n. 13.979, de 06 de fevereiro de 2020**. Brasília: Camara, 2020. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 20/07/2020a

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 26/09/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** [2008]. Disponível em: <www.mec.gov.br/secadi>. Acesso em: 12/07/2020.

CASTRO, M. R.; FERREIRA, G.; GONZALEZ, W. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Nova Iguaçu: Editora Marsupial, 2013.

FERNANDES, E.; CORREIA, C. M. C. “Bilinguismo e Surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem”. In: LODI, A.C.B.; MÉLO, A.D.B.; FERNANDES, E. (orgs.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

LODI, A. C. B. “Apresentação”. In: LODI, A.C.B.; MÉLO, A.D.B.; FERNANDES E. (orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

MCCOWAN, T. “O direito Universal à Educação: silêncios, riscos e possibilidades”. **Práxis Educativa**, vol. 6, n. 1, 2011.

MÉLO, A. D. B.; ARAÚJO, J. R.; SOARES, F. P. “O direito dos surdos à educação (um estudo com jovens de 14 a 22 anos)”. In: LODI, A.C.B.; MÉLO, A.D.B.; FERNANDES E. (orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova York: ONU, 1948.

QUADROS, R. M. “O ‘BI’ em bilinguismo na educação de surdos”. *In*: FERNANDES, E. (org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Editora mediação, 2012.

SANTOS, K; SANTOS, R. O. R. P. “Projetos educacionais para alunos surdos”. *In*: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Paris: UNESCO, 1990.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1989.

CAPÍTULO 5

*Os efeitos da pandemia de
COVID-19 na saúde mental das crianças*

OS EFEITOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NA SAÚDE MENTAL DAS CRIANÇAS

Joyce Luzia Chaves Dutra

Natália Cristina Correa Carvalho

Thamires Aparecida Rodrigues Saraiva

O presente artigo visa compreender, sob a perspectiva das crianças, as consequências da pandemia de COVID-19 e observar o efeito dessa experiência na saúde mental das mesmas. Baseando-se em dados qualitativos, como: a fala das crianças e nas contribuições teóricas da psicologia Sócio-Histórica de Vygotsky, da Educação Crítica de Paulo Freire e da Pedagogia Crítico-Social de Libâneo.

Para alcançar este objetivo foram realizadas, obedecendo as recomendações de isolamento social da Organização Mundial da Saúde (OMS), entrevistas não-estruturadas com cinco crianças de faixa etária entre 8 a 10 anos de idade, por meio do aplicativo WhatsApp, sob supervisão dos pais e responsáveis. As crianças escolhidas foram vizinhas, sobrinhos ou irmãos que estivessem cursando os anos iniciais do ensino fundamental em escola pública.

Nas entrevistas, questionamos a essas crianças quais os sentimentos em relação à quarentena; o que mais sentiam falta na escola; como estava sendo ficar sem aulas presenciais; o que haviam feito para passar o tempo e, por último, perguntamos se tinham algum pedido para fazer naquele momento.

Inicialmente, este artigo apresenta como se dá o desenvolvimento por meio das interações e a participação das crianças no processo de construção de sua subjetividade.

O desenvolvimento humano é um processo de aprendizado que ocorre na interação entre o indivíduo e o ambiente sociocultural que o cerca, ou seja, para que sejamos humanos, necessitamos do auxílio de outro humano nesta jornada de desenvolvimento e descobrimento. Para Vygotsky (1982), “o sujeito é ativo, pois ele age sobre o meio”, ou seja, aprendemos valores, normas sociais, condutas, identificações de gênero e identidade individual, tudo em dialética com o nosso meio social que molda nossas subjetividades. Nesse sentido, o sujeito é ativo pois ele age no mundo, na mesma forma que o mundo age nele.

Esse desenvolvimento humano não é possível ocorrer de forma passiva. Nós adultos afetamos e somos afetados pelas contingências da vida em sociedade, e com as crianças não seria diferente.

O primeiro contato que o ser humano tem com o meio social é por meio da família, que lhe possibilita aprender a fazer uso da linguagem, da simbolização e de condutas sociais passadas de geração em geração. Em conformidade com Borsa (2007): “a criança quando nasce já é membro de um grupo social, pois suas necessidades básicas estão inevitavelmente ligadas às outras pessoas” (BORSA, 2007). Dessa forma, as interações sociais surgem e permanecem ao longo de toda a vida humana, e passarão para as próximas gerações os comportamentos e condutas aprendidas no contexto das atividades sociais humanas.

Mas, logo que chegamos à idade escolar nos deparamos com um mundo novo e cheio de possibilidades. É aí que conhecemos o mundo além do núcleo familiar e então podemos perceber o papel essencial da escola. Papel este que está além dos conteúdos programáticos, pois também envolve o ensinar a criar laços, permitindo, assim, que a criança aprenda através da socialização.

Os aspectos constitucionais do desenvolvimento da criança aprendidos em suas vivências familiares são de grande importância para o processo escolar, visto que as práticas sociais da criança serão agregadas aos ensinamentos escolares, contribuindo para a formação social e subjetiva da criança, em concordância com BORSA (2007): “A criança chega à escola trazendo consigo aspectos constitucionais e vivências familiares, por isso o ambiente escolar será uma peça fundamental em seu desenvolvimento”. Além disso, conhecer os aspectos constitucionais é necessário, uma vez que é a partir deles que entendemos as regras, leis e normas que constituem a nossa cultura.

Nesse sentido, a criança precisa ter contato com o outro que tenha mais experiência/conhecimento para ter uma elaboração mais complexa do mundo, ou seja, ela necessita da mediação para aprender a desenvolver o cérebro para a criatividade e os pensamentos abstratos. Segundo Kaulfuss (2015) a interação com o outro não se restringe ao professor, pois “os colegas presentes podem ser importantes mediadores entre o indivíduo e o objeto do conhecimento” (KAULFUSS, 2015).

É essa interação que nos permite questionar, argumentar, a entender que temos direitos e deveres e, enfim, aprendemos a ter percepção do mundo, além de ser a escola uma das instituições de manutenção da cultura e de intercâmbio cultural, por promover importantes trocas de conhecimentos adquiridos nas relações sociais familiares.

O contato com outras crianças e com os adultos em uma escola possibilita a criança estar em meio a um ambiente produtivo para o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores e conceitos científicos, como aponta Vygotsky (2005):

Os anos escolares são, no todo, o período ótimo para o aprendizado de operações que exigem consciência e controle deliberado; o aprendizado dessas operações favorece enormemente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores enquanto ainda estão em fase de amadurecimento. Isso aplica também ao desenvolvimento dos conceitos científicos que o aprendizado escolar apresenta à criança (VYGOTSKY, 2005, p. 131).

A escola tem um papel importante em nossas vidas, o papel de ser formadora de cidadãos críticos e inseridos em um contexto social. Além disso, é um dos lugares mais significativos na vida da criança ou do jovem, pois é nesse ambiente que eles passam a maior parte do tempo, ampliam seus relacionamentos interpessoais e entram em contato com uma série de conhecimentos e vivências. (SOUZA; PETRONI; BREMBERGER, 2007). Assim, é importante ter a concepção de que no período escolar estabelecemos laços de amizade que podem durar por longos anos, não se pode negar a importância desta entidade em nossa formação social em nível comunitário e singular.

Somos seres sociais que necessitam do outro para se estabelecer como tal, contudo, com o advento da pandemia somos forçados a manter um distanciamento físico. Os adultos podem encontrar maneiras de “driblar” este distanciamento como, por exemplo, trabalhos em home office, conversas em aplicativos, etc., mas e quando se trata de crianças em idade escolar? Eles sentem os impactos? Como lidar com o distanciamento físico e, em alguns casos, sem o auxílio dos recursos virtuais de comunicação, principalmente neste momento de intensas buscas por interações sociais e descobrimento de novos mundos que as crianças enfrentam?

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

As crianças que participaram da conversa pelo aplicativo WhatsApp têm idade entre 8 e 10 anos, residem na Região Metropolitana de Belo Horizonte e estão matriculadas na rede de ensino pública. A reflexão sobre a realidade é fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos, para que se tornem plenamente conscientes, comprometidos e prontos para intervir na realidade a fim de transformá-la (FREIRE, 1979). Por isso, é importante que se estabeleça com as crianças uma reflexão sobre o atual contexto para que se tornem agentes capazes de contribuir, a seu modo, na superação deste momento.

Portanto, através do diálogo foi possível observar que as crianças têm consciência sobre o que é a doença COVID-19, como assinala a aluna Y de 8 anos: *“É uma doença que provoca os idosos e também que ela é uma doença respiratória e que ela é muito grave, ela tem sérias coisas, então, tem doença que a gente pode sair, essa não pode”*. Podemos ver como, de fato, as crianças estão tentando assimilar o atual momento, observando as falas dos adultos, os jornais e, a partir disso, formulando suas próprias conclusões.

Apesar de estarem brincando e buscando formas de ocupar o tempo na quarentena, como menciona uma das crianças *“eu acho que jogar é meu passatempo, estudar é meu passatempo, brincar é meu passatempo, acho que é isso que tô fazendo nessa quarentena.... Brincar né... Brincar...”* (Y, 8 anos) as crianças afirmam sentirem falta da escola, pois além de estudar, o ambiente escolar permite a essas crianças brincarem com os colegas e realizar atividades físicas: *“Eu gostava de comer no recreio, das aulas de Educação Física, de Matemática e conversar com meus amigos.”* (M, 9 anos).

Relacionando com a teoria psicogenética de Henri Wallon, o brincar é fundamental para o crescimento e desenvolvimento das crianças. Por meio das atividades lúdicas, que mudam na medida que a criança se desenvolve, ela é capaz de vivenciar experiências e aprender. Através das brincadeiras, dos jogos, a criança interage com o meio e desenvolve sua imaginação nas brincadeiras de faz de conta por exemplo, e também aprimora sua criatividade, sua percepção e a motricidade ao brincar (GALVÃO, 1995).

Outro fator nas falas das crianças que nos permitiu perceber outro aspecto essencial da escola...a socialização! Além da função educativa a escola é essencial para que as crianças possam estar em contato com seus pares e desenvolvendo suas potencialidades. Sobre os benefícios da interação social na escola, Libâneo (1985) explica que:

O ato pedagógico pode, então, ser definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais, tanto no nível do interpessoal como no nível da influência do meio, interação essa que se configura numa ação exercida sobre sujeitos ou grupos de sujeitos, visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida (LIBÂNEO, 1985, p. 97).

Com base na citação, entende-se que o desenvolvimento humano é um processo de aprendizagem que ocorre na interação entre o indivíduo e o ambiente cultural que o cerca. Nesse sentido, à medida que interagimos com o outro, somos capazes de aprender e ensinar, o que nos torna elementos ativos no mundo.

As crianças também mencionam a saudade do recreio, pois esse é o momento que possibilita maior socialização. O aluno C de 9 anos explica sentir falta principalmente do recreio porque era

nesse momento que ele: *“brincava de correr com os colegas”*. Considerado como um direito à liberdade no Artigo 16 incisos IV do Estatuto da Criança e do Adolescente, a brincadeira, a prática de esportes e a diversão são componentes primordiais no desenvolvimento das crianças (BRASIL, 1990).

A brincadeira é fundamental no desenvolvimento infantil. A partir do brincar as crianças realizam a introjeção do mundo em que vivem, inserindo em suas brincadeiras as regras e condutas sociais. Além disso é através das brincadeiras que as crianças desenvolvem suas habilidades psicomotoras possibilitando seu desenvolvimento saudável.

De fato, as crianças não estão passando pela pandemia de forma passiva, pois, assim como os adultos tiveram suas relações interrompidas e estão tendo que lidar com a mesma situação, em detrimento do cancelamento das aulas presenciais desde o mês de março de 2020, elas tiveram suas rotinas alteradas e suas relações escolares interrompidas, *“Acho que tenho saudade de tudo... tudo, tudo” (B, 10 anos)*.

Com a fala da criança B, podemos perceber o impacto da pandemia na saúde mental das crianças, por isso, é importante que se tenha o cuidado de olhar para as crianças enquanto o retorno às aulas presenciais não for autorizado, pois as mesmas sentem saudade da escola, das aulas, dos colegas e dos professores. O que nos possibilita perceber que a mudança que essas crianças enfrentam vai além de não poder brincar na escola ou não ter contato com os amigos, mas atinge, de modo geral, suas práticas habituais.

A MUDANÇA NA ROTINA

A escola ensina aos alunos certos valores sociais no conteúdo que educa, nas formas como organiza a didática, nas

normas morais que reforçam e na concepção de sujeito que ela produz, são nas escolas que a cultura se desenvolve e se mantém de geração em geração. Por isso, é tão importante que as instituições escolares respeitem os saberes que os educandos já possuem e relacionem o que é ensinado com a realidade vivida (FREIRE, 1996, p. 15).

As aulas presenciais apresentam grande importância para as crianças como aponta a criança Y: *“Eu gosto de estudar, e... eu queria tá lá na sala de aula [...] Eu gosto de conversar lá na escola e é muito ruim ficar... sem fazer... sem ter aula”* (Y, 8 anos). Não há dúvidas de que as aulas presenciais são benéficas para as crianças, além do que, elas sentem falta do ambiente escolar, pois são nestes momentos de interação entre todos que permitem o seu desenvolvimento, visto que as crianças estão em contato com outras crianças da sua faixa etária, o que as permitem aprender e ensinar, desenvolvendo-se ao brincar, estudar, pintar, cantar entre outras atividades escolares.

A maioria das crianças relatou não gostar da pandemia, e é perceptível que elas possuem consciência, ainda que de forma limitada, do que está acontecendo no mundo atualmente. Como estão presentes no mundo, as crianças, assim como os adultos, são corpos conscientes capazes de conhecer através da ação e da reflexão sobre a realidade (FREIRE, 1981, p. 72). Nesse sentido, é fundamental que os adultos, ao praticar medidas que evitam a propagação do vírus, expliquem para as crianças a necessidade dessas medidas.

É importante que voltemos o nosso olhar para as crianças, pois elas estão sempre observando e tomando consciência dos acontecimentos que ocorrem ao seu redor. A aluna B de 10 anos explica o que entende sobre as causas da pandemia de COVID-19: *“Um vírus que... que começou na China e agora está contaminando todo mundo”*. Sobre a forma como se sente em relação à pandemia

a mesma aluna relata: *“Eu não gosto de jeito nenhum de ficar em casa, eu detesto, eu gosto de sair, gosto de ir para o shopping, eu gosto de fazer compra, não gosto de ficar em casa. Eu já não gostava nem quando era dia normal, sem ser na quarentena, e agora mesmo que a gente tem que ficar em casa está sendo pior”* (B, 10 anos).

Além de relatar como se sentia em relação às mudanças, uma das crianças destacou que sente medo de contrair o vírus: *“eu não quero pegar, tenho medo. Ficar em casa é muito ruim, a gente não pode sair”* (M, 9 anos). O aluno C de 9 anos explicou como se sente ao usar a máscara de proteção, definida no Decreto Municipal da prefeitura de Belo Horizonte (17.332/2020) como obrigatória. *“Não poder sair sempre é ruim. Tem que usar máscara quando sai e a máscara é muito ruim... o pano pinica a gente, você abafa dentro daquilo... fica ruim pra respirar”* (C, 9 anos).

É fundamental que se promova a explicação sobre o motivo desse distanciamento social e a utilidade da máscara de proteção. Por isso, além do afastamento social como medida para interromper a transmissão de um vírus que pode ser mortal e da imposição das medidas de proteção e higiene, é necessário que as crianças tenham consciência da razão para essas medidas.

Demais crianças compartilham do mesmo sentimento em relação ao contexto da pandemia: *“Não estou gostando nem um pouco! Sinto falta dos meus colegas”* (C, 9 anos). As crianças também explicam como se sentem em relação à mudança na rotina: *“É muito ruim! Não posso fazer nada. Estou sentindo muita falta da escola, sinto falta das aulas de matemática e de conversar com as minhas colegas”* (S, 10 anos).

Além da escola as crianças também relataram como sentem falta dos familiares: *“Ah, sentindo falta de sair, de visitar meus avós, de poder tomar açaí, tomar sorvete, de ir na igreja, é disso que tô*

sentindo, de viver minha vida normalmente” (Y, 8 anos). A família tem papel importante na estabilidade da saúde mental das crianças, pois elas estão em contato direto com suas respectivas famílias. É importante conversar, orientar e informá-las sobre os acontecimentos, além de ser fundamental acalmá-las e tranquilizá-las. Para manter a saúde mental das crianças estabilizadas, medidas como essas são importantes tanto para crianças quanto para os adultos.

Para finalizarmos a nossa conversa com as crianças, buscamos investigar qual tem sido o maior desejo das crianças nesse momento, para isso fizemos a seguinte pergunta: “se você pudesse realizar um pedido, qual seria?”. E todas as crianças são unânimes ao afirmarem que desejam o fim da pandemia e o retorno à rotina normal: “*Queria voltar pra escola... e ver minhas amigas” (S, 10 anos).*

Habitadas com a rotina escolar e com o tempo institucional da escola, que organiza em horários fixos cada atividade, as crianças sentem-se mais seguras com a ideia de organização (BARBOSA, 2006). Logo, com esse senso de normalidade interrompido, elas alegam sentir falta da rotina que tinham antes da pandemia.

“Eu gostaria de... hum... que tudo voltasse ao normal, e que nem existisse Corona vírus” (Y, 8 anos). A aluna M de 9 anos é direta ao afirmar: “Eu ia pedir que o Corona vírus acabasse”. É fácil concordar e se identificar com a fala das crianças, já que, no momento, esse é o desejo de todos nós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no levantamento de dados, podemos perceber que, de fato, as crianças estão sentindo os impactos da pandemia,

sobretudo os impactos da suspensão das aulas. Mesmo que brincar seja algo prazeroso, e fundamental, elas necessitam do contato com os colegas, professores e do ambiente escolar.

As crianças também relataram como se sentem incomodadas com o contexto da pandemia de COVID-19. Como sentem falta da rotina anterior à da pandemia, quais são seus medos e frustrações e como o fim do vírus é o que mais desejam neste momento.

Sabemos que interação social é muito importante para todos nós, as funções psíquicas humanas têm sua origem nos processos sociais, são as relações interiorizadas. Nesse sentido, se não existisse o outro, não seria possível o cérebro se desenvolver, nem aprender, por isso é essencial que as crianças mantenham contato com outros seres humanos.

Mas o momento atual demanda distanciamento e cuidado. E devemos nos adaptar, com consciência, a essa demanda. Com a interrupção das atividades escolares, surge para os pais e responsáveis o desafio de promover em casa o ambiente de educação e interação social que anteriormente a escola promovia.

Este é, de fato, um período na história para o qual ninguém estava preparado, e principalmente as crianças. Tudo é novo nesse atual cenário e vivemos um momento de incerteza e de constante preocupação. As desigualdades sociais e educacionais, sempre presentes, agora aparecem de forma mais evidente. Por isso, como adultos, temos a função de auxiliar e orientar as crianças para que elas possam compreender e enfrentar este momento da melhor maneira possível.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BELO HORIZONTE. **Decreto nº 17.332, de 16 de abril de 2020**. Belo Horizonte: Diário Oficial Do Município, 2020. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br>>. Acesso em: 02/06/2020.

BORSA, J. C. “O papel da escola no processo de socialização infantil”. **Psicologia.com.pt** [18/07/2007]. Disponível em: <<https://www.psicologia.pt>>. Acesso em: 29/05/2020.

BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília: Planalto, 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 02/06/2020.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Conscientização teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

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

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

KAULFUSS, M. A. “Vygotsky e Suas contribuições para a educação”. **Revista Científica Eletrônica Da Fait**, n. 6, novembro, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

SOUZA, V. L. T; PETRONI, A. P; BREMBERGER, M. E. F. “Psicologia, educação e a sociedade contemporânea: reflexões sob a perspectiva da Psicologia sócio-histórica. Estado de São Paulo em 2007”. **Psicólogo informação**, vol. 11, n. 11, dezembro, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**: problemas de psicologia geral. Tomo II. Madrid: Gráficas Rogar, 1982.

CAPÍTULO 6

*Saúde mental dos professores
durante a pandemia da COVID-19*

SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Hortência Pessoa Pereira
Fábio Viana Santos
Mariana Aguiar Manenti

Ao final de 2019 fomos surpreendidos pelos noticiários com informações sobre um novo vírus com potencial pandêmico, surgindo na província de Wuhuan na China. Naquele momento começavam os primeiros sintomas do que viria se tornar uma grande pandemia mundial que alterou completamente a ordem social vigente, instituindo novas formas de socialização, impactando diretamente diversos âmbitos da vida social.

No Brasil a situação começa a ganhar contorno em 03 de fevereiro de 2020 com a publicação, pelo Governo Federal, da Portaria Nº 188 editada pelo Ministério da Saúde que “declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV)”. Logo após, em 26 de fevereiro de 2020, tem-se o primeiro caso confirmado de paciente infectado no país⁴.

A partir desses dois marcos se instaura um clima de tensão em todo território nacional, com sucessivas notícias de casos confirmados se espalhando por diversos municípios. Essa conjuntura atinge então a educação brasileira. Escolas privadas e

⁴ A emergência de um novo coronavírus, cientificamente identificado, inicialmente identificado como 2019 n-CoV (SENHORAS, 2020) e posteriormente como SARS-COV-2, causador da doença COVID-19, acrônimo em inglês de Coronavirus Disease 2019 (MARANHÃO; SENHORAS, 2020; LUIGI; SENHORAS, 2020), tornou-se muito rapidamente em uma pandemia com ampla abrangência multilateral e impactos multifacetados.

públicas começam a suspender atividades presenciais na tentativa de conter o contágio da doença.

Com a suspensão dos calendários letivos nova tarefa se anuncia para professoras e professores: como garantir o direito à educação em meio a pandemia? Se no início do isolamento existia a esperança de um rápido retorno, com o passar dos dias foi se percebendo que havia a necessidade de adoção de providências. As escolas privadas começam, então, a desenvolver atividades remotas como estratégia didático-pedagógica. Situação que começa a repercutir, ainda que em menor grau, também nas escolas públicas.

Com o aumento desse tipo de atividade, o Conselho Nacional de Educação emite o Parecer 05/2020 que trata da “reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19”. O referido parecer traz orientações às redes escolares sobre o trabalho remoto, inclusive sobre formas de avaliação não presencial. Isso tudo vai impactar diretamente na organização do trabalho docente, tornando-o ainda mais precarizado.

Essa conjuntura não se instala com a Pandemia, antes disso, é consequência do acirramento de forças conservadoras e neoliberais na política brasileira, que esmaece as fronteiras do público e privado, ao passo que fortalece à exploração da mão-de obra, que Zaidan e Galvão (2020) nomeiam como a superexploração da força de trabalho, visto que o trabalho passa a fazer parte de todos os momentos do cotidiano das professoras e professores, sem que os mesmos possam computar formalmente as horas extras ou até mesmo serem preparados para utilizarem as ferramentas para as aulas remotas. A pandemia então escancara essa nova conjuntura, a qual buscamos desvelar.

SAÚDE MENTAL E DOCÊNCIA

Nos últimos anos o campo do trabalho tem sofrido várias modificações, como a fragilização dos vínculos empregatícios, a flexibilização dos contratos de trabalho e o favorecimento aos empregadores nos acordos trabalhistas, entre outras. Essas mudanças causam repercussões, direta ou indiretamente, em toda a organização social e geram impactos significativos na saúde do trabalhador.

Para Tostes *et al.* (2018) os sistemas educativos são forçados a uma reforma em decorrência das diversas reformulações no mundo do trabalho provocadas pelas crises na esfera econômica. Segundo os autores, a educação a serviço da nova ordem econômica e social impõe um redirecionamento da escola para alinhar-se a esse contexto, formulando um processo educativo para a exigência de um novo trabalhador flexível, proativo, competitivo e apto a se aperfeiçoar rapidamente.

Conforme Moreira e Rodrigues (2018), alguns transtornos e doenças relacionadas ao contexto trabalhista possuem determinações diretas advindas dos novos formatos e constituições do mundo do trabalho, marcadas por modelos de gestão que solicitam mudanças e acarretam pressões constantes por padrões de eficiência na atuação dos profissionais da educação.

Neste seguimento, a literatura acerca da relação entre o meio do trabalho e os impactos na saúde mental ressaltam que a conjuntura de exploração e precariedade das condições de trabalho têm resultado em prejuízos preocupantes à saúde de professores e demais trabalhadores da educação. Assim, é possível notar um indicador ascendente no processo de adoecimento entre os docentes nas últimas décadas, denotando o sofrimento mental como uma das formas mais preponderantes deste adoecimento, ligado às novas

condições de trabalho. Deste modo, quando nos referimos ao sofrimento mental dos professores, compreendido por meio de um conjunto de manifestações do corpo e da psique, como estresse, ansiedade, depressão e fadiga, estamos nos dirigindo ao que seria a introdução da expressão contemporânea ‘mal-estar docente’ (TOSTES *et al.*, 2018, p. 90).

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) indica que desde 1983 a classe docente é a segunda categoria profissional, em nível mundial, a portar doenças de caráter ocupacional, incluindo desde reações alérgicas a giz, distúrbios vocais, gastrite e até esquizofrenia. O estresse que acomete os professores é considerado pela OIT não somente como um fenômeno isolado, mas um risco ocupacional significativo da profissão (TOSTES *et al.*, 2018). Cabe ressaltar que antes do desencadeamento de uma doença mental relacionada ao trabalho pode-se observar a presença de um sofrimento psíquico relacionado a um conjunto de mal-estares e dificuldades presentes no dia a dia profissional (DEJOUR, 1988).

De acordo com Silva, Bernardo e Souza (2016), as condições de precarização no âmbito do trabalho são caracterizadas por ritmos intensos e aumento da competitividade, falta de reconhecimento e valorização social, fragilização dos vínculos, rupturas de trajetórias profissionais, banalização da injustiça social, dentre outros fatores que podem levar o trabalhador ao adoecimento físico e mental. Essas condições de trabalho podem desencadear patologias relacionadas à saúde mental, como síndrome de Burnout, ansiedade, depressão, suicídio, abuso de álcool e outras drogas, psicossomatização, entre outras. Neste sentido, como apontam Moreira e Rodrigues (2018) partir da combinação desses indicadores, o contexto escolar tornou-se um ambiente provocador de tensão e estresse, como consequência, os professores sentem-se cada vez menos estimulados pelo trabalho, resultando em um círculo vicioso de sofrimento, adoecimento e afastamento.

Sob esta lógica e avançando para os dias atuais, nos deparamos com um cenário de intensas instabilidades e rupturas para a Educação. A pandemia causada pelo COVID-19 traz consigo para o sistema educacional, além de vários outros elementos corrosivos, a custosa demanda da constante “reinvenção docente”, transmutada esteticamente quanto uma necessária manutenção de uma educação remota que se faça ativa, presente e minimamente acessível, sem considerar entretanto, as lacunas das condições trabalhistas, estruturais e até mesmo formativas, destes profissionais da educação. Segundo Zaidan e Galvão:

Professoras e professores experimentaram uma mudança brusca em suas rotinas, que se caracteriza pela penetração insidiosa do trabalho em todos os espaços e momentos de seu cotidiano, não importando que seus empregadores (o governo ou os donos de escola) não lhes tenham garantido estrutura para o teletrabalho (ZAIDAN; GALVÃO, 2020, p. 264).

A constante reinvenção é melhor compreendida por Ball (2014, p. 66) quando o autor apresenta a performatividade como um mecanismo-chave da gestão neoliberal, em que as subjetividades são atravessadas pelas necessidades mercadológicas e direcionadas ao aperfeiçoamento e efetividade individuais, verificadas por meio de medidas de qualidade e de produtividade.

Os docentes, em condições de mudanças, são impulsionados ou obrigados a se adequarem às atribuições de um novo perfil profissional e, conseqüentemente, às exigências de novas performances para que as demandas sejam atendidas. O que, segundo Ball (2014), podem produzir incertezas quanto a forma de como o trabalho pode ser organizado e gerar dúvidas na capacidade

do profissional. O autor ainda aponta os movimentos de autovalorização e inadequação, além do sentimento de culpa, situações essas, que podem gerar um sofrimento mental nos docentes, como os efeitos já explanados ao longo da narrativa do presente estudo.

Diante deste apontamento, é possível refletir a respeito da homogeneização das práticas nas tentativas de garantir a qualidade da educação, considerando as buscas pelas “soluções genéricas e escaláveis” do imaginário neoliberal, como argumentam Ball e Olmedo (2013, p. 38) para problemas diversos que funcionem independentemente do local e contexto.

Em relato de experiência, as pesquisadoras Silva e Moreira (2018) apresentam uma discussão sobre a recontextualização da performatividade na prática docente e os sentidos que estão em torno dos desempenhos e dos estímulos de concorrência como potencializadores da performance de professores (as), em que é possível identificar os modos com que as demandas são criadas a partir de diversos discursos que se aglutinam de acordo com a tentativa de criar ou manter a imagem homogênea do docente.

Esse relato traz o convite à reflexão dos modelos educacionais que se consolidam diante das emergências sociais e do imaginário neoliberal, e que denuncia os efeitos da maximização das performances na vida dos profissionais que, ao terem a performatividade inculcada em suas almas, se tornam encarregados pela garantia da qualidade da educação e da eficácia das novas engrenagens (SILVA; MOREIRA, 2018, p. 101).

Dadas essas pontuações, ressalta-se a importância de articular as exigências profissionais no contexto da pandemia com a saúde mental desses sujeitos, para que as condições em que se constituem as velhas e novas demandas sejam verificadas e que as perspectivas, além das do adoecimento mental, tenham relevância,

permitindo então que as diferentes dinâmicas de resistência desses docentes e as possibilidades de reconfiguração desse trabalho sejam discutidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a educação e os educadores atualmente atravessam dias de obscuridade, tanto no que diz respeito a completa ausência de protocolos, diretrizes, políticas, formações e destinação de recursos públicos capazes de suprir as novas demandas inerentes a este contexto pandêmico, quanto pela inexistente estrutura adequada à implementação desta nova metodologia de ensino. Tais complicadores ressoam diretamente na conjuntura de oferta e acesso deste ensino remoto à população brasileira, em especial, nas periferias e classes sociais mais pobres, de modo a escancarar e acentuar o cenário de desigualdades e disparidades já existentes na Educação oferecida em nosso país.

Além dos impactos psicológicos diretamente relacionadas à COVID-19, coexistem conjuntamente, os abalos biopsicossociais causados pelas medidas preventivas de contenção da pandemia, como por exemplo, os efeitos da quarentena e do isolamento social, que limitam não somente nossas interações presenciais e relações sociais, como também, restringem a realização de atividades de lazer e entretenimento, sendo estes, também considerados como potenciais fatores de risco à saúde mental e bem-estar emocional.

Como apontam Schmidt *et al.* (2020), investigações e pesquisas acerca dos impactos na saúde mental em decorrência da pandemia do novo coronavírus ainda são incipientes, por se tratar de fenômeno extremamente recente, mas já sinalizam para implicações negativas consideráveis. Além disso, pesquisas anteriores sobre outros surtos infecciosos revelaram possíveis

repercussões nocivas à saúde mental, em uma escala temporal que pode variar de curto, médio até longo prazo.

Vale frisar que o cuidado com a saúde mental dos educadores precisa ser levado a sério, como também, precisa ser considerado como um elemento crucial na elaboração de medidas tanto para as atuais condições de trabalho em formato *home office*, como para, os planos de ação e estratégias para o retorno das aulas presenciais nas escolas. Sabemos que comumente na vigência de pandemias, a saúde biológica das pessoas e o combate ao agente patogênico são os focos principais de atenção de gestores, políticos, cientistas e profissionais da saúde, de modo que as consequências sobre a saúde mental tendem a ser negligenciadas ou desconsideradas. Contudo, a execução de ações e diligências preventivas e promotoras de saúde para reduzir as implicações psicológicas da pandemia não podem ser deixadas de lado neste momento.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. “Fazendo neoliberalismo: mercados, estados e amigos com dinheiro”. In: BALL, S. J. **Educação Global SA**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S.; OLMEDO, A. “A ‘nova’ filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação”. In: PERONI, V. M. V. *et al.* (orgs.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

DEJOURS, C. **A Loucura no Trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez-Oboré, 1988.

LUIGI, R.; SENHORAS, E. M. “O novo coronavírus e a importância das Organizações Internacionais”. **Nexo Jornal** [17/03/2020]. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br>>. Acesso em: 15/08/2020.

MARANHÃO, R. A.; SENHORAS, E. M. “Orçamento de guerra no enfrentamento à COVID-19: entre manobras parlamentares e batalhas políticas”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 4, 2020.

MOREIRA, D. Z.; RODRIGUES, M. B. “Saúde mental e trabalho docente”. **Estudos de Psicologia**, vol. 23, n. 3, 2018.

OIT - Organização Internacional do Trabalho. **A condição dos professores**: recomendação Internacional de 1966, um instrumento para a melhoria da condição dos professores. Genebra: OIT/UNESCO, 1984.

SCHMIDT, B. *et al.* “Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19)”. **Estudos de Psicologia**, vol. 37, maio, 2020.

SENHORAS, E. M. “Coronavírus e o papel das pandemias na história humana”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 1, n. 1, 2020.

SILVA, M. P.; BERNARDO, M. H.; SOUZA, H. A. “Relação entre saúde mental e trabalho: a concepção de sindicalistas e possíveis formas de enfrentamento”. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, vol. 41, dezembro, 2016.

TOSTES, M. V. *et al.* “Sofrimento mental de professores do ensino público”. **Saúde em Debate**, vol. 42, n. 116, 2018.

ZAIDAN, J. M.; GALVÃO, A. C. “COVID19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada”. *In*: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. (orgs.). **Pandemias e pandemônio no Brasil**. São Paulo: Instituto Defesa da Classe Trabalhadora, 2020.

CAPÍTULO 7

*COVID-19 e o uso de tecnologias
na prática docente em um pré-vestibular*

COVID-19 E O USO DE TECNOLOGIAS NA PRÁTICA DOCENTE EM UM PRÉ-VESTIBULAR⁵

*Gabriel Frazao Silva Pedrosa
Maria Alice Costa da Silva
William Velozo Francioni
Fany Pereira de Araújo Soares*

O uso de tecnologias promove um grande impacto em diversos segmentos, quer sejam eles sociais, econômicos, e até políticos. Conforme o exponencial crescimento no número de usuários que possuem acesso à rede de internet, os Estados se veem forçados a revisar suas práticas governamentais em virtude desta realidade, haja visto a significativa apropriação deste instrumento pela sociedade (SILVA, 2016).

Em uma sociedade marcada pelo uso das tecnologias, faz-se importante conhecer outras formas de local de aprendizagem para além do ambiente físico escolar, onde se é possível aprender até mesmo em redes sociais. Em geral, estes espaços são destinados àqueles aprendizes identificáveis e que possuem objetivos de aprendizagem específicos (ALMEIDA; VALENTE, 2014).

É necessário que a tecnologia na educação não seja vista como apenas um objeto ou ferramenta auxiliar no processo de ensino, mas como um instrumento de intervenção na construção de uma sociedade igualmente democrática, capaz de produzir pensamentos críticos e intervir em certos determinantes. (SANTOS JOAQUIM; PESCE, 2016). No entanto, tamanho impacto

⁵ Uma versão prévia deste capítulo foi publicada em: PEDROSA, G. F. S. “O uso de tecnologias na prática docente em um pré-vestibular durante a pandemia da COVID-19”. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, vol. 2, n. 6, 2020.

transformador somente poderá ser observado caso haja políticas públicas eficazes para sua implementação.

O mundo enfrenta estarecido uma pandemia intitulada COVID-19, causada pelo novo coronavírus SARS-COV-2 (LUIGI; SENHORAS, 2020; SENHORAS, 2020a). Situação que trouxe consigo a necessidade, por parte das autoridades governamentais, de diversas ações eficazes para que houvesse um possível controle da disseminação da doença. Entre uma das medidas apresentadas, corresponde-se ao isolamento social, o que significaria que a grande maioria dos indivíduos permanecessem em seus domicílios, evadindo-se apenas em casos necessários. Essa medida repercutiu, logo, no fechamento de unidades escolares, entre elas, creches, escolas, escolas preparatórias e universidades, o que demandou formas alternativas de continuidade ao processo de ensino-aprendizagem (SENHORAS, 2020b).

Perante o atual cenário constatado, há a necessidade em se conhecer quais formas estão sendo adotadas para que seja dada a continuidade do processo ensino-aprendizagem no contexto da pandemia, em especial no caso de escolas preparatórias, que possuem prática docente voltada para o ensino de conteúdos direcionados aos exames vestibulares.

A justificativa para tanto, dá-se com base nos altos índices de improdutividade acadêmica que podem ocorrer em altos momentos de tensão, sobretudo em ciclos de estresse que são geralmente encontradas em uma rotina de estudos intensos, como no caso de estudos preparatórios para exames educacionais.

O objetivo deste ensaio incorre em descrever como uma escola preparatória para exames vestibulares, localizada na cidade do Rio de Janeiro, têm se organizado quanto ao ato de lecionar frente o cenário da pandemia pelo novo coronavírus.

Sua metodologia baseia-se no método descritivo, de modo a descrever as ações adotadas em determinado contexto acerca do processo de ensino-aprendizagem de alunos de uma escola preparatória.

ATENÇÃO PARA A QUALIDADE DE VIDA DOS ESTUDANTES

A atenção para com a qualidade de vida dos estudantes já vem sendo debatida ao longo de diversos períodos, e tal problemática sempre entra em voga quando relaciona-se ao anseio para com a realização de provas ou exames que venham a definir resultados em determinados prazos (CAPELO; OLIM, 2016)

Situações que demandam uma necessidade de aprendizagem de uma quantidade volumosa de informações, acabam gerando propensões aos estudantes da ocorrência de estresse e ansiedade, devido a pressão psicológica que acabam sofrendo, seja por parte parental ou própria, o que pode contribuir para a conversão de determinantes sociais da saúde e o surgimento de outros fatores de risco na população (ZONTA; ROBLES; GROSSEMAN, 2006; CAPELO; OLIM, 2016).

Bampi *et al.* (2013, p. 7), neste caso, consideram que estes sentimentos:

[...] estão intimamente ligadas ao sucesso no processo de aprendizagem e na realização das atividades acadêmicas e em conjunto, podem ser desencadeantes de sentimentos negativos, os quais têm influência direta no grau de satisfação/insatisfação que os estudantes demonstraram com sua qualidade de vida.

Na presente realidade aqui estudada, notou-se preocupação e zelo para com os estudantes, onde os professores, a todo o momento, buscavam discutir entre si, medidas que gerassem menores impactos à vida dos estudantes, para além dos que eventualmente estivessem enfrentando diante o cenário pandêmico que têm assolado todo o globo. Indicando, em alguns episódios, a importância do autocontrole, e até a execução de ações sociais, que de maneira remota, atuassem no acompanhamento psicológico dos estudantes, de maneira gratuita.

A PRESENÇA DE BARREIRAS EDUCATIVAS

De nada adiantaria o professor possuir conhecimentos valiosos quanto ao uso de tecnologias e os mais diversos instrumentos auxiliares do processo de educar, bem como, seus alunos ativamente engajados e inteirados aos mais diversos meios de comunicação se não houvesse investimento mínimo para a exequibilidade de tais regimes (SOUZA, 2016).

É necessário investimento, sobretudo, de políticas públicas que garantam o acesso a tais recursos, provendo o mínimo necessário para a possibilidade de adoção de práticas que foram devidamente comprovadas como eficazes no processo de educação. Caso contrário, se não forem adotadas medidas essenciais para a continuidade dos estudos, seja em momentos adversos, ou não, permanecerá a existência de barreiras educativas que irão provocar o afastamento e assim a marginalização de uma sociedade (CUNHA; HENRIQUES; ARAÚJO, 2016).

A promoção de políticas públicas com vistas como contributo para a dissolução de barreiras educativas já era discutida

em períodos anteriores ao da pandemia, como constam nos estudos de Oliveira e Lima (2016):

Em 1997 foi lançado o projeto PROINFO (Programa Nacional de Informática na Educação) objetivando a melhoria na qualidade do processo de ensino e aprendizagem por meio da distribuição de dez computadores para as escolas públicas com mais de 250 alunos. Para implementação do referido programa realizou-se a capacitação de técnicos, aluno-monitores e gestores para utilização pedagógica dos equipamentos, tendo como objetivo principal a formação de professores para entender e saber lidar com as novas tecnologias.

Como forma positiva, a comissão diretiva da escola preparatória analisada em questão, utilizou-se de formulários que continham perguntas que visavam conhecer a fundo o perfil de seu corpo discente, para que pudesse estudar os eventuais resultados e assim promover ações eficazes de acordo com as condições e necessidades dos estudantes.

MUDANÇAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

As mudanças que ocorreram no processo de ensino frente o atual contexto da pandemia causada pelo novo coronavírus, levaram a adoção de metodologias, até então, não adotadas por muitos professores em seus ambientes de ensino. O que fez urgir a necessidade de inovação perante o ato de lecionar, buscando alternativas inovadoras para levar conhecimento aos seus alunos, com o intuito, sobretudo, de prover autonomia aos estudantes no

seu processo de aprendizagem (FORMOSINHO; MACHADO; MESQUITA, 2015).

Para tanto, de maneira estratégica, fez-se necessário a escolha adequada das ferramentas tecnológicas a serem adotadas, para que pudesse permitir um amplo englobamento no grupo focalizado assistido. Dentre as inúmeras opções existentes, houve a necessidade da busca pela qual se adequasse à realidade institucional e das condições dos usuários. Segundo Adolfo, Machado e Warpechowski (2017, p. 612):

as TIC podem constituir-se como um elemento na valorização das práticas pedagógicas vivenciadas nas aulas de Biologia, uma vez, que acrescenta maior dinâmica nos processos de ensino e aprendizagem, fornecendo maior acesso à informação e assim dando outra visão dos conteúdos trabalhados.

Com vistas ao enriquecimento do processo de ensino e subsequente o de aprendizagem, por parte dos professores, adotou-se a usabilidade de softwares disponíveis em lojas de aplicativos de dispositivos móveis e de computadores, que transmitissem em tempo real, videoconferências e apresentação de slides, para que fossem repassados os devidos conhecimentos aos seus alunos, e assim, se desse continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. Além de, estabelecer conexões amistosas entre os demais alunos.

ENGAJAMENTO ESTUDANTIL E PROFISSIONAL

Escolhida a ferramenta, surge outro dilema associado não somente ao interesse dos alunos, mas também dos professores, que

necessitam manter-se engajados frente ao desafio de aprender e ensinar. Essa premissa é essencial para um adequado aproveitamento de conteúdos a serem repassados e assimilados. Portanto, faz-se primordial o interesse em explorar, descobrir e desbravar as mais diversas formas de determinada ferramenta ou técnica, para que assim, tanto o aluno, quanto o professor, estejam alinhados e preparados para os saberes a emergir (ROSO *et al.*, 2015; SILVA; MELO; TEDESCO, 2018).

[...] Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a ele ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p. 27 *apud* SANTOS *et al.*, 2013).

Tamanha ligação fora constatada ao perceber o interesse dos profissionais em utilizarem recursos audiovisuais e imagéticos e contribuírem no processo do estabelecimento de relações com seus alunos por meio de conversas grupais e individuais para discussão de temas e conteúdos pertinentes ao seu trabalho docente, e também, a participação dos alunos quanto as suas devolutivas. Bem como, a contribuição na discussão de propostas elementares para a prática docente entre os professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como, postulado no estudo de Senhoras (2020b), é inegável que a pandemia da COVID-19 repercute de maneiras

inimagináveis os impactos na educação de um país. E tais resultados deverão ser cuidadosamente atentados para que impossibilite ainda mais os processos de iniquidades sociais. Cabendo assim, que todos os estágios de atenção social se tornem presentes e atuantes para continuidade ao comprometimento socio educacional de formar cidadãos críticos e evidentes.

O conhecimento adquirido com as TDIC deve ser acompanhado por uma alfabetização crítica da mídia e sua interferência política, onde as políticas públicas relacionadas à educação tenham que manter sua imparcialidade, e seus propósitos tenham que estar alinhados aos interesses de uma formação crítica, autônoma e competente de nossos alunos (FERREIRA, 2020).

Mais ações devem ser delegadas ao poder de instrumentalização dos educadores, visto seu impávido processo de formação dos sujeitos. Sobretudo, no que diz respeito ao uso de tecnologias na prática docente. Bem como, estudos a serem realizados acerca das atuais condições em que estes sublimes atores se encontram atuantes no enredo sócio educacional.

REFERÊNCIAS

ADOLFO, M. S.; MACHADO, D.; WARPECHOWSKI, M. “Ensino e Aprendizagem de Biologia no Ensino Médio através da Informática Educativa”. **Anais do Workshop de Informática na Escola** [2017]. Disponível em: <<https://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/index>>. Acesso em: 02/10/2020.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. “Currículo e contextos de aprendizagem: integração entre o formal e o não-formal por meio de tecnologias digitais”. **Revista e-curriculum**, vol. 12, n. 2, 2014.

BAMPI, L. N. S.; BARALDI, S.; GUILHEM, D.; POMPEU, R. B.; CAMPOS, A. C. O. “Percepção sobre qualidade de vida de estudantes de graduação em enfermagem”. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, vol. 34, n. 2, 2013.

CAPELO, R.; OLIM, D. “Preditores da qualidade de vida em estudantes do ensino secundário”. **Interdisciplinarity in Social and Human Sciences**, vol. 5, 2016.

CUNHA, M. B.; HENRIQUES, A. G.; ARAUJO, P. S. R. “Metodologia para fiscalização de programas de inclusão digital com foco na avaliação independente de seus resultados”. **Communication Policy Research Latin America**, vol. 10, 2016.

FERREIRA, C. L. C. **Tecnologias digitais na educação em tempos de algoritmos**: Formação, intervenção e reflexão na Educação Física Escolar (Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Física). Rio Claro: UNESP, 2020.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J.; MESQUITA, E. “Formação, trabalho e aprendizagem”. *In*: **Tradição e inovação nas práticas docentes**. Lisboa: Edições Sílabo, 2015.

LUIGI, R.; SENHORAS, E. M. “O novo coronavírus e a importância das organizações internacionais”. **Nexo Jornal** [17/03/2020]. Disponível em: <<https://www.nexojournal.com.br>>. Acesso em 25/05/2020.

OLIVEIRA, A. M. G.; LIMA, G. S. N. “A gestão educacional e a efetivação de políticas públicas para utilização das TIC na educação”. **Revista Exitus**, vol. 5, n. 2, 2016.

ROSO, C. C.; SANTOS, R. A.; ROSA, S. E.; AULER, D. “Currículo temático fundamentado em Freire-CTS: engajamento de professores de física em formação inicial”. **Revista Ensaio**, vol. 17, n. 2, 2015.

SANTOS, A. H.; SANTOS, H. M. N.; SANTOS JUNIOR, B.; SOUZA, I. S.; FARIA, T. L. “As dificuldades enfrentadas para o ensino de ciências naturais em escolas municipais do sul de Sergipe e o processo de formação continuada”. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: PUC-PR, 2013.

SANTOS JOAQUIM, B.; PESCE, L. “As Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação nos Contextos da Educação de Jovens e Adultos: Uma Revisão de Literatura (2007-2014)”. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, vol. 4, n. 1, 2016.

SENHORAS, E. M. “A pandemia do novo coronavírus no contexto da cultura pop zumbi”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 1, n. 3, 2020a.

SENHORAS, E. M. “Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 5, 2020b.

SILVA, R. L. “Os desafios à educação na era digital: do paradigma da reprodução ao desenvolvimento da autonomia do educando”. **Anais do IV Congresso Internacional Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura** [2016]. Disponível em:

<<https://reciprocidade.emnuvens.com.br/novapedagogia>>. Acesso em: 25/05/2020.

SILVA, T. S. C.; MELO, J. C. B.; TEDESCO, P. C. A. R. “Um modelo para promover o engajamento estudantil no aprendizado de programação utilizando gamification”. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, vol. 26, n. 03, 2018.

SOUZA, L. C. “A TIC na Educação: uma grande aliada no aumento da aprendizagem no Brasil”. **Revista Eixo**, vol. 5, n. 1, 2016.

ZONTA, R.; ROBLES, A. C. C.; GROSSEMAN, S. “Estratégias de enfrentamento do estresse desenvolvidas por estudantes de medicina da Universidade Federal de Santa Catarina”. **Revista Brasileira de Educação Médica**, vol. 30, n. 3, 2006.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Aracy Cristina Kenupp Bastos Marcelino é graduada em Pedagogia, pós-graduada em Libras, Psicopedagogia e Deficiência Visual, mestre e Doutoranda em Educação. Professora na PMT e na FAETEC. Email para contato: cristinakenupp@gmail.com

Fábio Viana Santos é pedagogo e chefe de Divisão de Projetos Especiais da Secretaria Municipal de Educação de Itapetinga/BA. Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: fabioviana.pedagogo@gmail.com

Fany Pereira de Araújo Soares é graduada em Biomedicina, especialista pós graduada em Saúde e Segurança do Trabalho e mestre em Ensino na Saúde e Tecnologia. Email para contato: fany.fpas@gmail.com

Gabriel Frazao Silva Pedrosa é licenciado em Ciências Biológicas e em Pedagogia, especialista em Educação e mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail para contato: gabrielpedrosa@ufrj.br

Hortência Pessoa Pereira é bacharela e licenciada em Psicologia. Atualmente é mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail para contato: hortenciapessoa2@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Joyce Luzia Chaves Dutra é graduada em Pedagogia pela PUC Minas. Possui experiência na área de Necessidades Educacionais Especiais. Atuou como assistente de Alfabetização pelo Programa Mais Alfabetização: Email para contato: joyceluzia98@gmail.com

Karla Fernanda Wunder da Silva é psicopedagoga e pedagoga especial. Mestre e doutoranda em Educação. Atua nos temas de Educação Especial, formação de professores e processos inclusivos, Subjetividade e Psicopedagogia. E-mail: karla.silva@acad.pucrs.br

Katiuscha Lara Genro Bins é especialista em Alfabetização e Pedagoga Especial, mestra e doutora em Educação. Atua com Educação Especial, formação de professores e processos inclusivos. E-mail para contato: katigbins@gmail.com

Laélia Portela Moreira é mestre e doutora em Educação. Atualmente é professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (PPGE-UNESA). Email para contato: laelia.ppge@gmail.com

Maria Alice Costa da Silva é bacharel em Turismo e licenciada em Geografia. Especialista em História da Arte, Educação Ambiental e Metodologia do Ensino de Ciências Biológicas. Mestre em Ecologia de Ecossistema. Email para contato: alice_bis@hotmail.com

SOBRE OS AUTORES

Mariana Aguiar Manenti é psicóloga pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Campus de Vitória da Conquista. E-mail para contato: marianaamanenti@gmail.com

Marlene Rozek é graduada, mestre e doutora em Educação. Atualmente é integrante do comitê científico consultivo da Universidad de Zaragoza e professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. E-mail: marlene.rozek@pucrs.br

Natália Cristina Correa Carvalho é graduanda em Psicologia. Atualmente está desenvolvendo uma pesquisa de iniciação científica pelo programa PROBIC. Possui experiência de estágio na Educação Inclusiva. Email para contato: natalia-c-@hotmail.com.br

Renata Maurício Sampaio é graduada em Direito e Letras, mestra em Estudos Literários e doutora em Estudos de Linguagens. Docente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais. Email: renata.sampaio@ifnmg.edu.br

Thamires Aparecida Rodrigues Saraiva é graduanda em Psicologia. Atualmente realiza uma pesquisa de iniciação científica pelo PROBIC. Possui experiência de estágio na área de Recursos Humanos. Email para contato: thamires-a-@hotmail.com

SOBRE OS AUTORES

William Velozo Francioni é licenciando em Letras-Libras e bacharel em Ciências Humanas. Mestrando em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Email para contato: w.francioni@gmail.com

COLEÇÃO

Comunicação & Políticas Públicas

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

O Núcleo de Pesquisa Semiótica da Amazônia (NUPS), da Universidade Federal de Roraima (UFRR), está à frente do selo coleção “Comunicação & Políticas Públicas” e recebe propostas de livros a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 40 laudas e no máximo 150 laudas configuradas obrigatoriamente em espaçamento 1,5, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas em arquivos separados, de maneira que ao longo do texto do livro sejam apenas indicados os espaços onde serão inseridas. As imagens deverão ser nomeadas e numeradas conforme os espaços indicados no texto.

A submissão do livro deverá ser realizada por meio do envio online de arquivo documento (.doc) em Word for Windows 6.0 ou versão mais recente. O autor ou autores devem encaminhar para o e-mail nupsbooks@gmail.com três arquivos: a) formulário de identificação do autor e da obra, b) livro com sumário no formato Word for Windows 6.0 ou versão mais recente, e, c) via escaneada de carta de autorização assinada pelo (s) autor (es) atestando que cede(m) seus direitos autorais da obra para a editora da Universidade Federal de Roraima.

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA

Coleção “Comunicação & Políticas Públicas”

Núcleo de Pesquisa Semiótica da Amazônia (NUPS)

Universidade Federal de Roraima (UFRR)

Campus Paricarana

Bloco 1. Sala 179. Av. Cap. Ene Garcez, n. 2413.

Bairro Aeroporto. Boa Vista, RR.



+ 55 (95) 981235533 /



nupsbooks@gmail.com



www.livroeletronico.net

