



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

**LUCELIA CRISTINA BRANT MARIZ SÁ**

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL:  
UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA DE MINAS GERAIS**

**UBERLÂNDIA**

**2024**

LUCELIA CRISTINA BRANT MARIZ SÁ

PRÁTICAS DE LETRAMENTO DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UM  
ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA DE MINAS GERAIS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade

Orientador: Prof. Dr. William Mineo Tagata

UBERLÂNDIA

2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S111 2024	<p>Sa, Lucelia Cristina Brant Mariz, 1981- PRÁTICAS DE LETRAMENTO DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL [recurso eletrônico] : UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA DE MINAS GERAIS / Lucelia Cristina Brant Mariz Sa. - 2024.</p> <p>Orientador: Willian Mineo Tagata. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Modo de acesso: Internet. Disponível em: <a href="http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.706">http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.706</a> Inclui bibliografia.</p> <p>1. Linguística. I. Tagata, Willian Mineo, 1969-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós- graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 801</p>
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

LUCELIA CRISTINA BRANT MARIZ SÁ

PRÁTICAS DE LETRAMENTO DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UM  
ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA DE MINAS GERAIS

Tese aprovada para obtenção do título de  
Doutora em Estudos Linguísticos pelo  
Programa de Pós-Graduação em Estudos  
Linguísticos da Universidade Federal de  
Uberlândia, pela banca formada por:

Uberlândia, 25 de novembro de 2024.

---

Prof. Dr. William Mineo Tagata (UFU) - Orientador

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito (UFU) – Membro interno

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maíra Sueco Maegava Córdula (UFU) – Membro interno

---

Prof. Dr. Sérgio Ifa (UFAL) – Membro externo

---

Prof. Dr. Luiz Otávio Costa Marques (UFVJM) – Membro externo

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pela dádiva da vida e por me guiar e iluminar durante toda essa jornada acadêmica.

Agradeço também, de forma muito especial, ao meu esposo, Júnior e às minhas filhas, Isabelle e Júlia, que sempre estiveram ao meu lado, me apoiando e incentivando incondicionalmente. Obrigada por compreenderem os momentos de ausência, por acreditarem em mim, por me proporcionarem todas as oportunidades para que eu pudesse chegar até aqui e por celebrarem comigo cada conquista alcançada.

À minha mãe, Lúcia, e minha irmã, Eveline, por serem exemplo de determinação e perseverança, me inspirando a sempre dar o meu melhor.

À minha Chefe Imediata, Veraci, por conceder meu afastamento parcial do trabalho e por compreender minhas ausências. Esse auxílio foi fundamental para que eu pudesse me dedicar aos estudos e à produção desta tese.

Ao meu orientador, Professor Doutor Willian Mineo Tagata, sou imensamente grata pela dedicação, paciência e competência com que me guiou nesta jornada acadêmica. Suas valiosas contribuições teóricas, metodológicas e suas perspicazes orientações foram essenciais para o desenvolvimento e o aprimoramento deste trabalho.

Aos Professores, Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito (UFU), Dra. Fernanda Costa Ribas (UFU), Dra. Valeska Virgínia Soares Souza (UFU), Dra. Maíra Sueco Maegava Córdula (UFU), Dr. Sérgio Ifa (UFAL), Dr. Luiz Otávio Costa Marques (UFVJM), membros das bancas de qualificação e defesa, agradeço pelas pertinentes sugestões e questionamentos apresentados, os quais enriqueceram sobremaneira esta tese.

Agradeço também aos professores debatedores do Seminário de Pesquisa em Linguística e Linguística Aplicada (SEPELLA), Dra. Nara Hiroko Takaki (2021), Dr. Sérgio Ifa (2022), Dr. Adolfo Tanzi Neto (2023), pelos valiosos comentários e sugestões apresentados durante a discussão do meu trabalho, os quais contribuíram significativamente para o aprimoramento desta tese.

Manifesto minha gratidão também aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, que, com suas aulas e discussões, proporcionaram um ambiente intelectualmente estimulante e desafiador, fundamental para o meu crescimento acadêmico.

Ao Grupo de Pesquisa em Cognição, Afetividade e Letramento Crítico (GPCAL), pelos instigantes debates, trocas de ideias e apoio mútuo durante essa trajetória.

À Alessandra Queiroz e João Moura, pela amizade construída no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, agradeço pelo constante apoio, pelas trocas de experiências, pelos debates enriquecedores e pelo companheirismo durante essa trajetória.

Aos estudantes e servidores da Escola do Quilombo, em especial, aos participantes desta pesquisa, meu sincero agradecimento pela disponibilidade, atenção e colaboração. Sem a valiosa contribuição de vocês, este trabalho não teria sido possível.

Por fim, a todos que de alguma forma participaram e contribuíram para a realização desta pesquisa. Sou extremamente grata a todos vocês, que foram fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui. Minha mais sincera gratidão.

*Como? Apenas abri os olhos que tinham vendado  
e já querem me afogar no universal? E os  
outros? Aqueles que “não têm boca”, aqueles  
que “não têm voz”.*

(Fanon, 2008, p. 159)

## RESUMO

O Brasil atravessou uma situação de pandemia em que especialistas de todas as áreas buscaram respostas e estratégias para lidar com a Covid-19 e seus efeitos na sociedade. Com o avanço dos casos de contágio, em Minas Gerais, as escolas tiveram as aulas suspensas, sendo necessário estabelecer normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), para a continuidade das atividades escolares. O REANP se constituiu por meio do Plano de Estudos Tutorados (PET), do Programa Se Liga Na Educação e do Aplicativo Conexão Escola. Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar as práticas de letramento vivenciadas por estudantes e professores de uma escola quilombola de Minas Gerais no ensino remoto de língua portuguesa durante a pandemia de Covid-19. Para o alcance do objetivo geral, pautei-me nos seguintes objetivos específicos: a) investigar as percepções dos professores e estudantes sobre o ensino remoto emergencial; b) analisar de que formas as atividades do ensino remoto emergencial contribuíram para a promoção dos letramentos dos estudantes e professores de uma escola quilombola; c) compreender em que medida as práticas de letramento ensejadas nos PETs tendem a reproduzir ou resistir à colonialidade. Este trabalho se propõe a identificar as percepções e vivências de estudantes e professores da escola quilombola acerca das práticas de letramento desenvolvidas durante o ensino remoto de língua portuguesa, na pandemia de Covid-19, por meio de sua descrição pormenorizada, contraste com leis, documentos escolares e compreensão de articulações de (de)colonialidades existentes. Como arcabouço teórico são utilizadas as concepções sobre letramento(s) de Street (2013, 2014), os processos de decolonialidade/colonialidade de Kilomba (2019) e Mignolo (2008, 2020, 2021), a ressignificação da educação quilombola de Gomes (2005) e Bispo dos Santos (2015), entre outros que contribuem para a discussão. A pesquisa é qualitativa exploratória, tendo como instrumento de coleta de dados as entrevistas aplicadas aos estudantes e professores das turmas de 5º ano do Ensino Fundamental e de 3º ano do Ensino Médio. Também foram analisados os quatro primeiros PETs de Língua Portuguesa, do ano de 2020, levando em consideração as práticas de letramento apresentadas no material. Para a verificação dos resultados foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), pautando-se na pré-análise, na exploração do material e no tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesse sentido, a pesquisa contribui para problematizar a colonialidade presente nos modelos educacionais hegemônicos e para apontar caminhos para uma educação que se comprometa com a justiça social. Diante disso, a presente investigação evidencia a importância de se considerar as especificidades e os saberes das comunidades quilombolas no planejamento e implementação de políticas e práticas educacionais, especialmente em momentos de crise e transformação, como o vivenciado durante a pandemia da Covid-19.

**Palavras-Chave:** Letramentos. Escola quilombola. (De)colonialidade. Ensino remoto.



## ABSTRACT

Brazil went through a pandemic situation in which experts from all areas sought answers and strategies to deal with Covid-19 and its effects on society. With the increase in cases of contagion in Minas Gerais, schools had their classes suspended, making it necessary to establish standards for the provision of the Special Regime for Non-In-Person Activities (REANP), for the continuity of school activities. REANP was created through the Tutored Studies Plan (PET), the Se Liga Na Educação Program and the Conexão Escola Application. This research has the general objective of investigating the literacy practices experienced by students and teachers from a quilombola school in Minas Gerais in the remote teaching of Portuguese language during the Covid-19 pandemic. To achieve the general objective, I based myself on the following specific objectives: a) investigate the perceptions of teachers and students about emergency remote teaching; b) analyze how emergency remote teaching activities contributed to promoting the literacy of students and teachers at a quilombola school; c) understand to what extent the literacy practices offered in PETs tend to reproduce or resist coloniality. This work aims to identify the perceptions and experiences of students and teachers at Escola do Quilombo regarding the literacy practices developed during remote teaching of Portuguese language, during the Covid-19 pandemic, through their detailed description, in contrast with laws, school documents, and understanding articulations of existing (de)colonialities. As a theoretical framework, we used the concepts of literacy(ies) by Street (2013, 2014), the processes of decoloniality/coloniality by Kilomba (2019) and Mignolo (2008, 2020, 2021), the resignification of quilombola education by Gomes (2005) and Bispo dos Santos (2015), among others who contribute to the discussion. The research is qualitative and exploratory, using interviews conducted with students and teachers in the 5<sup>th</sup> year of Elementary School and 3<sup>rd</sup> year of High School classes as a data collection instrument. The first four Portuguese Language PETs from 2020 were also analyzed, taking into account the literacy practices presented in the material. To verify the results, the content analysis proposed by Bardin (2016) was used, based on pre-analysis, exploration of the material and treatment of results, inference and interpretation. In this sense, the research contributes to problematizing the coloniality present in hegemonic educational models and to pointing out ways for an education that are committed to social justice. Thus, this investigation highlights the importance of considering the specificities and knowledge of quilombola communities when planning and implementing educational policies and practices, especially in times of crisis and transformation, such as the one experienced during the Covid-19 pandemic.

**Keywords:** Literacies. Quilombola school. (De)coloniality. Distance education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Restrições da Onda Roxa.....	71
<b>Figura 2</b> - Indicadores regionais da pandemia em Minas Gerais - 2020.....	73
<b>Figura 3</b> - Indicadores regionais da pandemia em Minas Gerais - 2021.....	73
<b>Figura 4</b> - Página inicial do site Estude em Casa.....	76
<b>Figura 5</b> – Capa do Plano de Estudo Tutorado - Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio	77
<b>Figura 6</b> - Logomarca Se Liga Na Educação.....	79
<b>Figura 7</b> - Área de acesso ao aplicativo Conexão Escola 3.0.....	82
<b>Figura 8</b> - Desenvolvimento de uma análise.....	89
<b>Figura 9</b> - Os indígenas que habitavam o Brasil em 1500.....	143
<b>Figura 10</b> – Conto “Negrinha”.....	147
<b>Figura 11</b> - Comunidades Quilombolas em Minas Gerais.....	149
<b>Figura 12</b> – Texto “Bruxas não”.....	152
<b>Figura 13</b> - Questões do texto “Bruxas não”.....	153
<b>Figura 14</b> - A partida de futebol.....	155
<b>Figura 15</b> – Filme Mulher-Maravilha.....	157
<b>Figura 16</b> - Atividade do texto “Ciclistas denunciam agressão de motorista em discussão de trânsito no Bairro Aldeota”.....	161
<b>Figura 17</b> – Atividades sobre “Estresse no trânsito”.....	161
<b>Figura 18</b> - Argumentar em situações difíceis.....	163
<b>Figura 19</b> - Questões da canção “A Tigresa”.....	166
<b>Figura 20</b> - O empoderamento feminino.....	167
<b>Figura 21</b> - Com licença poética.....	168
<b>Figura 22</b> - Mulher proletária.....	170
<b>Figura 23</b> - Ajude um gatinho!.....	173
<b>Figura 24</b> – Atividades sobre o texto “Baleias jubarte”.....	175
<b>Figura 25</b> - Que calor!.....	177
<b>Figura 26</b> - Consumismo infantil.....	179
<b>Figura 27</b> - Um mundo lindo.....	180
<b>Figura 28</b> - A locomoção das lesmas e caramujos.....	182
<b>Figura 29</b> - As orquídeas.....	183
<b>Figura 30</b> - Golfinhos: um alerta.....	187
<b>Figura 31</b> - Reaproveitamento de PET.....	188

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Resultados da BDTD sobre a educação quilombola e letramentos .....	20
<b>Quadro 2</b> - Resultados da BDTD sobre a educação quilombola e práticas discursivas.....	20
<b>Quadro 3</b> - Resultados da CAPES sobre a educação quilombola e letramentos.....	21
<b>Quadro 4</b> - Resultados da CAPES sobre educação quilombola e práticas discursivas .....	22
<b>Quadro 5</b> - Cronograma de visitas à escola pesquisada .....	88
<b>Quadro 6</b> - Identificação dos participantes da Pesquisa .....	91
<b>Quadro 7</b> - Temas iniciais das unidades de registro.....	94
<b>Quadro 8</b> - Temas iniciais coletados nas entrevistas.....	94
<b>Quadro 9</b> - Categorias de Análise das entrevistas .....	96
<b>Quadro 10</b> - Categorias de análise dos PETs .....	97

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Quantitativo de servidores em exercício na escola.....	102
<b>Tabela 2</b> - Turmas e estudantes do endereço principal, por ano de escolaridade.....	103
<b>Tabela 3</b> - Turmas e estudantes do 2º endereço, por ano de escolaridade.....	104

## LISTA DE SIGLAS

ASB	Assistente Técnico da Educação Básica
ATB	Auxiliar de Serviços da Educação Básica
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEP	Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
EaD	Educação a Distância
EEB	Especialista da Educação Básica
FIFA	Federação Internacional de Futebol
GPCAL	Grupo de Pesquisa em Cognição, Afetividade e Letramento Crítico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NLS	<i>New Literacy Studies</i> (Novos estudos sobre Letramento)
PEB	Professor de Educação Básica
PET	Plano de Estudo Tutorado
PEUB	Professor para Ensino do Uso da Biblioteca
REANP	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UTI	Unidades de Tratamento Intensivo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>25</b>
1.1 Práticas e eventos do letramento .....	25
1.2 Os letramentos autônomo e ideológico e as relações de poder que os envolvem .....	30
1.3 Escola, letramento e os desafios e possibilidades no currículo .....	36
1.4 O pensamento decolonial.....	40
1.5 O letramento em uma perspectiva decolonial na Linguística Aplicada .....	50
1.6 Educação Escolar Quilombola: uma política de valorização .....	57
<b>2 A PANDEMIA DA COVID-19 E O CONTEXTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>63</b>
2.1 Os impactos da Covid-19 nas escolas brasileiras .....	63
2.2 A “continuidade do ensino” por meio do REANP .....	74
2.2.1 O Plano de Estudos Tutorados (PET).....	77
2.2.2 O Programa Se Liga Na Educação .....	79
2.2.3 O aplicativo Conexão Escola.....	81
<b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>84</b>
3.1 A classificação da pesquisa .....	84
3.2 Plano de recrutamento, critérios e riscos da pesquisa .....	85
3.3 As fases da pesquisa .....	87
3.4 Os procedimentos de análise de dados .....	88
3.4.1 A pré-análise.....	90
3.4.2 A exploração do material.....	91
3.4.3 Tratamento dos resultados, inferência e interpretação .....	95
3.5 O lugar de fala dos participantes da pesquisa .....	97
3.5.1 A Escola do Quilombo .....	100
3.5.2 Os participantes da pesquisa.....	104
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>109</b>
4.1 Acesso e uso das tecnologias digitais pelos estudantes: <i>ahh tia, eu não tinha internet, não!</i> .....	109
4.2 Trabalho docente e redes de apoio: <i>não depende só do professor</i> .....	124

4.3 Letramentos: <i>a gente tem que ser crítico</i> .....	133
4.4 O Plano de Estudos Tutorados: movimentos de (de)colonialidade.....	141
4.4.1 A voz dos povos e comunidades tradicionais.....	142
4.4.2 A mulher prototípica dos valores implantados pelo sistema patriarcal.....	152
4.4.3 (Des)respeito ao meio ambiente e à geografia local.....	173
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>192</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>200</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES .....</b>	<b>211</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL POR MENOR DE 18 ANOS .....</b>	<b>213</b>
<b>APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR ENTRE 12 E 18 ANOS INCOMPLETOS .....</b>	<b>215</b>
<b>APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - PROFISSIONAIS .....</b>	<b>217</b>
<b>APÊNDICE E - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - ESTUDANTES.....</b>	<b>219</b>
<b>APÊNDICE F - LINHA DO TEMPO .....</b>	<b>221</b>
<b>ANEXO A - DECRETO MUNICIPAL DE RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS..</b>	<b>222</b>
<b>ANEXO B - GRADE DE HORÁRIOS DO PROGRAMA SE LIGA NA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>225</b>

## INTRODUÇÃO

Considerando o mundo globalizado, a expansão tecnológica que vivemos nos últimos anos, intensificada pela pandemia da Covid-19, e a velocidade da disseminação de informações em escala mundial, foi necessário nos apropriarmos do contexto das tecnologias digitais para viver em sociedade. Nesse sentido, a escola, enquanto formadora de cidadãos, assume desafios cotidianos para lidar com essas transformações.

Entre as constantes mudanças da sociedade, em meados de março de 2020, o Brasil se viu diante de uma situação de calamidade pública gerada pela pandemia que assolou vários países. Como medida protetiva, o isolamento social foi a primeira estratégia estabelecida pelas autoridades de saúde, que consistiu em afastar as pessoas do convívio coletivo, de forma a evitar a propagação do vírus por meio do contato físico. Com o isolamento, as pessoas foram levadas a ressignificar suas práticas de interação social, e o sistema de ensino a redefinir os processos de ensino e aprendizagem.

No âmbito educacional, vivenciamos o tempo do ensino remoto emergencial. Até então, as escolas brasileiras estavam habituadas com as modalidades de ensino presencial e a distância. Fettermann e Tamariz (2021) ressaltam a existência do ensino presencial, da educação a distância (EaD) e da educação *on-line*, sendo o ensino presencial aquele que exige a presença de professores e estudantes em um único local.

A EaD surgiu para atender, inicialmente, a uma demanda do ensino superior para reduzir custos de equipamentos, aumentar as oportunidades de formação e aperfeiçoamento profissional e expandir o ensino (Fettermann; Tamariz, 2021), o que possibilitou a flexibilização do tempo e do espaço dos envolvidos. A educação *on-line* é uma modalidade em que os estudantes acessam conteúdos por meio da internet: vídeos, transmissões ao vivo, *chats*, avaliações, exercícios, dentre outros (Fettermann; Tamariz, 2021). Nessa modalidade, a conexão acontece por meio de um sistema *on-line* de aprendizagem, com o auxílio de tecnologias digitais.

Como efeito da pandemia, surge o ensino remoto emergencial como uma adaptação à situação de impossibilidade da continuidade do ensino presencial. Importante destacar que “tanto no ensino presencial, como na EaD ou na educação *on-line* é preciso considerar os processos pedagógicos de maneira a tornar compatíveis a produção de materiais e atividades adequados, a formação dos profissionais envolvidos” (Fettermann; Tamariz, 2021, p. 2-3). Contudo, o ensino remoto assumiu um caráter de emergência sem que os professores e estudantes pudessem se preparar ou que os governantes pudessem elaborar políticas públicas



que tornassem o regime mais acessível e igualitário. Assim, novas propostas de ensino despontaram em todo o país. Em Minas Gerais, foi criado o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP).

São passíveis de questionamento as políticas públicas implementadas no âmbito do ensino remoto, haja vista a dimensão e complexidade da implementação. Muitas opiniões a respeito da modalidade remota se entrelaçaram e também se antagonizaram e, diante desse cenário de incertezas e de desigualdades, comecei a me questionar como estariam aquelas pessoas que, mesmo antes da pandemia, já se encontravam em contextos subalternizados, desvalorizados, e, muitas vezes, esquecidos pela maioria, como as comunidades tradicionais<sup>1</sup>? Como estariam as comunidades tradicionais que sempre sofreram com o descaso político-social? Estariam como antes? Ou as desigualdades foram consideradas na nova proposta do ensino remoto? Ou a precariedade social daquelas comunidades teriam se agravado?

Enquanto me questionava, minha memória resgatou uma comunidade tradicional, do Norte de Minas Gerais, com a qual tive o prazer de trabalhar por alguns anos e em que conheci pessoas incríveis, com histórias comoventes e motivadoras. Minha história com essa comunidade começou no ano de 2008, quando a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) implantou, naquela localidade, a Escola do Quilombo<sup>2</sup>, que atenderia aos estudantes do 1º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, perpassando todo o ensino fundamental e médio da Educação Básica.

Enquanto Inspectora Escolar da Superintendência Regional de Ensino local, fui designada para cumprir a demanda de abertura da escola, haja vista que ainda não havia servidores nomeados para aquele educandário, que pudessem assumir a gestão da escola. Aquele foi meu primeiro contato com a região e com a cultura quilombola do lado de dentro de uma comunidade.

Inicialmente, as funções a mim atribuídas incluíam ações inerentes ao funcionamento e à organização da escola, por meio de visitas diárias à instituição de ensino para a realização de orientação, assistência e controle do processo administrativo e pedagógico; organização do processo de criação; autorização de funcionamento e registro; garantia de regularidade do funcionamento da escola; responsabilidade pelo fluxo correto e regular de informação entre a

---

<sup>1</sup> O termo “povos e comunidades tradicionais” é tratado nesta pesquisa conforme definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012), abrangendo os povos indígenas, os povos quilombolas e demais que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

<sup>2</sup> Visando manter o anonimato do ambiente de pesquisa, durante todo o trabalho me reportarei à denominação Escola do Quilombo para identificar a instituição de ensino em que a pesquisa foi realizada.

escola, a Superintendência Regional de Ensino e a SEE/MG; conferência da autenticidade e exatidão da documentação da escola; e homologação das designações de servidores.

Ali estive todos os dias, por várias semanas, nos meses de janeiro e fevereiro de 2008, atendendo cada responsável pelos estudantes para realizar as matrículas e prestar esclarecimentos sobre como seria aquela nova escola. Curiosa como sou, me deleitava com as histórias que cada um estava disposto a contar quando se sentava frente a mim. Não me recordo o nome, mas me lembro da expressão facial de uma senhora que chegou para matricular seus nove filhos. Ela trazia um sorriso cativante no rosto e um orgulho de quem acreditava estar provendo-os de um processo de ensino e aprendizagem mais bem qualificado. Apesar da aparência sofrida e de não ter concluído a educação básica, aquela mãe tinha conhecimento da importância da formação na vida dos seus filhos.

Ao longo da minha trajetória, diversas histórias me marcaram, tornando aquela comunidade visível aos meus olhos e ao meu coração, tanto como profissional quanto como ser humano. É importante ressaltar que venho de uma família composta por um homem branco e uma mulher negra, e cresci com uma forte consciência sobre a importância da igualdade de condições entre as pessoas.

A convivência diária com essa comunidade despertou em mim sentimentos complexos. Senti uma alegria profunda ao conhecer, mesmo que brevemente, as culturas ricas e encantadoras de um povo que passou por tantas dificuldades. Essa experiência ampliou minha compreensão e empatia, reforçando meu compromisso com a igualdade e a valorização da diversidade.

Assim, mesmo após a indicação da equipe gestora e a designação dos profissionais (professores, coordenadores pedagógicos, equipe de secretaria, auxiliares de serviços da educação básica) para atuar na Escola do Quilombo, me tornei oficialmente a inspetora escolar que acompanhou a instituição de ensino por cinco anos. Nessa nova fase, as minhas visitas diárias não eram mais necessárias. Contudo, o agradável acolhimento e o vínculo construído nos dois meses que estive na comunidade permaneceu mesmo durante as visitas sazonais, que aconteciam em média quatro vezes a cada mês.

Devido aos variados interesses que me cercaram ao me aproximar daquele contexto, em 2013 realizei uma pesquisa que versava sobre as boas práticas dos gestores da Escola do Quilombo, que culminou na publicação de um artigo em uma revista científica, em 2014<sup>3</sup>. Uma

---

<sup>3</sup> MARIZ SÁ, Lucélia Cristina Brant. Competências para o século 21: o caso da Escola Estadual. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 4, p. 32-43, 2014.

experiência exitosa, que teve como objetivo dar visibilidade ao trabalho desenvolvido. Naquela ocasião, a diretora escolar, que era quilombola, nascida e criada na comunidade, com sua equipe gestora, adotou planos de mudança e, por meio de projetos estruturados em redes de colaboração, renovou a prática e aproximou a comunidade da escola.

Em 2018, realizei uma pesquisa no referido estabelecimento que resultou na publicação de um capítulo de um livro<sup>4</sup>. O estudo abordou o modo com que os cargos de diretores das escolas estaduais quilombolas são providos, tendo como corpus da pesquisa a Escola do Quilombo. Tal processo possui legislação própria e prioriza (com ressalvas<sup>5</sup>) a candidatura dos membros da comunidade. Vale ressaltar que é fundamental que a comunidade quilombola tenha voz e participação ativa na escolha do diretor, pois isso fortalece a gestão democrática e a identidade cultural da escola.

Respeitando a necessidade de rodízio no atendimento do inspetor escolar, estabelecido por Resolução própria, atualmente não atuo como inspetora do referido estabelecimento de ensino, contudo meu pensamento ainda se detém sobre aquela comunidade, por considerar a complexidade e a interseccionalidade vividas pelas pessoas que ali residem. De um lado, a diversidade cultural traduzida em conhecimentos e tradições, como parte integrante da história da sociedade, do outro a vulnerabilidade social que fragiliza socioeconomicamente aquele grupo, fazendo-os viver à margem da sociedade, num contínuo processo de exclusão.

Diante desse panorama e das incertezas evidenciadas durante a pandemia da Covid-19, formulei a seguinte questão de pesquisa: Quais as percepções e vivências de estudantes e professores da Escola do Quilombo acerca das práticas de letramento desenvolvidas no ensino remoto de língua portuguesa, durante a pandemia de Covid-19? Acredito que essa pergunta de pesquisa conduzirá para uma reflexão crítica que versa sobre o desenvolvimento das práticas de letramentos, mediados por tecnologias digitais durante o ensino remoto, na Escola do Quilombo.

Para responder à questão de pesquisa, estabeleci o seguinte objetivo geral: investigar as práticas de letramento vivenciadas por estudantes e professores de uma escola quilombola de Minas Gerais no ensino remoto de língua portuguesa durante a pandemia de Covid-19. Com o propósito de definir as etapas do trabalho para o alcance do objetivo geral, pautei-me nos

---

<sup>4</sup> MARIZ SÁ, Lucelia Cristina Brant; SILVA, Luciana Cardoso da; SILVA, Márcio Antônio. Da forma de provimento de cargos de diretores das escolas estaduais quilombolas: uma análise crítica. In: BORGES, Cristina (Org.). **Religião e religiosidades: estudos e diálogos transversais**. Montes Claros: Henrique Design, 2018. p. 137-156.

<sup>5</sup> Na seção de análise “Trabalho docente e redes de apoio: *não depende só do professor*” detalharei as ressalvas que impediram a permanência de uma professora quilombola na gestão da Escola do Quilombo.

seguintes objetivos específicos: a) investigar as percepções dos professores e estudantes sobre o ensino remoto emergencial; b) analisar de que forma as atividades do ensino remoto emergencial contribuíram para a promoção dos letramentos dos estudantes e professores de uma escola quilombola; c) compreender em que medida as práticas de letramento ensejadas nos PETs tendem a reproduzir ou resistir à colonialidade<sup>6</sup>.

Para Freire (1989, p. 9), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Embora sua abordagem educacional não discuta diretamente o letramento crítico, ela é fundamental para as discussões sobre letramentos, pois se baseia em uma perspectiva crítica e emancipatória. Freire enfatiza a importância do diálogo e da problematização, entendendo a educação como um processo de libertação. Nesse contexto, os educandos tornam-se sujeitos ativos na transformação de suas vidas e comunidades.

Nessa perspectiva, os saberes tanto podem ser caracterizados como o conjunto de conhecimentos que estão fortemente relacionados com a comunidade quilombola, por longas gerações, como também os saberes que estão vinculados ao REANP, trazidos à comunidade pela escolarização formal. Assim como os saberes, os letramentos são muito mais do que a simples decodificação de símbolos, pois estão atrelados às práticas sociais discursivas.

Na tríade dos letramentos, saberes e práticas discursivas, esta pesquisa se apresenta imbricada nas proposições temáticas da Linha de Pesquisa III: Linguagem, ensino e sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, tendo como tema de orientação “Estudos dos Letramentos em contextos variados”, por colocar em pauta estudos sobre as percepções e vivências de estudantes e professores da Escola do Quilombo acerca das práticas de letramento desenvolvidas durante o ensino remoto de língua portuguesa, durante a pandemia de Covid-19. Trata-se, portanto, de um problema que merece ser analisado mais a fundo, devido à sua indubitável relevância no âmbito da organização escolar.

Com o objetivo de mapear e analisar as produções relevantes no campo de estudo desta pesquisa, para fornecer um estado da arte e justificar sua realização, realizei um levantamento de teses e dissertações publicadas nos últimos cinco anos, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por meio da inserção das seguintes palavras-chave: “educação quilombola” e “letramentos”. Quatro trabalhos foram encontrados, sendo uma tese e três dissertações. Após a análise dos trabalhos, identifiquei dois com maior afinidade com esta

---

<sup>6</sup> A colonialidade é um conceito que se refere às estruturas de poder, saber e ser que persistem após o fim do colonialismo. O tema será discutido no Capítulo 1.

pesquisa, os quais estão dispostos no Quadro 1:

**Quadro 1 - Resultados da BDTD sobre a educação quilombola e letramentos**

<b>Título</b>	<b>Autor e Ano</b>	<b>Assunto</b>
Letramentos no ensino fundamental em escola de contexto quilombola: olhares docentes e diálogos possíveis com os saberes da comunidade	Andréia Rocha da Rosa (2021)	Dissertação: Este estudo se volta para eventos de letramento desenvolvidos em contexto de escola quilombola, com base nas manifestações de docentes e líder comunitário, buscando identificar e analisar as conexões possíveis entre as atividades escolares de linguagem e a realidade sociocultural do quilombo. Buscou-se também promover reflexões acerca das potencialidades suscitadas pelos eventos de letramentos analisados para além do que já vem sendo realizado na escola.
Adaptações dos contos clássicos infantis: contribuições para uma representatividade negra	Rosilânea Niedja Soares Costa dos Santos (2020)	Dissertação: Apresenta um trabalho de leitura literária em uma sala de aula do quinto ano, em uma escola municipal de João Pessoa, situada em um território quilombola na mesma cidade.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2023), a partir de dados da BDTD.

Entendo que os trabalhos encontrados trazem maior semelhança com esta pesquisa por promover reflexões acerca das potencialidades suscitadas pelos eventos de letramentos e como os processos de letramentos são desenvolvidos na escola. Ao ampliar a busca para “educação quilombola” e “práticas discursivas”, dezoito trabalhos são encontrados, sendo dezesseis dissertações e duas teses. Ao apurar os trabalhos que se alinham a esta pesquisa, foram selecionados os que constam no Quadro 2:

**Quadro 2 - Resultados da BDTD sobre a educação quilombola e práticas discursivas**

<b>Título</b>	<b>Autor e Ano</b>	<b>Assunto</b>
Apontamentos sobre a educação quilombola no Quilombo São José da Serra em Valença – RJ	Eunice Aparecida Sampaio de Oliveira (2021)	Dissertação: Analisa a dinâmica da relação da educação quilombola com a educação escolar quilombola. Para tanto, adota-se como objetivo específico compreender se existe uma pedagogia própria na instituição escolar que garanta o respeito às especificidades da comunidade quilombola São José da Serra, que valorize os saberes dos quilombolas, dialogando com os saberes escolares.
Políticas educacionais e identidade cultural na comunidade quilombola Jardim Cascata, em Aparecida de Goiânia	Rosinalda Correa da Silva Simoni (2020)	Dissertação: Busca-se averiguar se a identidade dos povos pesquisados está sendo resguardada nas instituições escolares, por meio da lei e do documento escolar. Para isso, foi feita uma breve retomada sobre o surgimento dos quilombos brasileiros, bem como dos elementos culturais que os formam: território, identidade e práticas religiosas.
A educação escolar na comunidade quilombola São Félix em Cantagalo -	Jucilane Costa Pimenta (2019)	Dissertação: Estudo desenvolvido na Comunidade Quilombola São Félix na cidade de Cantagalo, no Estado de Minas Gerais, objetivando conhecer como ocorre a Educação

Minas Gerais		Escolar na Comunidade Quilombola São Félix. Analisamos as expressões culturais das crianças regularmente matriculadas, de agosto de 2017 até maio de 2019, com seus costumes e representações culturais em interface com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei das Diretrizes Básicas (LDB).
--------------	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023), conforme dados da BDTD.

De modo a complementar os trabalhos identificados na temática dos saberes desenvolvidos em escolas quilombolas, realizei uma pesquisa no site Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, tendo como referência o mesmo período de tempo e as mesmas palavras-chave utilizadas na BDTD. Assim, cheguei ao número de oito trabalhos, sendo seis dissertações e duas teses.

Além da dissertação “Letramentos no ensino fundamental em escola de contexto quilombola: olhares docentes e diálogos possíveis com os saberes da comunidade”, de Andréia Rocha da Rosa, já identificada na BDTD, encontrei outros trabalhos sobre educação quilombola e letramentos, que destacam a importância de abordagens pedagógicas sensíveis à cultura e que valorizam os conhecimentos e as práticas das comunidades quilombolas, tais como os que constam no Quadro 3:

**Quadro 3** - Resultados da CAPES sobre a educação quilombola e letramentos

Título	Autor e Ano	Assunto
Educação socioambiental e letramento imagético: docentes e os livros didáticos de ciências de uma escola rural em comunidade quilombola feirense	Carine de Jesus Nascimento (2023)	Dissertação: O trabalho teve como objetivo compreender de que modo os docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública de uma comunidade quilombola, no meio rural do município de Feira de Santana/BA concebem e utilizam o letramento imagético sobre meio ambiente em livros de Ciências.
A toponímia das comunidades quilombolas do Tocantins: intersecções entre léxico, cultura e ensino na perspectiva de um projeto de letramento.	Rodrigo Vieira do Nascimento (2022)	Tese: Objetiva conhecer e caracterizar a realidade toponímica quilombola tocantinense, buscando fomentar, por intermédio dos conceitos e procedimentos da pesquisa toponímica, a intersecção entre léxico, cultura e ensino.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023), conforme dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Vários estudos têm explorado a interseção entre a educação quilombola e os letramentos, destacando a importância de abordagens que valorizem os conhecimentos e saberes locais das comunidades quilombolas. Esses estudos destacam a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis à cultura e à realidade das comunidades, que levem em consideração as

línguas, as tradições orais e as formas de comunicação próprias desses contextos. Ao ampliar a busca para “educação quilombola” e “práticas discursivas”, trinta e um trabalhos foram encontrados, sendo vinte e três dissertações e oito teses. Ao apurar os trabalhos que se alinham a esta pesquisa, foram selecionados os constantes no Quadro 4:

**Quadro 4** - Resultados da CAPES sobre educação quilombola e práticas discursivas

<b>Título</b>	<b>Autor e Ano</b>	<b>Assunto</b>
Educação escolar quilombola e emancipação: a afirmação dialética em face de modalidades educacionais unidimensionais	José Bezerra da Silva (2022)	Tese: A pesquisa comprometeu-se a investigar a dialogicidade entre a educação escolar quilombola, visualizada em suas características: território, cultura, oralidade, ancestralidade, memória, identidade, religiosidade e resistência.
Educação quilombola: um estudo (auto)biográfico sobre o quilombo Santa Rita do Bracuí – resistência ou reinvenção?	Aryana Maria Colombo de Souza (2021)	Dissertação: O estudo destaca a relevância da participação dos africanos e afrodescendentes na composição dos Quilombos, como também ressalta a organização social com uma pedagogia significativa que preza pela diversidade, enfatizando as práticas educativas que colaboram para a formação de identidades por meio de relações estabelecidas no Quilombo e na instituição escolar.
Os sentidos produzidos e disputados em torno do lugar dos gêneros na política curricular da educação escolar quilombola	Thais Teixeira Cardoso (2020)	Dissertação: Tem como objetivo investigar/tencionar os sentidos produzidos e disputados em torno dos gêneros na Política Curricular da Educação Escolar Quilombola, através da análise de textos políticos relativos ao campo do currículo, especificamente voltados à Educação Escolar Quilombola, a saber: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, Normas Complementares para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas à Educação Escolar Quilombola na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado da Bahia, Base Nacional Curricular Comum – BNCC ensino médio.
As produções textuais dos sujeitos de uma comunidade quilombola - identidade, pertencimento, cultura e ideologia: o diálogo com as práticas discursivas	Adriana de Medeiros Marcolano Thebas (2019)	Dissertação: Tem como objetivo identificar se questões sociais, históricas, culturais e ideológicas que perpassam/permeiam a comunidade quilombola, da qual os sujeitos são oriundos, materializam-se em seus textos e de que forma(s) se revelam e são vistos (ou não) pela escola regular na qual estão matriculados.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2023), conforme dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

O estado da arte sobre educação quilombola, letramentos e práticas discursivas destaca a importância de abordagens pedagógicas sensíveis à cultura, que valorizem os conhecimentos e as práticas das comunidades quilombolas. As pesquisas exploram as práticas pedagógicas e as experiências de professores e estudantes quilombolas, buscando compreender os desafios enfrentados e identificar estratégias efetivas de ensino e aprendizagem. Esses estudos destacam

a importância do envolvimento das comunidades quilombolas na definição dos currículos e na formulação das políticas educacionais, bem como o papel fundamental dos professores como mediadores entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos tradicionais das comunidades.

Com os múltiplos olhares possíveis sobre os letramentos em escolas quilombolas, a pesquisa é necessária e relevante para que se possa pensar em ações que visem a minimizar a propagação das diferenças sociais no ambiente escolar, bem como a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. A língua está imbricada em relações de poder e o seu estudo é fundamental para as temáticas da Linguística Aplicada (Monte Mór, 2015; Menezes de Souza; Duboc, 2021), a fim de abordar e refletir sobre questões político-sociais contemporâneas.

Assim, esta pesquisa se propõe a identificar as percepções e vivências de estudantes e professores de uma escola quilombola acerca das práticas de letramento desenvolvidas durante o ensino remoto de língua portuguesa, na pandemia de Covid-19, por meio de sua descrição pormenorizada, em contraste com leis, documentos escolares e a compreensão de articulações de (de)colonialidades existentes.

Utilizo como arcabouço teórico as concepções de letramento(s) de Kleiman (2005), Street (2013, 2014) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020). Essa abordagem relaciona os letramentos ao uso da escrita como meio de participação e interação nas diversas esferas da vida social, adotando uma visão crítica do letramento. Assim, o letramento é compreendido como uma prática social, essencial para a construção de significados e para o engajamento na sociedade.

A pesquisa alcança uma perspectiva (de)colonial por investigar as práticas de letramento numa comunidade escolar quilombola, sendo que, para discorrer sobre os processos de decolonialidade e/ou colonialidade do poder, do saber e do ser, recorrerei a Maldonado-Torres (2016), Bernardino-Costa (2015, 2018), Kilomba (2019) e Mignolo (2008, 2020, 2021), por apresentarem quadros interpretativos que possibilitam a crítica epistêmico-decolonial e o estudo dos sujeitos coletivos ligados à subalternização. A decolonialidade é entendida, nesse contexto, como um movimento de resistência política e epistêmica à lógica da modernidade/colonialidade.

A ressignificação da Educação Quilombola será tratada na perspectiva de Gomes (2005) e Bispo dos Santos (2015), entre outros autores que contribuem para a discussão. A ressignificação da Educação Quilombola, de acordo com Gomes (2005) e Bispo dos Santos (2015), refere-se ao processo de transformação e reconstrução das práticas educacionais voltadas para as comunidades tradicionais, o qual busca superar as estruturas e abordagens



tradicionais, que muitas vezes reproduzem desigualdades e invisibilizam as culturas e saberes das comunidades quilombolas, e promover uma educação mais inclusiva, emancipatória e que valorize a identidade e os conhecimentos dessas comunidades.

Para o alcance da proposta, esta tese está dividida em quatro capítulos. O primeiro, “Pressupostos Teóricos da Pesquisa”, refere-se às bases conceituais, às teorias e aos princípios que fundamentam esta pesquisa. Esse capítulo traz as ideias e proposições que orientam a metodologia e a interpretação dos resultados. O segundo capítulo, “A Pandemia da Covid-19 e o Contexto Educacional”, ocupa-se em apresentar o impacto gerado pela pandemia da Covid-19 e, por meio de uma linha do tempo, expor os caminhos trilhados pela legislação educacional brasileira para incorporar o ensino presencial, o ensino remoto e o ensino híbrido, com foco no REANP, criado pelo estado de Minas Gerais. No capítulo 3, “Metodologia da Pesquisa”, discorro sobre os procedimentos e técnicas utilizados para coletar, analisar e interpretar os dados deste estudo. Nesse capítulo, forneço uma estrutura sistemática para a investigação, a fim de permitir a obtenção de resultados mais confiáveis e a compreensão dos fenômenos estudados. No quarto e último capítulo, “Análise e Discussão dos Dados”, examino e interpreto os dados coletados, em especial as entrevistas dos participantes e os PETs realizados pelas turmas pesquisadas, utilizando técnicas e abordagens para extrair significado e conhecimento.

Por fim, encerro esta pesquisa com as Considerações finais e reflexões da pesquisa, nas quais destaco de forma resumida os principais pontos e resultados do estudo. Importante destacar que o estudo não pretende trazer verdades absolutas sobre o tema tratado, mas gerar conhecimento que amplie a compreensão sobre o tema, fomentando reflexões e debates na sociedade.

O assunto proposto nesta pesquisa retrata uma realidade vivenciada nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais, mais especificamente num contexto de uma escola quilombola, e sua investigação poderá instaurar um espaço de escuta aos participantes da pesquisa no que se refere à apropriação de saberes promovidos pela política do REANP.

## 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Este capítulo trata da fundamentação teórica da pesquisa, trazendo os conceitos, teorias e ideias que fundamentam o estudo e sustentam as conclusões. Ele está dividido em seis seções. Na primeira seção, intitulada “Práticas e eventos do letramento”, discorro sobre os conceitos de práticas e eventos de letramento, desenvolvidos por Brian Street, teórico australiano do letramento.

Na segunda seção, “Os letramentos autônomo e ideológico e as relações de poder que os envolvem”, apresento os dois modelos de letramento propostos por Street (2013, 2014). Em seguida, na terceira seção, “Escola, letramento e os desafios e possibilidades no currículo”, parto da premissa que uma parte das escolas propaga o letramento autônomo e faz uso da leitura e da escrita apenas como ferramentas para a construção do sistema alfabético e destaco a importância do papel das instituições e dos currículos de ensino nos letramentos dos estudantes.

Na quarta seção, “Os letramentos em uma perspectiva decolonial na Linguística Aplicada”, discorro sobre os letramentos em uma abordagem contra-hegemônica, a fim de promover uma reflexão crítica sobre as relações entre linguagem, letramento e poder. Já na quinta seção, “O pensamento decolonial”, explano sobre a decolonialidade como uma forma de pensamento alternativo à colonialidade do ser, do poder e do saber, um conceito complexo e desafiador, mas importante para a compreensão do mundo contemporâneo e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Na sexta e última seção deste capítulo, “Educação Escolar Quilombola: uma política de valorização”, trato da Educação Escolar Quilombola como uma política pública de educação voltada para as comunidades remanescentes<sup>7</sup> de quilombos. Ela é uma política em construção e ainda enfrenta desafios diários para que possa contribuir significativamente para a valorização da cultura e da identidade quilombola.

### 1.1 Práticas e eventos do letramento

Os estudos no campo dos letramentos conduziram pesquisadores ao desenvolvimento de teorias que problematizavam as dicotomias entre letrado e não letrado, alfabetizado e analfabeto (Street, 2014). Na sociedade contemporânea há uma grande diversidade cultural e é

---

<sup>7</sup> Remanescentes de quilombo são grupos étnico-raciais com descendência negra, que têm uma trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas.

necessário um diálogo intercultural, assim o ensino voltado apenas para abordagens tradicionais focadas na escrita tem sido revisto.

O conceito de letramento se torna plural em função das práticas de uso da língua, com múltiplas abordagens. Segundo Street, “o estudo das práticas de letramento começa com uma agenda diferente e conceitualiza e investiga de modo diferente as relações entre língua, letramento e sociedade” (Street, 2014, p. 24). Dessa forma, a reflexão se expande para além das capacidades cognitivas de fala e escrita, dando ênfase às práticas culturais e históricas da sociedade.

O estudo dos letramentos passou por uma análise linguística que priorizou a “importância do contexto” (Street, 2014, p. 174). Nesse sentido, ser letrado é estar preparado para as diversas práticas e eventos de letramento em diferentes contextos. Os *eventos* e as *práticas* de letramento são dois conceitos centrais na teoria do letramento, usados para descrever as diferentes maneiras pelas quais as pessoas usam a linguagem em suas vidas.

A diferença entre prática de letramento e evento de letramento está relacionada ao foco e ao contexto em que ocorrem as atividades de uso da leitura e escrita. Segundo Street, as *práticas de letramento* abordam um significado “mais amplo, alçado a um nível mais elevado de abstração e referindo-se a comportamentos e conceitualizações relacionados ao uso da leitura e/ou escrita” (Street, 2014, p. 174). Referem-se aos modelos culturais gerais e padrões de uso do letramento que as pessoas carregam de suas experiências e que utilizam em suas vidas. São as formas culturalmente estabelecidas de utilizar a leitura e a escrita em determinados contextos e situações.

Elas envolvem não apenas as habilidades técnicas de codificar e decodificar textos, mas também os valores, as atitudes, as crenças e as relações sociais que dão significado a essas atividades. Por exemplo, a prática de letramento associada à leitura e escrita em contextos acadêmicos envolve todo um conjunto de convenções, expectativas e significados compartilhados por aquela comunidade, como a estruturação de artigos científicos, a utilização de citações, o uso de linguagem formal etc. Essas práticas são aprendidas e internalizadas pelos membros do grupo.

Já os *eventos de letramento* são as situações concretas e observáveis em que a leitura e a escrita desempenham um papel central na interação e na interpretação dos participantes. São episódios em que a linguagem escrita está envolvida, como ler um jornal, escrever um e-mail, preencher um formulário, etc. Os eventos de letramento são influenciados e moldados pelas

práticas de letramento mais amplas. Por exemplo, a prática de letramento acadêmica informará e estruturará os eventos de letramento que ocorrem em uma sala de aula, como a leitura de textos, a redação de trabalhos, as apresentações orais etc.

Os eventos são os momentos em que exercemos os nossos letramentos; o conceito de evento, segundo Street, “ênfatiza a importância de uma mescla de traços orais e letrados na comunicação cotidiana” (Street, 2014, p. 146). Por exemplo, quando um estudante da educação básica está em sala de aula, precisa se posicionar em diferentes ocasiões, seja respondendo a uma pergunta do professor, realizando uma apresentação à frente, na sala de aula, declamando uma poesia, cantando uma canção, interagindo com os colegas durante o horário do recreio, entre outros.

A principal diferença entre eventos de letramento e práticas de letramento é que os eventos são mais específicos e observáveis, enquanto as práticas são mais amplas e abstratas. Os eventos de letramento são as unidades básicas de análise na teoria do letramento, e as práticas de letramento são usadas para organizar os eventos em grupos. Ambos são importantes para o desenvolvimento das habilidades de letramento e para a participação efetiva na sociedade.

Há uma variedade de comportamentos em um mesmo ambiente, e a maneira como somos letrados influencia nossas ações em diferentes situações. Ao chegarmos à escola, trazemos uma vasta experiência de letramentos adquirida em casa, onde, com os familiares, aprendemos a nos posicionar, a argumentar e a nos comportar socialmente, entre outras habilidades. Estamos constantemente usando e desenvolvendo nosso letramento, o que nos mantém integrados em práticas e eventos.

Com a chegada da pandemia, novas práticas e eventos de letramento se fizeram necessários, como as práticas e os eventos característicos do ensino remoto, por exemplo. Importante destacar que “independentemente de qual seja o plano de aprendizagem remota adotado ou as ferramentas escolhidas, é fato que é necessário que haja pertinência e relevância no contexto atual e para a vida dos alunos” (Fettermann; Tamariz, 2021, p. 7). Nesse contexto, o letramento digital tornou-se evidente em diversas situações, haja vista o movimento acelerado de transição do mundo analógico para o mundo digital.

A pandemia teve um impacto significativo nas práticas e eventos de letramento, pois as restrições e medidas de distanciamento social implementadas para conter a propagação do vírus afetaram diretamente a forma de realização da leitura e da escrita em diversos contextos, exigindo que pessoas, instituições e comunidades se adaptassem a novos modos de ler, escrever e interagir com a linguagem escrita.

Nas escolas, com a transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, as práticas de letramento dos estudantes também mudaram. Aqueles que tinham acesso à internet e aos aparelhos tecnológicos passaram a realizar atividades de leitura e escrita de forma virtual, por meio de plataformas *on-line* e ferramentas digitais. Assim, “com tanto para ser aprendido, precisamos pensar um pouco em como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender” (Lemke, 2010, p. 468). A tecnologia se expandiu e outros eventos e práticas de letramento surgiram; não temos mais o costume de nos comunicar por cartas, mas utilizamos constantemente *e-mail*, Instagram, mensagens de WhatsApp, entre outros.

Isso evidencia a importância do letramento digital, que abrange habilidades técnicas, competências informacionais e uma consciência sociocultural das transformações provocadas pelas tecnologias digitais na forma como lemos, escrevemos, nos comunicamos e interagimos com o mundo. Essa compreensão ampla do letramento digital é essencial para que indivíduos e comunidades possam se adaptar de forma crítica e responsável às mudanças aceleradas provocadas pela pandemia e pela transformação digital da sociedade.

Ribeiro (2009) entende o letramento digital como sendo uma modalidade de letramento “que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza” (p. 30). Nessa definição, o letramento digital é visto como uma modalidade de letramento mais ampla, focando nas habilidades essenciais que as pessoas ou grupos precisam desenvolver para atuar e se comunicar de forma crítica em ambientes digitais.

Tais habilidades essenciais podem envolver a capacidade de navegar na internet, avaliar a credibilidade de informações, utilizar ferramentas digitais para criar conteúdos e se comunicar por meio de diferentes plataformas. Ribeiro (2009) destaca ainda que o letramento digital não se limita à mera utilização de tecnologias, mas se relaciona com a capacidade de agir e se comunicar de maneira eficiente. Isso implica saber como se expressar, interagir com outros e participar ativamente em discussões e colaborações *on-line*.

Ribeiro (2009) enfatiza que o letramento digital pode ser desenvolvido coletivamente, o que sugere que as práticas sociais são fundamentais para aprimorar essas habilidades. Sobre isso, Moita Lopes (2010) estabelece que, para entender os letramentos digitais como práticas sociais, é fundamental reconhecer que esses letramentos envolvem a colaboração de atores sociais que estão inseridos em contextos sócio-histórico-culturais na construção conjunta de significados. Essa construção é mediada por diversos instrumentos multissemióticos, como

textos, imagens, vídeos e sons, no ambiente digital.

Assim, a tela do computador deixa de ser apenas um espaço para busca de informações e se torna um local de construção em que os participantes “operam ou agem em um ethos colaborativo e participativo na construção de significados” (Moita Lopes, 2010, p. 398). Em outras palavras, transforma-se em um espaço de múltiplos encontros com outros atores sociais, ampliando e enriquecendo os repertórios de significados. Portanto, para o autor, os benefícios epistêmicos dessa abordagem estão ligados à capacidade de compreender o letramento digital como prática social.

Essa visão do letramento digital é especialmente relevante em tempos de intensas transformações nos eventos e práticas de letramentos provocadas pela pandemia, quando a interação e a comunicação nos ambientes digitais se tornaram ainda mais fundamentais para o trabalho, a educação e a vida social. O preparo para lidar com os novos eventos e práticas de letramento contribui para o pensamento e posicionamento crítico diante da sociedade.

Nesse contexto, compreendo criticidade segundo a perspectiva de letramento crítico proposto por Menezes de Souza (2011) e Monte Mór (2015), influenciado pelos estudos de Paulo Freire, cujo objetivo pedagógico era fomentar a consciência crítica e facilitar transformações identitárias entre os alunos, buscando promover mudanças significativas na sociedade. Freire (1989) defende que nossas opiniões e percepções de mundo são moldadas pelas comunidades a que pertencemos. Em outras palavras, somos sujeitos complexos, formados por múltiplas vozes.

Para Menezes de Souza (2011), o letramento crítico é uma prática educacional que visa preparar aprendizes para confrontar e compreender as diferenças culturais, sociais e ideológicas em um mundo globalizado, onde conflitos frequentemente emergem. Essa abordagem redefine o conceito de criticidade ao enfatizar sua dimensão temporal e histórica, reconhecendo que a significação é influenciada por contextos específicos e relações de poder.

Por sua vez, Monte Mór (2015) argumenta que o letramento crítico se fundamenta na ideia de que a linguagem possui uma natureza política, uma vez que está intrinsecamente ligada às relações de poder que a permeiam. Dessa forma, o letramento crítico não apenas promove habilidades de leitura e escrita, mas também encoraja uma postura reflexiva na comunicação cotidiana, com vistas a preparar pessoas capazes de entender e questionar as narrativas dominantes, incluindo aquelas disseminadas pelas tecnologias digitais.

Outrossim, Kleiman (2005) compreende que, para utilizar um tipo de tecnologia com os estudantes, é necessário verificar se essa aprendizagem terá sentido para eles. É preciso considerar os entraves que norteiam a rotina dos estudantes e profissionais, como, por exemplo,

a falta de acesso à tecnologia, o contexto social no qual a maioria está inserida, as desigualdades sociais e as diferenças de oportunidades.

A compreensão de Kleiman (2005) sobre a necessidade de verificar se a aprendizagem com tecnologias fará sentido para os estudantes se conecta com a ideia de criticidade defendida nesta pesquisa. As mudanças sociais intensificadas pela pandemia demonstram a necessidade de adaptação e inovação nas práticas de letramento, explorando novas formas de interação com a leitura e escrita em ambientes virtuais e promovendo o acesso equitativo às oportunidades de letramento em um contexto digital.

Contudo, é necessário considerar as realidades e entraves enfrentados pelos estudantes, como a falta de acesso à tecnologia e as desigualdades sociais. Para que as práticas pedagógicas e políticas sejam emancipadoras e promovam a decolonização do poder, do saber e do ser, é fundamental reconhecer e considerar os diferentes contextos.

Assim, é possível constatar que as práticas e eventos de letramento, segundo a perspectiva de Street (2014), são influenciados pelo contexto social e cultural dos estudantes. Isso significa que, ao implementar novas tecnologias no ensino, é necessário considerar como essas ferramentas podem ser integradas de forma significativa em suas rotinas, levando em consideração os desafios que são encontrados, como a falta de acesso e as desigualdades sociais.

As práticas de letramento, portanto, devem ser desenhadas para serem inclusivas e relevantes, promovendo a construção coletiva de significados e valorizando os diversos saberes dos estudantes. Além disso, eventos de letramento, como projetos colaborativos e discussões em grupo, devem ser utilizados para fomentar um ambiente educacional que não apenas ensine habilidades digitais, mas também amplie espaços de emancipação e decolonização, permitindo que todos os participantes se sintam engajados e representados em sua aprendizagem.

## **1.2 Os letramentos autônomo e ideológico e as relações de poder que os envolvem**

Importantes reflexões têm impulsionado os estudos dos letramentos ao longo dos anos, especialmente no que se refere às práticas sociais de letramento. Essas reflexões trazem à tona o caráter político dos letramentos, evidenciando a relação intrínseca entre poder e linguagem. O letramento não é uma habilidade técnica, mas uma prática que está profundamente entrelaçada com as dinâmicas sociais e as estruturas de poder em uma sociedade.

Ao considerar como diferentes grupos acessam e utilizam a linguagem, podemos identificar como esses processos podem perpetuar ou desafiar desigualdades sociais. Os

estudiosos da área se destinaram a “compreender a escrita não apenas do ponto de vista (psico)linguístico, mas também histórico, antropológico e cultural, levando em consideração as relações de poder” (Street, 2014, p. 8). Essas relações de poder são sempre assimétricas, pois os diferentes agentes possuem diferentes níveis de influência e autoridade.

Considerando as relações de poder nos estudos de letramentos, observo a complexidade das políticas públicas empregadas no campo educacional, haja vista se tratar de um desenho pensado numa dimensão díspar àquela que será implementada, ou seja, há desconexão entre a concepção teórica das políticas públicas de letramento e sua aplicação prática nas escolas.

Muitas vezes, as políticas educacionais são elaboradas com base em ideais e objetivos que não consideram adequadamente as realidades locais, as necessidades dos estudantes e as condições estruturais das instituições. Essa disparidade pode resultar em iniciativas que, bem-intencionadas ou não, podem falhar em promover o letramento ou em atender a diversidade de contextos e desafios enfrentados por estudantes e educadores.

Sobre isso, Street pontua que:

A tarefa política, por conseguinte, é complexa: desenvolver estratégias para programas de alfabetização/letramento que lidem com a evidente variedade de necessidades letradas na sociedade contemporânea. Isso exige que os planejadores de políticas e que os discursos públicos sobre letramento levem em maior conta as habilidades presentes das pessoas e suas próprias percepções; que rejeitem a crença dominante num progresso unidirecional rumo a modelos ocidentais de uso linguístico e de letramento; e que lancem o foco sobre o caráter ideológico e específico ao contexto dos diferentes letramentos (Street, 2014, p. 41).

A citação de Street (2014) reflete implicitamente a questão do poder ao abordar a necessidade de desenvolver políticas de alfabetização e letramento que reconheçam a diversidade das habilidades e percepções das pessoas. Essa abordagem desafia a hegemonia de modelos ocidentais de letramento, que frequentemente são impostos como padrões universais, ignorando as realidades locais e as vozes dos sujeitos.

Ao enfatizar a importância de considerar as especificidades contextuais e ideológicas dos diferentes letramentos, Street (2014) destaca como as relações de poder moldam a forma como o conhecimento e a linguagem são valorizados e utilizados. Dessa forma, a tarefa política se torna não apenas um desafio técnico, mas uma luta pela inclusão e pela equidade. Quando a política leva em consideração a variedade ou diversidade de práticas letradas, deve combater a “crença dominante” de que há um único modelo de progresso ou de letramento.

As relações de poder na educação são complexas e multifacetadas. Elas são moldadas



por fatores históricos, sociais, culturais e econômicos e influenciam as políticas públicas pensadas no campo educacional. Para que possamos compreender as disparidades que ocorrem nas implementações de políticas de letramento, Street (2013, 2014) aborda dois modelos de letramento, o *autônomo* e o *ideológico*.

À ideia unidirecional que simplifica a complexidade das práticas letradas, Street denomina modelo *autônomo*, ressaltando a necessidade de confrontá-lo. O modelo autônomo de letramento é uma abordagem que enfatiza a importância do desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita para o sucesso acadêmico e social.

Essa abordagem é baseada na ideia de que o letramento é uma habilidade universal que pode ser ensinada e aprendida de forma independente do contexto social ou cultural. Pressupõe que o letramento por si só tem efeitos (benéficos) sobre práticas sociais e cognitivas diversas, sendo que ao desenvolver o letramento de uma criança, ela conseguirá se sobressair em qualquer ambiente, independente das condições sociais e econômicas em que esteja inserida.

O modelo autônomo concentra-se no indivíduo e não no contexto social em que esse ele está inserido. Ele sustenta-se na teoria da “grande divisão”, que se refere à ideia de que existe uma separação fundamental entre a escrita e a oralidade, em que a escrita é considerada superior e mais desenvolvida em relação à oralidade.

Esse conceito sugere que o letramento, entendido como um conjunto de habilidades associadas à escrita, se torna a principal forma de comunicação e de transmissão de conhecimento, enquanto a oralidade é vista como uma forma primitiva ou menos eficaz. Dentro desse modelo, a escrita é frequentemente valorizada por sua capacidade de registrar informações de maneira permanente. Por outro lado, a oralidade é muitas vezes deslegitimada, sendo considerada efêmera e menos estruturada (Street, 2014).

Essa dicotomia ignora a complexidade das práticas comunicativas que envolvem tanto a oralidade quanto a escrita, e desconsidera o contexto social e cultural em que cada uma delas é utilizada. A teoria da grande divisão, portanto, sustenta uma visão linear e hierárquica do desenvolvimento das formas de comunicação, que pode marginalizar as práticas letradas que não se encaixam nesse modelo, como as formas de expressão oral que possuem suas próprias regras, significados e contextos de uso.

Para Street, “a abordagem autônoma simplesmente impõe concepções particulares, dominantes de letramento a outras classes sociais, grupos e culturas” (2013, p. 53), limitando o letramento à decodificação de sinais escritos e à ortografia. Esse modelo não leva em consideração as questões sociais, históricas e culturais e também desconsidera a diversidade mencionada anteriormente.

A título de exemplo, uma escola de ensino fundamental e médio, cujo objetivo seja cumprir a grade curricular e preparar os estudantes para os processos seletivos de ingresso no Ensino Superior, sem se atentar ao conjunto de saberes e conhecimentos que cada estudante traz para a escola, pode estar contribuindo para a disseminação do letramento autônomo.

Neste contexto, a preocupação se volta para o desenvolvimento de uma competência individual, que proporcionará o sucesso do educando, e a escola é tida como uma instituição isolada das realidades e experiências cotidianas dos estudantes. As dinâmicas e os saberes que eles trazem de suas comunidades, culturas e contextos sociais não são considerados no processo educativo.

Quando a escola se concentra apenas em cumprir a grade curricular e preparar os estudantes para exames de ingresso ao Ensino Superior, ela pode desconsiderar as práticas letradas que estão enraizadas nas vivências dos estudantes, relacionadas à oralidade, às narrativas locais e outras formas de expressão cultural. Essa abordagem acaba por reforçar o modelo autônomo de letramento, que privilegia um conjunto de habilidades técnicas em detrimento das diversas competências e saberes que os estudantes já possuem.

O modelo autônomo de letramento tem sido aplicado em diferentes contextos educacionais e tem influenciado as abordagens de ensino. Segundo Street (2014), as teorias educacionais possuem o modelo autônomo como dominante em suas práticas, sendo que, quanto mais as práticas de letramento “se distanciam das práticas sociais da leitura e da escrita, mais evidente fica que o termo ‘letramento’ está sendo usado no sentido estreito, moral e funcional para significar competências ou habilidades culturais” (2014, p. 148). Assim, o letramento é compreendido como uma habilidade individual, cognitiva e neutra, que é desenvolvida pelo indivíduo, por meio da leitura e compreensão de textos, sem relação com fatores sociais e/ou culturais, como seu contexto de produção e recepção.

Embora o modelo autônomo de letramento tenha sido criticado, ele ainda é uma abordagem influente no ensino. É importante ressaltar que o modelo autônomo de letramento não é a única abordagem para o ensino do letramento, pois existem outras, como o modelo *ideológico* de letramento, que valoriza o contexto social e cultural.

Uma abordagem ideológica de letramento analisa como as práticas de leitura e escrita são usadas para perpetuar ou desafiar relações de poder, desigualdades sociais e construções de identidade. Ela busca examinar as ideologias subjacentes às práticas de letramento, incluindo as formas como a linguagem é usada para reforçar determinadas visões de mundo.

Street aponta que o modelo ideológico, desenvolvido a partir dos anos 80/90, com os

Novos Estudos sobre Letramento (NLS)<sup>8</sup>, “oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois elas variam de um contexto para outro” (Street, 2013, p. 53). A oralidade e a escrita passam a ser vistas como atividades indissociáveis entre si e do contexto social em que ocorrem. Segundo Street,

Uso o termo “ideológico” para descrever essa abordagem, em vez de termos menos contenciosos ou carregados como “cultural”, “sociológico” etc., porque ele indica bem explicitamente que as práticas letradas são aspectos não só da “cultura” como também das estruturas de poder. A própria ênfase de tantos autores na “neutralidade” ou “autonomia” do letramento é ideológica porque mascara essa dimensão de poder (Street, 2014, p. 172).

Street destaca que o letramento não pode ser entendido apenas como uma habilidade neutra ou autônoma, pois está profundamente entrelaçado com estruturas de poder que moldam as práticas letradas. Ao usar o termo “ideológico”, ele ressalta que as práticas de letramento são influenciadas não apenas por aspectos culturais, mas também pelas dinâmicas de poder que permeiam a sociedade.

Nessa toada, o letramento ideológico possui uma estreita relação com o letramento crítico, tendo em vista que Menezes de Souza (2011) estabelece que o letramento crítico deve focar e enfatizar o aspecto temporal e histórico e o papel político e ético na educação. Para o autor, o letramento crítico é uma prática complexa que requer uma compreensão integrada das dimensões social e histórica, permitindo que as pessoas analisem criticamente os textos e as condições que os cercam, contribuindo para um aprendizado mais significativo e uma participação mais ativa na sociedade.

Assim, compreendo que ambos os conceitos (letramento ideológico e letramento crítico) reconhecem que a linguagem é um meio pelo qual as relações de poder são construídas e mantidas. O letramento ideológico examina como a linguagem reflete e reproduz desigualdades sociais, enquanto o letramento crítico incentiva a análise dessas desigualdades e a reflexão sobre como podem ser desafiadas.

Essa perspectiva crítica desafia a noção de que o letramento é uma atividade isenta de valores ou interesses, revelando que as abordagens que promovem a “neutralidade” ou a “autonomia” do letramento tendem a mascarar as relações de poder que afetam quem tem acesso ao conhecimento e como esse conhecimento é legitimado. Dessa forma o letramento se

---

<sup>8</sup> Os Novos Estudos do Letramento é um movimento que surgiu a partir dos anos 1980 e se consolidou nos anos 1990, principalmente no Reino Unido e nos Estados Unidos, a partir de discussões acadêmicas em torno da educação, sociologia e linguística. O movimento começou a se consolidar nas universidades, onde pesquisadores como Brian Street, David Barton e Mary Hamilton começaram a desenvolver suas ideias sobre o letramento como uma prática social contextualizada (Street, 2013).

torna um campo de disputa onde diferentes vozes e saberes podem ser valorizados ou silenciados, enfatizando a necessidade de uma educação que reconheça e enfrente essas desigualdades, promovendo um entendimento mais abrangente e crítico das práticas letradas.

O letramento, como prática social e cultural, está intrinsecamente ligado à ideologia, que se refere a um conjunto de crenças, valores, normas e representações que moldam as práticas e estruturas sociais. Em outras palavras, o letramento é influenciado e moldado por ideologias presentes em uma determinada sociedade ou contexto.

Street ainda sugere que o letramento ideológico pode variar conforme o tempo e o espaço e não imputa verdades absolutas, ao contrário, problematiza as situações e questiona “de quem são os letramentos dominantes e de quem são os letramentos marginalizados ou que resistem” (Street, 2013, p. 53). Nesse sentido, o letramento ideológico visa promover uma reflexão sobre as influências presentes nas práticas de letramento e explorar formas de desafiá-las ou transformá-las.

Nesse modelo, a teoria da “grande divisão” é questionada, abrindo espaço para a leitura e escrita serem abordadas de maneira situada. O letramento é tratado de forma contextualizada, considerando os diferentes contextos sociais e culturais em que é usado. Passa a ser visto como uma prática social e não como uma habilidade técnica que responsabiliza o sujeito pelos seus sucessos ou fracassos, sem avaliar o contexto em que se insere. Para Street, o modelo ideológico

força a pessoa a ficar mais cautelosa com grandes generalizações e pressupostos acalentados acerca do letramento “em si mesmo”. Aqueles que aderem a este segundo modelo se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas. O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições “pedagógicas” (Street, 2014, p. 44).

Street apresenta uma crítica implícita ao modelo autônomo de letramento ao enfatizar a necessidade de cautela em relação a generalizações sobre o letramento “em si mesmo”. O modelo autônomo tende a tratar o letramento como uma habilidade técnica e universal, desconsiderando as variações contextuais e culturais que influenciam as práticas de leitura e escrita. Ao afirmar que o modelo ideológico reconhece a natureza ideológica e culturalmente incrustada das práticas letradas, Street sugere que o modelo autônomo é limitante, pois ignora o papel das interações sociais e das experiências individuais na formação do significado do letramento.

Além disso, a crítica se estende devido à ideia de que o letramento deve ser entendido em um contexto mais amplo que inclui instituições sociais gerais, não apenas as instituições pedagógicas. Isso implica que o modelo autônomo falha em considerar como as práticas letradas são moldadas por fatores sociais, políticos e históricos, resultando em uma visão simplista do letramento.

Nesse sentido, Street (2014) defende uma abordagem que valorize a diversidade das experiências e o papel da socialização, desafiando a hegemonia do modelo autônomo e promovendo uma compreensão mais ampla e contextualizada do letramento. Uma abordagem ideológica de letramento busca compreender como as práticas de leitura e escrita são permeadas por ideologias e como essas ideologias estão associadas às relações de poder, desigualdades sociais e construções de identidade.

Assim, a análise dos letramentos autônomo e ideológico revela não apenas as diferentes concepções sobre o que significa ser letrado, mas também as complexas relações de poder que permeiam essas práticas. Enquanto o modelo autônomo tende a simplificar o letramento como uma habilidade técnica e universal, o modelo ideológico enfatiza a importância do contexto social e cultural, reconhecendo que o letramento é um fenômeno dinâmico, moldado por interações sociais e influências históricas.

Essa distinção é fundamental para entender como as práticas letradas são integradas nas vidas das pessoas e como podem perpetuar ou desafiar desigualdades sociais. Portanto, ao promover uma educação que valorize o letramento em suas diversas formas e contextos, é possível não apenas enriquecer a experiência educativa, mas também contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

### **1.3 Escola, letramento e os desafios e possibilidades no currículo**

Na contemporaneidade, as crianças, desde o nascimento, vivenciam situações variadas que lhes proporcionam eventos e práticas de letramentos variados. À medida que as crianças crescem, deparam-se com situações ainda mais complexas que requerem delas novas práticas letradas.

Enquanto isso, algumas escolas promovem o letramento autônomo, concentrando-se no ensino da leitura e da escrita apenas como processos de codificação e decodificação do sistema alfabético, transmitidos por meio do texto impresso. Contudo, o estudante, ainda em sua infância, vivencia múltiplas linguagens em suas práticas sociais.

Lemke (2010) destaca uma limitação significativa na abordagem tradicional de

letramento, que muitas vezes se concentra exclusivamente na escrita, negligenciando a riqueza das múltiplas formas de expressão que as crianças utilizam em suas práticas sociais. Ao focar quase exclusivamente na escrita, o sistema educacional ignora a complexidade das práticas letradas que se manifestam nas experiências vividas das crianças. Além disso, essa limitação pode afetar a motivação e o engajamento dos estudantes, pois eles podem não ver a relevância da escrita em relação às suas experiências cotidianas.

Embora os estudos sobre letramentos tenham o potencial de contribuir de maneira significativa para o ambiente escolar, muitas instituições de ensino ainda se alinham predominantemente ao modelo autônomo de letramento, que é hegemônico e capacitista, visando a obtenção de altos índices de desenvolvimento econômico.

Soares (2004) aponta que, em dados observados no Censo brasileiro, os estudos de letramento no Brasil ocorreram de forma flexível e lenta, movida pelo despertar da necessidade de habilidades no uso da leitura e escrita. Para Street (2014), as concepções de letramento, especialmente as que ocorreram a partir da década de 90, pretendiam “chamar a atenção do público para o letramento e atrair recursos financeiros e organizacionais” (p. 29). Assim, entendo que, com o objetivo de angariar recursos, os sistemas de ensino acabaram reproduzindo um modelo autônomo de letramento.

Street estabelece ainda que a ideia de que “os analfabetos careciam de habilidades cognitivas, vivendo na escuridão e no atraso e que a aquisição do letramento causaria (por si só, automaticamente) grandes impactos em termos de habilidades sociais e cognitivas do desenvolvimento” (Street, 2014, p. 29). Isso proporcionou a criação de estereótipos e colocou o modelo autônomo em evidência nas instituições escolares.

A popularidade do modelo autônomo motivou o aparecimento de currículos e matrizes curriculares a serem seguidos de forma padronizada, por meio de uma institucionalização vertical de conteúdos e valores. Esses modelos curriculares podem não levar em consideração as perspectivas e necessidades das partes interessadas mais diretamente envolvidas na educação, como professores, estudantes, responsáveis e comunidades locais. Isso pode resultar em políticas que não são adequadas ou relevantes em determinado contexto. Lemke (2010) pondera sobre o fato de que o currículo reflete os interesses de classes sociais hegemônicas e pondera que:

O paradigma de aprendizagem curricular é dominante em instituições tais como escolas e universidades. O paradigma curricular assume que alguém decidirá o que você precisa saber e planejará para que você aprenda tudo em uma ordem fixa e em um cronograma fixo. Este é o paradigma do capitalismo

industrial e da produção de massa baseada na fábrica (Lemke, 2010, p. 469).

Lemke destaca como o paradigma de aprendizagem curricular, predominante em instituições educacionais, como escolas e universidades, é uma herança do modelo de produção capitalista industrial, que enfatiza a padronização e a eficiência. Nesse contexto, o currículo é estruturado de maneira rígida, com decisões centralizadas sobre o que deve ser ensinado, quando e como, desconsiderando as realidades sociais e culturais dos participantes do processo educativo.

Ao tratar o conhecimento como um produto a ser “fabricado” em uma linha de montagem, o paradigma curricular se afasta de uma visão ampla e contextualizada da educação, que reconheceria a importância das vivências individuais e coletivas. Essa desconexão pode resultar em um ensino que não está em consonância com a vida dos estudantes, limitando sua motivação e engajamento. Além disso, perpetua desigualdades, pois estudantes de diferentes origens sociais podem não ter suas necessidades e realidades adequadamente atendidas em um modelo que prioriza a homogeneidade em detrimento da diversidade. Portanto, é crucial repensar o currículo para que ele seja mais inclusivo e responsivo às realidades sociais, promovendo uma educação que valorize a pluralidade de saberes e experiências.

A predominância do letramento autônomo na construção do currículo escolar pode mascarar a realidade social e responsabilizar os alunos por seu insucesso. Gomes (2005) discute a importância do currículo escolar como um espaço de inclusão. Segundo ela:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares / realidade social /diversidade étnico-cultural, é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar (Gomes, 2005, p. 147).

Nesse sentido, Gomes (2005) enfatiza a importância de uma abordagem mais integrada e sensível na educação, que vá além da mera inclusão de temas ou conteúdos específicos no currículo. Para que a escola avance na relação entre saberes escolares, realidade social e diversidade étnico-cultural, é fundamental que educadores compreendam que a educação envolve dimensões complexas como ética, identidade, diversidade, sexualidade e relações raciais.

Trabalhar com essas dimensões não se resume a transformá-las em tópicos a serem

abordados em sala de aula, mas implica reconhecer como esses aspectos permeiam a vida dos estudantes e a dinâmica do cotidiano escolar. Gomes (2005) sugere que a educação deve ser um espaço de reflexão e diálogo sobre as realidades vividas, criando um ambiente onde as diversidades sejam valorizadas e respeitadas. Assim, ao integrar essas dimensões na prática educativa, a escola pode se tornar um espaço mais inclusivo e representativo.

O currículo é uma área em que o letramento ideológico pode desempenhar um papel de destaque, podendo influenciar o que é incluído ou excluído, as perspectivas apresentadas, os saberes valorizados e as abordagens pedagógicas adotadas. Como exemplo, temos os PETS<sup>9</sup> adotados para o ensino remoto durante a pandemia, elaborados em caráter emergencial, sem que houvesse tempo e espaço para uma construção coletiva e contextualizada.

Por outro lado, Gomes (2005) sugere uma abordagem intercultural ao enfatizar a importância de reconhecer e trabalhar com as diversas dimensões que compõem a formação humana, incluindo ética, identidade, diversidade, sexualidade e relações raciais. Essa abordagem intercultural implica entender e valorizar as diferentes culturas e experiências dos estudantes, promovendo um ambiente educacional que respeite e celebre a pluralidade.

Ao adotar uma abordagem intercultural, a escola pode se tornar um espaço de aprendizado mútuo, onde os estudantes podem ser incentivados a compartilhar suas próprias culturas e perspectivas, contribuindo para uma compreensão mais ampla e rica do mundo. Quando não se adota uma abordagem intercultural, pode-se contribuir para a perpetuação de uma sociedade desigual, que mantém as estruturas de discriminação e preconceito presentes na sociedade. Se a escola reproduz um currículo universalizado, em que o ensino visa a aprendizagem de fórmulas e dados para obter a aprovação em provas, provavelmente a comunidade escolar culpará a si mesma por dificuldades possivelmente vivenciadas.

Menezes de Souza *et al.* (2019) criticam a universalidade e homogeneidade do currículo nacional, sugerindo que, ao caracterizar como utopia o poder de tomada de decisões de um professor a partir de seu contexto, “significa que há uma preferência por propostas e políticas que vêm de cima para baixo” (Menezes de Souza; Martinez; Figueiredo, 2019, p. 13). No contexto educacional, as políticas de cima para baixo dizem respeito não apenas ao currículo, como a uma variedade de questões, tais como: avaliação, financiamento, padrões de ensino, formação de professores, entre outras.

Essas políticas são então implementadas nas instituições de ensino e seguidas pelos

---

<sup>9</sup> Os PETS Serão analisados, detalhadamente, no Capítulo 4 deste trabalho.



professores e estudantes de forma padronizada e, muitas vezes, desconectadas do contexto social em que estão inseridas, dificultando a adaptação e a personalização do ensino. A busca por uma abordagem mais descentralizada e participativa visa garantir políticas educacionais mais alinhadas com as necessidades e realidades locais, promovendo maior responsabilidade e engajamento das partes envolvidas no processo educacional.

É importante reconhecer que o currículo não é neutro e que sempre há elementos ideológicos envolvidos. No entanto, é fundamental que a escola promova uma abordagem crítica e reflexiva, buscando equilibrar diferentes perspectivas, garantir a diversidade de vozes e visões, e promover a compreensão das dinâmicas de poder presentes. Com o envolvimento de múltiplos atores e perspectivas na definição e revisão do currículo, ele tende a ser mais inclusivo, abrangente e representativo das diversas necessidades e visões da sociedade.

Assim, apesar de o desenvolvimento do letramento não ocorrer exclusivamente na escola, ela ainda é a principal agência de formação dos estudantes na sociedade. A escola é um espaço de disputa, onde os letramentos podem ser reinventados de forma a contribuir para a descolonização dos saberes, das práticas e das relações de poder. Nessa perspectiva e na busca por uma abordagem reflexiva, os estudos sobre letramento ganham espaço com o objetivo de valorizar a análise crítica tanto na educação básica quanto no ensino superior.

#### **1.4 O pensamento decolonial**

O pensamento decolonial refere-se a uma estrutura de pensamento diferente da estrutura colonial. É uma corrente teórica e política que busca problematizar as estruturas de poder, conhecimento e dominação decorrentes do colonialismo. Ela emerge como uma crítica às formas tradicionais de conhecimento e epistemologia que foram impostas pelos colonizadores desde a invasão<sup>10</sup> de diversas terras ao redor do mundo, incluindo o Brasil, e que continuam a influenciar as sociedades contemporâneas. O fenômeno da colonização não se restringiu apenas ao Brasil, mas afetou diversas regiões, resultando em consequências profundas e duradouras nas culturas, identidades e estruturas sociais de inúmeros povos.

Para entender o pensamento decolonial, é preciso compreender que o pensamento colonial, que se desenvolveu na Europa a partir do século XV, tinha como objetivo consolidar sua hegemonia política, econômica e cultural, colocando como inferior toda forma diferente de

---

<sup>10</sup> Não utilizo o termo "descoberta" por entender que o Brasil não era uma terra vazia ou desconhecida antes da chegada dos europeus. Na realidade, o território era habitado por diversas nações indígenas com culturas, línguas e sociedades complexas, sendo invadido pelos colonizadores que aqui chegaram.

existir e conhecer. Assim, ao chegarem ao Brasil, os europeus iniciaram o processo de colonização dos povos que aqui habitavam, por meio da quebra de identidade e desumanização.

Os colonizadores, ao os generalizarem apenas como “índios”, estavam desenvolvendo uma técnica muito usada pelos adestradores, pois sempre que se quer adestrar um animal a primeira coisa que se muda é o seu nome. Ou seja, os colonizadores, ao substituírem as diversas autodenominações desses povos, impondo-os uma denominação generalizada, estavam tentando quebrar as suas identidades com o intuito de os coisificar/ desumanizar (Bispo dos Santos, 2015, p. 27).

A exploração dos povos indígenas foi um processo complexo e multifacetado, desde o contato inicial entre portugueses e indígenas até a escravização e extermínio dos povos nativos. Com o declínio da população indígena, devido a doenças, guerras e exploração, os colonizadores viram nos africanos uma fonte alternativa de trabalho para o desenvolvimento econômico das colônias, especialmente nas plantações de cana-de-açúcar; entretanto, “os povos africanos, assim como os povos pindorâmicos<sup>11</sup>, também se rebelaram contra o trabalho escravo” (Bispo dos Santos, 2015, p. 27), resistindo à escravidão de várias maneiras, por meio de rebeliões, fugas, formação de quilombos e preservação de suas tradições culturais.

A resistência dos africanos escravizados foi um fator importante na história do Brasil. A luta pela liberdade, a preservação de suas culturas e a formação de comunidades quilombolas são exemplos da resistência e da busca por autonomia por parte dos africanos e seus descendentes. Sobre as comunidades criadas pela resistência ao regime colonial, Bispo dos Santos destaca que eram

consideradas pela legislação vigente como organizações criminosas. Essas comunidades, pelo grau de enfrentamento que ofereceram aos colonizadores, ganharam repercussão histórica até os dias atuais. Vale ressaltar que os Quilombos permaneceram como organizações criminosas desde o início da colonização do Brasil até a promulgação da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, que aboliu a escravidão no Brasil. Após esse período, o termo Quilombo caiu em desuso, juntamente com a legislação que os criminalizava. Porém a criminalização e a violência contra essas comunidades permaneceram, tendo como alvo seus modos de vida, suas expressões culturais e seus territórios, isto é, as suas formas de resistência e de auto-organização comunitária contracolonial (Bispo dos Santos, 2015, p. 48-49).

Bispo dos Santos (2015) utiliza o termo contracolonial por entender que o termo decolonial deve ser usado por quem foi colonizado e se incomoda com isso. Ele afirma não ter

---

<sup>11</sup> Povos pindorâmicos é uma expressão usada pelo autor para designar as pessoas que habitavam nas regiões e territórios da atual América do Sul, haja vista seu nome original ser Pindorama (Terra das Palmeiras).

sido colonizado e incluído na sociedade brasileira. Então, no seu caso, deve contracolonizar – contrariar o colonialismo. Para Bispo dos Santos, tanto a decolonialidade como a contracolonialidade têm funções importantes, e um conceito não anula o outro.

Embora a abolição da escravatura tenha representado o fim formal da escravidão, muitos ex-escravizados enfrentaram inúmeras dificuldades e obstáculos para obter sua liberdade plena e se estabelecer na sociedade. A transição para o trabalho assalariado muitas vezes era difícil, e a falta de oportunidades econômicas e de acesso à terra dificultava a sobrevivência das comunidades quilombolas.

Além disso, a ideologia do branqueamento já arraigada levou a políticas e práticas discriminatórias. A população negra enfrentou segregação, marginalização e violência, o que também afetou as comunidades quilombolas. Assim, reconhecer a complexidade desse período e a diversidade de experiências dos povos escravizados no Brasil é fundamental para compreendermos a magnitude do impacto do sistema colonial e suas consequências históricas e sociais.

Contudo, as teorias decoloniais não se caracterizam como anti-coloniais ou pós-coloniais. Em entrevista, Menezes de Souza esclarece que as teorias anti-coloniais e pós-coloniais se opunham ao colonialismo, entretanto a lógica decolonial caminha por outra vertente. Segundo ele:

A lógica decolonial, pela nossa realidade na América Latina, parte do entendimento que as culturas pré-coloniais desse nosso contexto foram de fato ou discursivamente exterminadas e desvalorizadas; quando não exterminadas de fato, foram invisibilizadas, relegadas a um estado de não existência. Ou seja, não há como uma lógica de oposição emergir nesses contextos, pois para os grupos dominantes e urbanos, não há a memória ou a visibilidade do pré-colonial. Por isso, na América Latina somos cúmplices da lógica da colonialidade; fomos colonizados, perpetuamos o processo colonial com suas injustiças e desigualdades e não há como nos descolonizar da noite para o dia (Menezes de Souza; Martinez; Figueiredo, 2019, p. 20).

O pensamento decolonial traz à tona outras formas de pensamentos, outros sentimentos e conhecimentos que aqui já existiam, mas que foram abafados pelo colonizador. Assim, a decolonialidade analisa criticamente a nossa história e como a colonialidade ainda está presente em nosso cotidiano.

Uma vez tendo sido colônia, nosso pensamento e forma de viver e sentir não deixaram de ser coloniais com a independência do Brasil. E esse pensamento colonial é replicado na sociedade atual por meio de ações que envolvem o nosso cotidiano, como, por exemplo, no currículo escolar. É importante destacar que “a colonialidade não pode simplesmente ser

eliminada” (Menezes de Souza; Duboc, 2021, p. 880, tradução nossa<sup>12</sup>); a perspectiva decolonial reconhece que os efeitos do colonialismo são duradouros e estão enraizados nas estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais.

Em vez de apenas buscar a remoção das estruturas coloniais, a abordagem decolonial procura desafiar as formas de conhecimento, poder e dominação que foram estabelecidas durante o período colonial. Isso envolve uma crítica às hierarquias e relações de poder que perpetuam a opressão e uma valorização dos conhecimentos e perspectivas das culturas marginalizadas e oprimidas. A decolonialidade é uma resposta às ações de colonialidade que perpassam os ambientes.

Uma das principais contribuições do pensamento decolonial é a ideia de que o colonialismo se refere a um sistema histórico específico de dominação e exploração, enquanto a colonialidade é a persistência de estruturas, valores e práticas herdadas desse sistema colonial, que continuam influenciando sociedades as relações de poder, a epistemologia, a natureza e as identidades nas sociedades contemporâneas, mesmo após o fim formal do colonialismo. O pensamento decolonial critica a universalidade do conhecimento ocidental e destaca a importância de reconhecer e valorizar a diversidade de perspectivas e formas de conhecimento existentes no mundo.

Para Quijano (2005), a perspectiva eurocêntrica do conhecimento e as relações coloniais de dominação justificaram a atitude de superioridade dos colonizadores para com os colonizados. O autor esclarece que a dominação se tornou durável e eficaz, sendo que “os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais” (p. 118). Assim, a raça e a cultura ganham destaque na estrutura de poder da sociedade.

Quijano (2005) destaca a dependência que foi criada a partir de uma perspectiva de se conceber e categorizar a raça. Segundo ele, a ideia de raça foi criada no período da escravidão com o objetivo de gerar riqueza e poder para a supremacia branca. Em outras palavras, a racialização da sociedade é usada como um instrumento de dominação que limita os processos de construção do Estado-nação. Com o fim da escravidão, novas formas de categorizar a raça surgem por meio de três pontos: a exploração, a dominação e o conflito.

Mesmo com as mudanças sociais ao longo dos anos, a hegemonia europeia, o poder político e econômico permaneceu nas mãos dos grupos brancos e ricos. Isso desperta o interesse

---

<sup>12</sup> No original: coloniality cannot simply be ended.

e a necessidade de “aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida” (Quijano, 2005, p. 139). Adverso ao eurocentrismo, o pensamento decolonial enfatiza a necessidade de uma transformação estrutural e social para superar as injustiças e desigualdades resultantes do colonialismo.

Mignolo (2020) propõe o “pensamento liminar” como estratégia para reconhecer a diferença colonial, a partir de perspectivas subalternas. Para o autor, “a diferença colonial cria condições para situações dialógicas nas quais se encena, do ponto de vista subalterno, uma enunciação fraturada, como reação ao discurso e à perspectiva hegemônica” (p. 11). O pensamento liminar é um pensamento que questiona os pressupostos da modernidade, que são eurocêntricos e hierarquizantes, e reconhece a pluralidade das culturas e defende a igualdade, tornando-se, assim, importante para a compreensão da colonialidade do poder e para a emancipação dos povos subalternizados.

Ao considerarmos a perspectiva do pensamento liminar, proposta por Mignolo (2020), teremos como direcionamento a promoção da equidade e autonomia dos povos colonizados, permitindo que eles se tornem os protagonistas de suas próprias histórias e desenvolvam seus próprios caminhos de desenvolvimento. Entretanto, observo que o processo de colonialidade no Brasil ainda submete parte da população a situações de opressão. Contra isso, Maldonado-Torres (2016) defende a transdisciplinaridade como atitude que levaria à “consciência decolonial”:

o projeto e a atitude decolonizadora levam o sujeito cognoscente que emerge da zona do não ser a alimentar-se do ativismo social, da criação artística e do conhecimento (em algum caso também da espiritualidade) em vias de revelar, dismantelar e superar a linha ontológica moderno-colonial. O encontro de fronteiras entre o conhecimento que se impõe a partir da zona do ser com a experiência e o conhecimento que se dão na zona do não ser e simultaneamente o encontro entre as distintas esferas do pensamento, da ação e da criação, onde se encontra o sujeito em processo de decolonização, desafiam a rigidez das disciplinas e seus métodos (Maldonado-Torres, 2016, p. 75).

Maldonado-Torres (2016) nos apresenta três âmbitos que contribuem para a compreensão da colonialidade, são elas: a colonialidade do poder, que diz respeito à expressão das hierarquias raciais, de gênero e de classes nos contextos das relações sociais; a colonialidade do saber, que se expressa nos atos de epistemicídio, que isola e apaga os conhecimentos que não se encaixam no modelo de ciência europeu; e a colonialidade do ser, que gera a conformação de subjetividades formadas nos contextos coloniais, como, por exemplo, as noções de branco, negro e índio, sustentados pela supremacia branca e propagados como

universais.

O conceito da colonialidade do poder foi desenvolvido pelos teóricos latino-americanos Aníbal Quijano e Walter D. Mignolo, tendo como base a persistência das estruturas de poder e dominação estabelecidas durante o período colonial, mesmo após o fim formal do colonialismo. Quijano (2005) define a colonialidade do poder como um padrão de poder mundial capitalista, moderno/colonial e eurocentrado a partir da criação da ideia de raça, que foi biologicamente imaginada para naturalizar os colonizados como inferiores aos colonizadores. Sobre a ideia de raça, Menezes de Souza e Duboc entendem que:

a população mundial foi deliberadamente classificada pelo europeu como superior ou inferior, racional ou irracional, civilizada ou bárbaro, moderno ou tradicional, humano ou subumano. A categoria raça foi mais tarde utilizada para encapsular e significar esta diferença colonial, agora codificada como raça e traduzida num elemento biológico ao serviço da dominação, exploração e subjugação (Menezes de Souza; Duboc, 2021, p. 880, tradução nossa<sup>13</sup>).

Os autores sugerem que a categoria de raça foi criada e utilizada como um mecanismo de dominação, exploração e subjugação, com base em uma interpretação biológica. Por meio dessa categorização racial, grupos humanos foram diferenciados e tratados de maneiras desiguais, justificando a colonização, o racismo e a opressão. Essa perspectiva está alinhada com o entendimento crítico de que a noção de raça não tem uma base biológica substancial, mas é um construto social e político.

A relação entre a colonialidade do poder e a raça é fundamental para compreender os sistemas de dominação e opressão que surgiram durante a era colonial e que continuam a moldar as relações sociais, políticas e culturais contemporâneas. Nesse sentido, a colonialidade do poder mantém as relações de poder e dominação estabelecidas durante o colonialismo, que não foram eliminadas com a independência política dos países colonizados.

Mignolo e Veiga (2021) abordam a colonialidade do poder relacionando-a com a geopolítica ao argumentar que os padrões de poder e dominação estabelecidos durante o período colonial influenciam profundamente a forma como o mundo é organizado em termos de relações de poder e controle territorial. A geopolítica, nesse sentido, é vista como uma expressão da colonialidade do poder, “a geopolítica de um mundo em que as pessoas são racialmente classificadas e as regiões, racialmente configuradas” (Mignolo; Veiga, 2021, p. 25).

---

<sup>13</sup> No original: “the world population was deliberately classified by the European as superior or inferior, rational or irrational, civilized or barbarian, modern or traditional, human or sub-human. The category of race was later used to encapsulate and signify this colonial difference, now encoded as race and translated into a biological element at the service of domination, exploitation, and subjugation”.

As dinâmicas geopolíticas, muitas vezes, refletem e perpetuam as desigualdades estruturais legadas pelo colonialismo.

Essa epistemologia, ao se apresentar como um conhecimento universal, oculta suas próprias localizações geo-históricas e biográficas, desconsiderando as experiências e saberes de povos não ocidentais. Ao classificar racialmente as pessoas e configurar regiões com base em categorias raciais, a geopolítica reflete a hierarquia de poder que o colonialismo instaurou e que a epistemologia eurocentrada legitima.

Assim, enquanto a geopolítica molda as relações de poder globais, a epistemologia eurocentrada busca naturalizar essa configuração, fazendo com que os conhecimentos e práticas de culturas marginalizadas sejam vistos como inferiores ou irrelevantes. As estruturas de poder coloniais são sustentadas por instituições, práticas e discursos que continuam a perpetuar a exploração, a desigualdade e a opressão nas sociedades contemporâneas. Elas afetam áreas como política, economia, educação, cultura e identidade, moldando as relações sociais e estruturando a distribuição de recursos, oportunidades e poder.

A análise da colonialidade do poder busca desafiar essas estruturas coloniais, questionar as narrativas hegemônicas e promover uma visão de mundo mais inclusiva e equitativa. É um conceito que destaca a persistência das estruturas de poder e dominação estabelecidas durante o período colonial e sua influência nas sociedades contemporâneas, trazendo à tona as desigualdades e opressões resultantes dessas estruturas.

A colonialidade de poder vista por Quijano (2005), Mignolo (2008) e Maldonado-Torres (2016) é compreendida por Bernardino-Costa (2018) como modos socialmente gerados de ver o mundo e de se viver nele. Para o autor, “colonialidade do poder refere-se à constituição de um padrão de poder em que a ideia de raça e o racismo se constituíram como princípios organizadores da acumulação do capital em escala mundial e das relações de poder no sistema-mundo” (Bernardino-Costa, 2018, p. 121). Corroboro a ideia do autor de que o padrão de poder não se restringe apenas ao controle da economia, mas também ao controle geral da sociedade, abarcando questões relacionadas a, por exemplo, autoridade política, raça, gênero, sexualidade, conhecimento, entre outras.

Sobre a colonialidade do saber, Mignolo e Veiga (2021) argumentam que o colonialismo não foi apenas um processo político e econômico, mas também um processo de epistemicídio, que resultou na destruição de saberes e culturas não-ocidentais. Os saberes não-ocidentais foram considerados inferiores ou irrelevantes, e foram muitas vezes suprimidos ou marginalizados. Isso levou à perda de conhecimento e de perspectivas importantes.

Quijano (2005), ao desenvolver o conceito de colonialidade do saber, considerou que o

conhecimento produzido durante o colonialismo foi moldado por uma perspectiva eurocêntrica e ocidentalizada, que estabeleceu um padrão de pensamento dominante e hierarquizado. Esse conhecimento colonizado foi imposto como universal e superior, enquanto outros modos de conhecimento, epistemologias e cosmovisões indígenas, africanas e de outras culturas foram desvalorizados, silenciados ou considerados inferiores.

Essa imposição do conhecimento colonizado resultou em uma hierarquia do saber, na qual os conhecimentos ocidentais são considerados superiores e legítimos, enquanto os conhecimentos indígenas, afrodescendentes e de outras culturas são marginalizados e desvalorizados. Isso perpetua a dominação e a exploração, pois legitima e sustenta as estruturas de poder coloniais.

No que se refere à colonialidade do ser, é um conceito que se refere ao processo de desumanização e inferiorização das pessoas colonizadas. Quijano (2005) argumenta que as relações coloniais não apenas operam no nível institucional e do conhecimento, mas também afetam a forma como as pessoas se percebem e se posicionam no mundo. Ela aborda como as identidades individuais e coletivas são construídas e moldadas por meio de categorias raciais, étnicas, culturais e de gênero impostas pelo colonialismo.

No processo de colonização, as identidades são forjadas em benefício do colonizador, como, por exemplo: os indígenas foram denominados índios e os africanos se tornaram negros (Bispo dos Santos, 2015). Essas categorias são estabelecidas em uma hierarquia, na qual as identidades consideradas como “brancas” ou ocidentais são valorizadas e consideradas superiores, enquanto as identidades consideradas como “não brancas” ou “não ocidentais” são marginalizadas, subalternizadas e desvalorizadas. Essa hierarquia do ser perpetua a opressão e a exploração, assim como a hierarquia do poder e do saber.

Como alternativa para lidar com a colonização do poder, do saber e do ser, Bernardino-Costa sugere o “giro decolonial, que se constitui numa estratégia epistêmica e política de resistência” (2018, p. 123). Para o autor, a colonialidade é um sistema de dominação que não se limita ao período colonial, mas que se perpetua na contemporaneidade. Esse sistema se manifesta em diferentes esferas da vida social, incluindo a política, a economia, a cultura e o conhecimento. Para que o giro decolonial ocorra, é necessário um movimento político e epistêmico que valorize e torne visíveis os saberes e as experiências dos povos colonizados, em um movimento de construção de novos saberes e de novas formas de vida.

Bispo dos Santos (2015) destaca a resignificação das identidades, na perspectiva da resistência, como forma de enfrentar o preconceito e a destruição das etnias praticados contra os povos e comunidades tradicionais. Assim, a decolonialidade se apresenta como um espaço



enunciativo com conflitos e é percebida no processo de ruptura das hierarquias do poder, do saber e do ser, reconhecendo o lugar e a identidade dos sujeitos que produzem conhecimentos, o lugar de fala e de escuta dos povos marginalizados pelas ações colonizadoras.

A abordagem decolonial busca ainda, romper com a visão dualista que separa a humanidade da natureza e trata esta última como uma entidade a ser conquistada, controlada e explorada. Em vez disso, propõe uma compreensão mais holística e interconectada, que reconhece a natureza como um sistema vivo do qual fazemos parte. Isso implica valorizar e aprender com os conhecimentos e as práticas dos povos e comunidades tradicionais sobre a relação com a natureza, que muitas vezes estão enraizados em uma cosmovisão de interdependência e respeito pela biodiversidade e pelos ecossistemas. Esses conhecimentos tradicionais podem fornecer informações valiosas sobre práticas sustentáveis de manejo da terra, conservação ambiental, preservação da biodiversidade e geração de saúde.

Contudo, a compreensão interconectada da humanidade com a natureza requer questionar as estruturas de poder e as desigualdades socioambientais que são perpetuadas pelo sistema colonial. Isso inclui a análise das formas como a exploração dos recursos naturais tem sido historicamente desigual e tem afetado desproporcionalmente as comunidades tradicionais, a fim de promover uma relação mais equilibrada e respeitosa com a natureza, que reconhece os direitos da terra e a importância das práticas sustentáveis com o meio ambiente.

Dessa forma, os estudos que abarcam a decolonialidade surgem como resposta à desvalorização do ser humano, identificada na matriz colonial. Para Freire, “quanto mais conscientemente faça a sua história, tanto mais o povo perceberá, com lucidez, as dificuldades que têm a enfrentar, no domínio econômico, social e cultural, no processo permanente da sua libertação” (1989, p. 24). O autor desenvolveu pedagogias com vistas à resistência à universalidade do saber e às forças coloniais.

Ademais, Menezes de Souza, Martinez e Figueiredo (2019) estabelecem que a teoria decolonial tem a prerrogativa de poder ser pensada de diversas formas, pois os estudiosos falam de um determinado local, que é entrelaçado em diferentes contextos. Segundo os autores, “não pode haver uma teoria decolonial única e universal. Qualquer estudioso da teoria decolonial, se for realmente decolonial, acaba situando a sua forma de pensar” (Menezes de Souza; Martinez; Figueiredo, 2019, p. 8). Se não fosse dessa maneira, não poderia ser decolonial, pois a decolonialidade não corrobora o pensamento universal.

Franz Fanon (2008), que denunciava as injustiças do sistema colonial, é referência em diversas áreas de estudos dos movimentos negros e estudos decoloniais. O autor faz uma análise do colonialismo a partir da filosofia e da psiquiatria, suas áreas de atuação. Ele aponta que o

colonialismo afeta a subjetividade das pessoas por meio de um regime violento e desumanizador, que nega seu passado e seus valores.

O autor destaca que a narrativa de universalismo é desumanizadora. Para ele, o colonialismo atua na subjetividade das pessoas e exclui os povos que não se encaixam no modelo de racionalidade europeia, enquanto a decolonialidade propõe uma reumanização desses povos por meio de uma mudança do mundo (Fanon, 2008). Ao propor uma reumanização, a decolonialidade convida à construção de um mundo mais inclusivo e plural, onde as vozes e experiências de todos os povos possam ser reconhecidas e respeitadas. Essa abordagem não apenas desafia a narrativa de universalismo, mas também busca transformar as relações sociais e políticas.

O pensamento decolonial destaca a importância da interseccionalidade, reconhecendo que o colonialismo está entrelaçado com outras formas de opressão. Para Bernardino-Costa (2015), o termo interseccionalidade “é utilizado para referir-se à forma pela qual o racismo, as relações patriarcais, a opressão de classe e outros eixos possíveis de poder e discriminação criam desigualdades” (p. 151). Essa abordagem acredita que as experiências das pessoas não podem ser compreendidas isoladamente, mas devem ser analisadas em suas intersecções.

Gomes (2005) salienta que o racismo é um problema estrutural na sociedade brasileira e a educação pode contribuir para o enfrentamento desse problema de diversas maneiras, sendo que “uma melhor compreensão sobre o que é o racismo e seus desdobramentos poderia ser um dos caminhos para se pensar estratégias de combate ao racismo na educação” (p. 148). Para a autora, algumas estratégias de atuação para a educação para as relações raciais incluem a incorporação da temática racial no currículo escolar, a formação de professores e educadores para as relações raciais e a criação de espaços de diálogo e reflexão sobre as relações raciais.

Nesse sentido, o pensamento decolonial busca compreender e desafiar as estruturas de opressão interligadas e promover uma visão de justiça social mais abrangente, por meio de uma abordagem crítica que problematiza as estruturas de poder, valoriza as perspectivas e conhecimentos marginalizados e promove uma transformação social e epistemológica mais justa e equitativa.

Assim sendo, é importante que a Linguística Aplicada se posicione como socialmente comprometida com a pauta decolonial, pensando nos letramentos a partir de suas relações imbricadas na política e nas oportunidades que cada um tem, com vistas a reconstruir normas preestabelecidas e contribuir para que a voz dos que ocupam lugares subalternizados seja dizível e visível, com o intuito de diminuir as desigualdades.

### 1.5 O letramento em uma perspectiva decolonial na Linguística Aplicada

O letramento, em uma visão ideológica, se caracteriza pela preocupação em desenvolver a criticidade dos sujeitos, partindo da materialidade do texto. Nessa perspectiva, destaco que o texto pode ser escrito e/ou oral, haja vista que a concepção de língua como discurso considera que os sentidos não são únicos, mas são construídos nas práticas discursivas, sejam orais ou escritas.

No que tange às práticas discursivas, Bakhtin (1997) estabelece que a linguagem e o conhecimento se constituem por meio do diálogo. Para o autor, “compreender é, necessariamente, tornar-se o terceiro num diálogo (não no sentido literal, aritmético, pois os participantes do diálogo, além do terceiro, podem ser em número ilimitado), mas a posição dialógica deste terceiro é uma posição muito específica” (Bakhtin, 1997, p. 356). O autor defende que a linguagem é fundamentalmente social e interativa, sendo o diálogo uma forma essencial de comunicação humana. Assim, o diálogo se constrói numa relação de três pontos, sendo eles, o que fala, o que escuta e o ponto que levamos em consideração ao enunciar. Nesse sentido, o ato de compreensão é um ato dialógico.

De acordo com a perspectiva teórica de Mikhail Bakhtin (1997), podemos distinguir dois tipos fundamentais de discurso: o monológico e o dialógico. Essa distinção é fundamental para compreender as dinâmicas de poder, a construção de significados e a natureza da interação nos diferentes contextos comunicativos. O discurso monológico é caracterizado pela unidirecionalidade da comunicação, em que há um emissor (geralmente uma autoridade ou instância detentora do poder) que transmite uma mensagem de forma unilateral.

Nesse tipo de discurso, não há uma interação efetiva entre os interlocutores, pois não há espaço para a manifestação de vozes divergentes ou para a negociação de sentidos. O discurso monológico é tipicamente encontrado em contextos em que a ênfase está na transmissão de informações e na imposição de uma determinada perspectiva, como em palestras, pregações, declarações oficiais etc.

Por outro lado, o discurso dialógico é marcado pela reciprocidade e interação entre os interlocutores, em que cada um tem a oportunidade de se expressar e de ter sua voz reconhecida. Nesse tipo de discurso, há uma negociação de sentidos, uma troca de perspectivas e a possibilidade de confronto e construção conjunta de significados. O discurso dialógico é característico de contextos comunicativos mais horizontais, em que os participantes têm espaço para manifestar seus pontos de vista, questionar, refletir e chegar a um entendimento mútuo, como em diálogos, debates, conversas informais, fóruns de discussão, entre outros.

Embora Bakhtin (1997) tenha feito uma distinção conceitual entre discurso monológico e dialógico, ele reconhece que, em certa medida, todo discurso carrega um elemento dialógico, mesmo aqueles que aparentemente se apresentam de forma mais unidirecional. Para o autor, o locutor, ao produzir seu discurso, já antecipa e leva em conta as possíveis reações e respostas do interlocutor, mesmo que este não esteja fisicamente presente.

Além disso, o discurso monológico está sempre em relação com outros discursos, ele se ancora em discursos anteriores, responde a eles e/ou os evoca, estabelecendo uma cadeia dialógica. Mesmo que o locutor não faça referência explícita a outros discursos, eles estão implicitamente presentes e informam a construção do seu próprio discurso. Nesse sentido, o discurso monológico também carrega vozes sociais diversas. Ao produzir seu discurso, o locutor incorpora, mesmo que de forma inconsciente, diferentes vozes, perspectivas e valorações sociais. Essas vozes polifônicas permeiam e atravessam o discurso monológico, conferindo-lhe um caráter dialógico.

Apesar de não ter se detido sobre os letramentos, a teorização bakhtiniana fornece importantes subsídios para os estudos de letramento, possibilitando uma categorização mais refinada e contextualizada dos diversos letramentos com os quais os sujeitos se deparam em suas vidas sociais (Kleiman; De Grande, 2015). Os estudos bakhtinianos contribuem para a análise de conceitos que são caros aos estudos dos letramentos, tendo em vista a forma interativa e contextualizada em que a linguagem se apresenta e os contextos histórico-sociais em que os sujeitos estão inseridos na interação verbal.

Nessa perspectiva, as práticas discursivas são uma forma de interação social e construção de significado, sendo a linguagem um meio de comunicação e também de ação. Elas são heterogêneas e diversificadas, e cada esfera da atividade humana possui sua própria forma de linguagem e suas próprias regras comunicativas.

Bakhtin (1997) denomina essas esferas de “gêneros discursivos”, sendo que cada gênero possui suas próprias características, propósitos e formas de interação. Os gêneros discursivos são desenvolvidos e transformados por meio do uso ativo da linguagem pelos participantes. Eles são moldados pelas necessidades comunicativas e pelos contextos sociais em que são utilizados. Cada gênero discursivo reflete uma visão de mundo particular e carrega consigo os valores, as crenças e as ideologias da comunidade em que é utilizado.

Para Bakhtin (1997), a linguagem não é apenas um sistema de signos para transmitir informações, mas um fenômeno vivo e dinâmico que é moldado e transformado pelas interações sociais. Ele argumenta que a linguagem não existe de forma isolada, mas sempre ocorre em contextos específicos e é influenciada pelas relações sociais, históricas e culturais, sendo, por

isso, social, interativa e dialógica. Diferentes vozes se encontram, se influenciam e constroem significados, por meio do diálogo.

Sendo a linguagem social, interativa e dialógica, ou seja, um meio de comunicação, de interação e de construção de significado, é importante observar os acontecimentos do cotidiano, tendo o diálogo como uma forma de comunicação humana, em que diferentes vozes se encontram, se influenciam e constroem significados. Em um mundo marcado por desigualdades, cujo preconceito, falta de empatia e diálogo separam as pessoas, a concepção de diálogo proposta por Bakhtin poderá levar as pessoas a refletirem sobre os valores e evitar que as atitudes opressoras através da imposição de uma única linguagem se propaguem. Esse movimento reflexivo está na base do letramento crítico. Segundo Monte Mór,

O letramento crítico parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes. Em vista disso, compreende-se que todo discurso – em acepção ampla, independente da modalidade e contexto em que se apresenta – é permeado por ideologias (Monte Mór, 2015, p. 9).

Para a autora, o letramento crítico parte de uma premissa bakhtiniana: as práticas discursivas são permeadas por relações de poder e ideologia. A linguagem não é neutra e sempre carrega consigo as marcas das relações de poder existentes em uma determinada sociedade, podendo ser usadas para reforçar e reproduzir estruturas de dominação, mas também para contestar e subverter o *status quo* por meio de novas formas de expressão e resistência.

Monte Mór (2015) ainda reflete sobre os desencontros de sentidos interpretativos sobre a crítica na educação, compreendendo uma redundância no termo letramento crítico, haja vista que o letramento já prevê um posicionamento crítico. Contudo, esclarece que a expressão deixa mais evidente a criticidade na proposta dos letramentos, diferentemente da crítica tratada de acordo com a epistemologia tradicional, a qual, muitas vezes, busca estabelecer critérios universais e objetivos para a obtenção do conhecimento, negligenciando as influências sociais, culturais e históricas.

As pessoas são sujeitos sociais em um universo discursivo, inseridos em um contexto permeado por relações de poder que não bastam ser aceitas, mas devem ser examinadas criticamente para que o sujeito possa ampliar sua concepção de mundo. A epistemologia tradicional, quando assume uma posição neutra e descontextualizada, separa o conhecimento de qualquer influência subjetiva ou contextual. Esta pesquisa, por outro lado, defende o conhecimento construído a partir do *locus* de enunciação, sem qualquer neutralidade. Por isso, é importante reconhecer as relações de poder e a dinâmica dos processos sociais e da

subjetividade.

Nessa perspectiva, Deleuze e Guattari (1997) identificam linhas que configuram os processos sociais, entre elas se destacam três tipos: linhas duras ou molares, linhas de fuga e linhas flexíveis ou moleculares. As linhas duras ou molares representam as estruturas rígidas, segmentadas e estratificadas da sociedade e da subjetividade. São as linhas que definem identidades, papéis, categorias e territórios bem delimitados, como as normas sociais, instituições, sistemas de classificação, ou identidades fixas. As linhas de fuga são linhas de escape, de desterritorialização, que rompem com as linhas duras e abrem caminhos para a mudança. Elas expressam os devires, a criatividade, a potência de transformação, como os processos de subjetivação e reterritorializações. Por sua vez, as linhas flexíveis ou moleculares representam as linhas intermediárias, que conjugam a rigidez das linhas duras com a fluidez das linhas de fuga. São as linhas que permitem certa flexibilidade e adaptação, sem, no entanto, romper completamente com as estruturas estabelecidas, como os processos de negociação, rearticulações identitárias ou novas formas de organização social.

Essa “geografia de linhas” proposta por Deleuze e Guattari (1997) evidencia a natureza múltipla e dinâmica da realidade. Segundo os autores, como as linhas são diversas, é possível que as pessoas não saibam por qual linha estão transitando, por isso, podem ocorrer discursos molares, mesmo que as pessoas acreditem que se trata de um discurso flexível.

Entendo que o ensino do letramento pode ser concebido à luz das abordagens descritas pelos autores. As linhas molares (duras) representam a rigidez do letramento autônomo, que ignora a realidade social dos participantes do processo. Em contrapartida, as linhas moleculares (flexíveis) permitem que as pessoas se engajem em práticas e eventos de letramento que são sensíveis a contextos sociais específicos, permitindo a predominância do letramento ideológico.

As linhas de fuga, por sua vez, nos incentivam a não nos acomodarmos com o sistema tal como ele é imposto, mas a resistir às normas dominantes ou hegemônicas que buscam padronizar os sujeitos — em uma perspectiva crítica. Nesse sentido, o letramento crítico se torna relevante, pois, junto ao letramento ideológico, promoverá reflexões sobre posturas, a fim de compreender que as práticas sociais estão ligadas a questões de poder e encorajará as pessoas a encontrarem abordagens mais flexíveis para lidar com as situações do cotidiano.

Assim, o letramento ideológico contribui para o desenvolvimento da nossa capacidade de ver o mundo em determinados contextos, sob diversas lentes, em constante questionamento, seja das nossas leituras e atitudes, dos sistemas sociais e/ou dos modelos que impõem a padronização e silenciam a diversidade. O letramento desenvolvido nesse viés se coaduna com uma perspectiva decolonial na Linguística Aplicada no Brasil, permitindo que os sujeitos se

posicionem de forma consciente sobre como os textos são lidos e por que são lidos de determinadas maneiras.

O letramento, em seu sentido mais amplo, refere-se à aquisição e uso da leitura e escrita em contextos socioculturais específicos. A decolonialidade, por sua vez, é uma perspectiva teórica e política que problematiza as estruturas coloniais de dominação e promover a transformação social. Portanto, compreendo que a Linguística Aplicada crítica, em sua agenda de ruptura com o monopólio do saber e de valorização de conhecimentos subalternizados (Kleiman; De Grande, 2015), estabelece importantes diálogos e convergências com a perspectiva decolonial, contribuindo para a construção de um conhecimento mais diverso, contextualizado e transformador.

Na interseção desses dois campos, a abordagem do letramento numa perspectiva decolonial busca questionar as hierarquias linguísticas e a imposição de padrões linguísticos dominantes, valorizando e reconhecendo as línguas e as práticas de letramento das comunidades marginalizadas. Os Estudos de Letramento, situados no âmbito da Linguística Aplicada, devem se beneficiar do paradigma transdisciplinar dessa área para alcançar uma compreensão mais robusta e transformadora do letramento como prática social (Kleiman; De Grande, 2015). Isso inclui não apenas a diversidade linguística, mas também a diversidade cultural e epistêmica.

Pesquisar letramento em uma perspectiva decolonial na Linguística Aplicada possibilita desafiar as normas e modelos eurocêntricos de letramento, que muitas vezes excluem e/ou marginalizam certas práticas de letramento, especialmente dos povos e comunidades tradicionais e outras comunidades minoritárias. Ela busca valorizar e fortalecer as formas de letramentos locais, incorporando conhecimentos e práticas culturais específicas nas abordagens de ensino e pesquisa.

A abordagem do letramento em uma perspectiva decolonial, na Linguística Aplicada, também enfatiza a importância de uma consciência crítica em relação à colonialidade do poder, do saber e do ser e à epistemologia dominante. Ela busca promover uma reflexão sobre as implicações políticas e éticas do trabalho de letramento e incentivar práticas de letramento que possam contribuir para a emancipação e a transformação social.

Monte Mór (2015) argumenta que o letramento crítico pode ser usado para desconstruir as narrativas dominantes e promover a justiça social. Ela defende que o letramento deve ser baseado nos princípios da perspectiva crítica, dialógica e emancipatória, tendo como referência a compreensão das relações de poder que estão subjacentes ao uso da linguagem, a interação de diferentes perspectivas e vozes, a justiça social e a emancipação dos indivíduos.

O argumento de Monte Mór (2015) está em sintonia com o letramento ideológico,

proposto por Street (2014). Considerando essa perspectiva de letramento, ele se torna uma ferramenta importante para a decolonialidade, podendo ser usado para desconstruir a marca do colonialismo e suas consequências. Desde a invasão europeia no país, uma referência de colonialismo e patriarcado se impôs na sociedade e se arrasta até os dias atuais. Nessa perspectiva, o fascismo surge e faz com que o modelo do homem branco e adulto prevaleça sobre os demais.

Há certos pontos de conexão entre a colonialidade e o fascismo que entendo ser relevante abordar, embora nem todos os regimes fascistas tenham tido uma relação direta com a colonialidade. Enquanto a colonialidade refere-se às estruturas de poder, dominação e exploração que surgiram durante o período colonial e que continuam a ter impactos persistentes nas relações globais contemporâneas, o fascismo é um regime que busca conquistar territórios, subjugar povos considerados inferiores e impor sua visão política e cultural de dominação.

Além disso, a ideologia fascista, muitas vezes, baseia-se em conceitos de superioridade racial e cultural, promovendo ideias de pureza étnica e nacionalismo extremo, características que observo no Brasil nos últimos anos. Essas estruturas envolvem a imposição de hierarquias raciais, culturais e econômicas, a exploração de recursos e populações colonizadas e a perpetuação de narrativas de superioridade e inferioridade.

Assim, as ideias do fascismo se alinham com as narrativas coloniais no que tange à exploração e à dominação de povos que tal sistema considera inferiores. É uma desterritorialização a serviço de uma territorialização (Deleuze; Guattari, 1997) mais dura e violenta, em que a parte mais forte, geralmente uma minoria, tem poder de veto sobre a vida e o modo de vida da parte mais fraca, geralmente uma maioria.

Mignolo compreende o fascismo e o colonialismo como “universais abstratos” que se tornam autoritários e repressivos por serem levados aos extremos. Em combate aos “universais abstratos” propõe “a diversidade como projeto universal” (Mignolo, 2020, p. 370), como uma nova epistemologia que consiga criar histórias locais e ressignificar os projetos globais.

Nesse contexto, a Linguística Aplicada, por meio dos letramentos em uma perspectiva crítica e contextualizada, se posiciona comprometida com as questões decoloniais, trazendo à tona discussões que envolvem o pertencimento e as relações de poder existentes em diferentes territórios, permitindo que a linguagem seja reconhecida pelos seus diversos caminhos. Tais letramentos podem ser considerados uma alternativa decolonial na Linguística Aplicada, quando oferecem uma abordagem crítica e reflexiva para entender e transformar as práticas de linguagem em diferentes contextos sociais e culturais.

Na perspectiva decolonial, entendo que os letramentos são vistos como uma forma de



resistência e engajamento, permitindo que pessoas e comunidades marginalizadas se expressem, contestem narrativas dominantes e reivindiquem suas próprias vozes e identidades. Além disso, uma abordagem decolonial dos letramentos questiona as estruturas de poder presentes nas práticas de leitura e escrita, buscando desafiar e transformar as desigualdades linguísticas e sociais.

O letramento pautado no princípio da criticidade pode se tornar uma importante ferramenta para a decolonialidade. Ele pode ser usado para desconstruir a colonialidade e suas consequências e para promover a justiça social e a emancipação dos sujeitos (Monte Mór, 2015). Para exemplificar como os letramentos podem ser usados para promover a decolonialidade, posso citar o ensino de línguas indígenas para preservar e promover a cultura e a identidade de povos indígenas, o ensino de história e cultura afro-brasileira para combater o racismo e promover a igualdade racial, o desenvolvimento do letramento crítico para dar condições às pessoas a questionar as narrativas dominantes e construir novos significados, entre outros.

Preservar e promover as línguas nativas é uma forma de valorizar a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas. O ensino dessas línguas pode fortalecer a identidade, os conhecimentos tradicionais e a autonomia desses grupos, se contrapondo à imposição da língua do colonizador. Porém, é importante que esse ensino seja feito de forma participativa, respeitando os métodos e os objetivos definidos pelas próprias comunidades indígenas.

Quanto ao ensino de história e cultura afro-brasileira, ao trazer à tona as contribuições e a história dos povos africanos e afrodescendentes, desconstruímos a narrativa eurocêntrica dominante. Contudo, é preciso ter cuidado para que esse ensino não se torne apenas uma “adição” superficial, mas uma mudança profunda nos currículos e nas abordagens.

Nesse sentido, o desenvolvimento do letramento crítico é um ponto-chave, pois permite que as pessoas analisem criticamente as narrativas hegemônicas e construam novos significados. Isso abre espaço para que grupos marginalizados possam questionar, resistir e reescrever as suas próprias histórias. Entretanto, é importante que o letramento crítico seja contextualizado e vinculado às realidades locais, e não importado de modelos externos.

A Linguística Aplicada, por meio dos letramentos pautados numa perspectiva decolonial e crítica, promove uma educação linguística mais inclusiva, sensível à diversidade cultural e linguística, e que valoriza as vozes e experiências dos grupos historicamente marginalizados. Isso pode envolver o desenvolvimento de programas de educação bilíngue, o reconhecimento e a promoção de línguas indígenas e minoritárias, a criação de materiais de leitura e escrita culturalmente relevantes, entre outras estratégias.

Em suma, os letramentos, em uma perspectiva decolonial na Linguística Aplicada, buscam desafiar e transformar as estruturas de poder presentes nas práticas de leitura e escrita, promovendo uma educação linguística mais justa, inclusiva e engajada. Isso implica uma análise crítica das normas culturais e linguísticas dominantes, das políticas e práticas educacionais que perpetuam essas desigualdades, bem como a valorização e a legitimação de diferentes formas de conhecimento, oralidades e práticas de leitura e escrita que foram historicamente desvalorizadas ou invisibilizadas.

Dito isso, para compreender as percepções e vivências de estudantes e professores da Escola Quilombola acerca das práticas de letramento desenvolvidas durante o ensino remoto de língua portuguesa, na pandemia de Covid-19, é basilar entender sobre o colonialismo, o pensamento decolonial e o desenvolvimento da educação escolar quilombola, que será abordada na próxima seção.

## **1.6 Educação Escolar Quilombola: uma política de valorização**

Tendo em vista que a pesquisa tem como local de investigação a Escola do Quilombo, inserida em uma comunidade quilombola do norte de Minas Gerais, é necessário apresentar um panorama da Educação Quilombola brasileira, trazendo os conceitos relacionados a ela, como ela ocorre, bem como os caminhos e lutas percorridos para o seu reconhecimento.

Antes de adentrar as nuances que envolvem a Educação Quilombola, é importante destacar suas origens, por meio dos quilombos. Os quilombos, no Brasil, surgiram durante o período da escravidão, entre os séculos XVI e XIX. Eram comunidades formadas principalmente por pessoas africanas escravizadas que fugiam das fazendas e engenhos onde eram exploradas.

Essas comunidades buscavam se estabelecer em locais isolados e de difícil acesso, como regiões montanhosas, matas densas e áreas imunes ao controle pelos senhores de escravos e pelas autoridades coloniais. As fugas em massa e a formação de quilombos eram uma forma de resistência à escravidão e à opressão sofrida pelos africanos escravizados (Moura, 1998). Essas comunidades quilombolas eram autônomas e autossustentáveis, desenvolvendo atividades como agricultura, caça, pesca e artesanato para suprir suas necessidades básicas.

É importante ressaltar que os quilombos não eram apenas locais de refúgio e resistência, mas também espaços de construção de identidade cultural, preservação de tradições africanas e desenvolvimento de formas de organização política e social (Moura, 1998). Nas comunidades quilombolas, foram preservadas línguas, religiões, práticas culturais e sistemas de

conhecimento tradicionais, que são legados importantes para a cultura afro-brasileira até os dias de hoje.

Com a abolição da escravatura, em 1888, muitos quilombos foram desestruturados e suas terras foram invadidas (Moura, 1998). No entanto, o reconhecimento e a titulação das terras quilombolas têm sido uma luta contínua das comunidades quilombolas, visando à garantia de seus direitos territoriais e à preservação de suas identidades culturais.

O quilombo mais conhecido no Brasil é o Quilombo dos Palmares, que existiu entre os séculos XVII e XVIII, na região onde hoje está o estado de Alagoas. Ao longo de sua existência, Palmares foi alvo de inúmeros ataques por parte das autoridades coloniais e de proprietários de terras. O ataque final ocorreu em 1695 e terminou com a destruição da comunidade e a morte de Zumbi dos Palmares, líder quilombola e símbolo da resistência.

Bispo dos Santos (2015) retrata com indignação e pesar o final de Palmares. Segundo ele, “os colonizadores não se contentaram com o aniquilamento do povo e o desmantelamento da organização de Palmares, ateando fogo em tudo aquilo que poderia simbolizar ou significar os seus modos de vida” (p. 64). Esses ataques tinham como objetivo destruir a comunidade e subjugar a resistência dos quilombolas.

Após a destruição de Palmares, muitos quilombolas foram capturados e escravizados novamente, enquanto outros fugiram para formar novas comunidades quilombolas em diferentes regiões do Brasil. A destruição de Palmares foi um exemplo emblemático da violência e da repressão exercidas sobre os quilombolas e sua luta por liberdade e igualdade durante o período colonial.

Outros quilombos também existiram e ainda existem e resistem em diferentes partes do Brasil, sendo reconhecidos pela Constituição Federal como comunidades tradicionais. Eles são um importante patrimônio cultural e histórico do país. Cada quilombo tem suas características próprias e suas estratégias de organização e resistência.

Importante destacar que a colonização e a escravidão estiveram intimamente ligadas à supressão da cultura, língua e conhecimento das comunidades tradicionais. Para Bispo dos Santos (2015), o direito à educação foi negado por meio do “desmantelamento e de substituição compulsória dos saberes tradicionais, transmitidos oralmente de geração a geração, por meio da imposição dos saberes acadêmicos transferidos através da linguagem escrita” (p. 52). Durante o período colonial, os colonizadores impuseram suas próprias línguas como idiomas dominantes, marginalizando e reprimindo as línguas indígenas e as africanas trazidas pelos escravizados.

Os feitos do período colonial tinham o objetivo de controlar e subordinar as populações

escravizadas, negando-lhes o acesso à educação e ao poder que a linguagem lhes proporcionava. Contudo, as comunidades quilombolas atuais ainda enfrentam desafios significativos no acesso à educação transformadora, devido a uma série de fatores, como a distância geográfica, a falta de infraestrutura adequada, a discriminação racial e a falta de políticas educacionais específicas.

Com o objetivo de preservar a interculturalidade, a diversidade cultural e a valorização da história e da cultura nas regiões reconhecidas como quilombolas, a Educação Quilombola no Brasil surge como uma modalidade de ensino voltada para essa população. A Educação Quilombola busca promover o desenvolvimento integral dos estudantes, respeitando sua identidade e suas especificidades.

Nas últimas décadas, as legislações avançaram no que se refere ao reconhecimento e à valorização da Educação Quilombola como um direito fundamental dessas comunidades. Em termos legais, a Constituição Federal de 1988 reconhece o direito à educação e à preservação da identidade cultural das comunidades quilombolas (Brasil, 1988). Além disso, em 2003, foi promulgada a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que estabelece a inclusão da história e cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares, o que também beneficia as comunidades quilombolas.

Em 2012, por meio do Parecer CNE/CEB nº 16 (Brasil, 2012a), foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. O Parecer CNE/CEB nº 16/2012, que culminou na publicação da Resolução CNE/CEB nº 8/2012 (Brasil, 2012b) representa um importante avanço na regulamentação da educação escolar quilombola, estabelecendo diretrizes para a construção de propostas pedagógicas e curriculares que valorizem a diversidade étnico-racial e a autonomia dessas comunidades.

Alguns pontos abordados nesse parecer são: o reconhecimento da diversidade étnico-racial, destacando a necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial brasileira e as especificidades das comunidades quilombolas; o fortalecimento da identidade, propondo que a educação escolar quilombola contribua para o fortalecimento da identidade, da memória e da cultura dessas comunidades; os currículos e conteúdos, enfatizando a importância de um currículo que contemple os conhecimentos, as práticas socioculturais e a história das comunidades quilombolas (Brasil, 2012a).

Em 2020, por meio do Parecer CNE/CEB nº 8 (Brasil, 2020d), foram aprovadas as Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas. Esse documento complementa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, estabelecidas pelo Parecer CNE/CEB nº 16/2012.

Suas principais disposições são: o reconhecimento da especificidade das escolas quilombolas, em que reafirma a necessidade de reconhecer as particularidades das comunidades

quilombolas e de suas escolas; a determinação de que as escolas quilombolas devem possuir condições materiais adequadas, com estrutura física, equipamentos e recursos didáticos específicos; a orientação de alocação de recursos públicos para a manutenção e o aprimoramento dessas escolas; a formação e valorização de professores; a participação efetiva das comunidades quilombolas na gestão das escolas (Brasil, 2020d).

No que tange à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), o documento não faz menção específica à educação quilombola. Mesmo sendo um documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, não aprofunda questões referentes a abordagens curriculares voltadas para a valorização e o fortalecimento das comunidades quilombolas.

Apesar disso, a BNCC aborda de forma genérica a importância da valorização da diversidade cultural brasileira e do respeito às diferentes manifestações étnico-raciais. Na área de Ciências Humanas, por exemplo, há a menção da necessidade de “Compreender as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos territórios, no Brasil e no mundo” (Brasil, 2018). Além disso, na área de Linguagens, consta o objetivo de “Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o patrimônio cultural nacional, regional e local” (Brasil, 2018).

Embora a educação quilombola não seja um tema específico na BNCC, há orientações gerais sobre o respeito à diversidade cultural que poderiam amparar o desenvolvimento de propostas curriculares voltadas para as comunidades quilombolas. No entanto, uma abordagem mais detalhada e consistente dessa temática ainda carece de maior destaque no documento.

Mesmo com os avanços legislativos, a implementação efetiva da Educação Quilombola ainda enfrenta desafios, tais como: a falta de recursos financeiros suficientes para oferecer uma educação transformadora; a falta de formação adequada para os professores trabalharem com a Educação Quilombola; o preconceito, que pode dificultar o acesso dos estudantes quilombolas à educação; a falta de diálogo efetivo entre as comunidades quilombolas e as instituições educacionais (Gomes, 2005).

No Brasil, conforme Censo 2021 (Brasil, 2021), divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), existem cerca de 6.000 comunidades quilombolas, com uma população estimada em 3,5 milhões de pessoas. A Educação Quilombola é oferecida em diferentes modalidades, inserida no âmbito da escola pública. Mesmo com os percalços que comprometem a Educação Quilombola, nos últimos anos, houve avanços, tais como o aumento do número de escolas quilombolas e o desenvolvimento de políticas públicas para apoiar a

Educação Quilombola.

As políticas públicas para a Educação Quilombola no Brasil têm como objetivo garantir o acesso a uma educação de qualidade, valorizar a cultura e os saberes tradicionais das comunidades quilombolas e promover a equidade educacional. Mesmo com a existência dessas políticas, ainda existem desafios a serem superados para a efetiva implementação e garantia do direito à Educação Quilombola.

Uma das demandas centrais da Educação Quilombola é o reconhecimento e respeito à cultura e aos saberes tradicionais das comunidades. Isso implica uma abordagem pedagógica que valorize a história, a língua, a tradição oral, a medicina tradicional, a agricultura familiar e outras práticas culturais presentes nas comunidades quilombolas. Nesse sentido, é importante promover uma educação que dialogue com a realidade e os contextos específicos dessas comunidades, fortalecendo a identidade cultural e a autoestima dos estudantes quilombolas.

Outra questão relevante é a formação de professores capacitados para atuar nas comunidades quilombolas. É fundamental oferecer formação inicial e continuada, com enfoque na interculturalidade, no respeito à diversidade e nas especificidades da história e cultura das comunidades quilombolas. No estado de Minas Gerais, o processo de contratação<sup>14</sup> temporária de servidores para atuar nas Escolas Quilombolas prevê, anualmente, a prioridade na vaga para o(a) candidato(a) que apresente a declaração de que é membro da comunidade. Essa declaração é fornecida pelo representante legal da Associação Quilombola à qual a escola esteja vinculada.

Mesmo com os desafios, existem experiências em diferentes regiões do Brasil, onde as comunidades quilombolas têm desenvolvido projetos educativos próprios, com escolas comunitárias e parcerias com organizações não governamentais e instituições de ensino superior. Essas iniciativas buscam fortalecer a autonomia das comunidades na gestão e na definição de suas políticas educacionais.

A Educação Quilombola no Brasil tem um papel importante na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ela pode contribuir para a valorização da cultura quilombola, o desenvolvimento dos estudantes quilombolas e a redução do racismo. Sobre isso, Gomes (2005) estabelece que compreender que o racismo pode estar presente nas escolas brasileiras é um caminho importante que “rompe com a hipocrisia da nossa sociedade diante da situação da população negra e mestiça desse país e exige um posicionamento dos(as) educadores(as)” (p. 147). Destaco a importância da educação na promoção de relações raciais igualitárias e na luta contra o racismo.

---

<sup>14</sup> Em Minas Gerais os processos que vinculam temporariamente os servidores à Secretaria de Estado de Educação são denominados Contrato.

A Educação Quilombola busca garantir o acesso a uma educação de qualidade e promover o respeito à cultura e aos saberes tradicionais das comunidades quilombolas. Embora ainda haja desafios a serem superados, é fundamental continuar avançando na implementação de políticas educacionais que atendam às demandas específicas dessas comunidades, valorizando e fortalecendo suas identidades culturais.

Neste capítulo, discorri sobre as bases conceituais e teóricas que sustentam esta pesquisa. Ele estabelece a fundamentação teórica necessária para compreender os fenômenos estudados, articulando as ideias e proposições que orientarão a interpretação dos resultados obtidos. No Capítulo 2, abordarei o impacto significativo que a pandemia exerceu sobre a educação, analisando como a legislação educacional brasileira se adaptou para integrar diferentes modalidades de ensino.

## 2 A PANDEMIA DA COVID-19 E O CONTEXTO EDUCACIONAL

Este capítulo está dividido em duas seções. Na primeira seção, intitulada “Os impactos da Covid-19 nas escolas brasileiras”, apresento os caminhos trilhados pela legislação educacional brasileira para abarcar o ensino presencial, o ensino remoto e o ensino híbrido, com foco no estado de Minas Gerais. Nela, descrevo as Leis, Resoluções, Pareceres, Decretos, entre outros meios legais criados para adaptar as redes de ensino à nova realidade, bem como o posicionamento do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação e da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais diante daquele quadro de isolamento social.

Na segunda seção, “A continuidade do ensino por meio do REANP”, busco descrever e caracterizar de que forma ocorreram as atividades remotas, por meio do Regime Especial de Atividades Não Presenciais. Para melhor organização das informações ela está dividida em três subseções, “O Plano de Estudos Tutorados (PET)”, “O Programa Se Liga Na Educação” e “O Aplicativo Conexão Escola”; cada subseção representa uma estratégia de trabalho utilizada no âmbito do Regime Especial de Atividades Não Presenciais para dar continuidade ao processo escolar.

### 2.1 Os impactos da Covid-19 nas escolas brasileiras

A pandemia causada pela Covid-19 fez com que especialistas de todas as áreas buscassem respostas e estratégias que pudessem reduzir o contágio, curar a doença e oferecer apoio técnico, a fim de conduzir a população a uma situação mais estável. O Brasil, atingido pelo surto da Covid-19 e com a falta de uma cura para a doença, utilizou como estratégia inicial para contenção do contágio o isolamento social<sup>15</sup>. Contudo, tal medida ocasionou uma série de situações adversas às legislações e modelos já existentes. A doença não apenas afetou o campo da saúde, comprometendo, especialmente, a economia do país e o processo de ensino e aprendizagem em todos os níveis e modalidades da educação.

Tendo como foco o campo educacional, a Constituição Federal de 1988 estabelece em seu artigo 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

---

<sup>15</sup> Neste trabalho, os termos “isolamento”, “isolamento social”, “afastamento” e “distanciamento” serão utilizados de forma intercambiável.



Entretanto, o processo de oferta educacional pelos sistemas de ensino, nos moldes em que vinha sendo ofertado, ficou comprometido no início do isolamento social.

No Brasil, as ações pertinentes ao campo educacional, vinculadas ao acesso, ensino e aprendizagem são implementadas pelo Ministério da Educação e Cultura/Conselho Nacional de Educação (MEC/CNE), pelos governos estaduais e pelos municipais, abrangendo a regulamentação do ensino público e privado. Com a chegada da pandemia e o aumento dos casos de Covid-19 no Brasil, os governos realizaram adequações nas legislações do ensino brasileiro para que pudessem vigorar novos modelos de ensino que levassem em consideração medidas de enfrentamento à pandemia.

Em 06 de fevereiro de 2020, foi publicada a Lei Federal nº 13.979<sup>16</sup>, que dispôs sobre as estratégias para lidar com a situação de emergência na saúde pública, decorrente do Coronavírus. A lei objetivou a proteção da coletividade e estabeleceu conceitos anteriormente pouco utilizados pela população, como, por exemplo, o isolamento social e a quarentena.

Em sequência às medidas de enfrentamento estabelecidas pela presidência da república, os gestores dos estados e municípios dispuseram de regulamentações específicas para tratar da situação. Em 12 de março de 2020, o estado de Minas Gerais publicou o Decreto 113/2020<sup>17</sup>, o qual declarou situação de emergência em Saúde Pública no Estado em razão de surto do novo Coronavírus e estabeleceu medidas para seu enfrentamento, conforme previstas na Lei Federal nº 13.979/2020.

A partir do Decreto nº 113/2020, foi publicado, em 15 de março de 2020, o Decreto nº 47.886/2020<sup>18</sup>, com medidas de prevenção ao contágio e de enfrentamento à Covid-19 e instituindo o Comitê Gestor do Plano de Prevenção e Contingenciamento em Saúde da Covid-19 – Comitê Extraordinário Covid-19. Considerando a dimensão tomada pela pandemia, o Comitê Extraordinário Covid-19 foi composto por membros diretores de cada secretaria e órgão do estado, a fim de tomar decisões coletivas e articuladas para todo o território.

Como primeira ação, o Comitê emitiu a Deliberação nº 01<sup>19</sup>, de 15 de março de 2020,

---

<sup>16</sup> Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em: 20 ago. 2020.

<sup>17</sup> Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DNE/113/2020/#:~:text=Declara%20SITUA%C3%87%C3%83O%20DE%20EMERG%C3%8AN CIA%20em.6%20de%20fevereiro%20de%202020>. Acesso em: 20 ago. 2020.

<sup>18</sup> Decreto revogado em 10 de março de 2022, com efeitos a partir do dia 12 de março, por meio do Decreto nº 48.376, o qual passou a reger o Comitê Extraordinário COVID-19. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/DEC/47886/2020/#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20medidas%20de%20preven%C3%A7%C3%A3o,Sa%C3%BAde%20do%20COVID%2D19%20%E2%80%93%20Comit%C3%AA>. Acesso em: 20 ago. 2020.

<sup>19</sup> Disponível em: <http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-01-2020-15-de-marco-2020.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

que determinou a suspensão das aulas presenciais nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual, inicialmente pelo período de 18 a 22 de março de 2020, sendo prorrogado posteriormente por tempo indeterminado, por meio da Deliberação nº 15<sup>20</sup>, de 20 de março de 2020. A medida também foi seguida pelas instituições escolares municipais e particulares. A Deliberação nº 01 e a Deliberação nº 15 foram posteriormente alteradas pela Deliberação nº 18 de 22 de março de 2020<sup>21</sup> para melhor adequação do calendário escolar.

A estratégia de suspensão das aulas foi apresentada para que o sistema pudesse se preparar para o retorno remoto das atividades, tendo em vista a necessidade de distanciamento social como medida de contingenciamento da Covid-19. Em deliberações posteriores, o Comitê Extraordinário instituiu o regime especial de teletrabalho para os servidores públicos enquanto durasse a situação de calamidade pública; assim, os professores estariam autorizados a exercerem suas atribuições docentes em suas residências.

Em 21 de março de 2020, o governador de Minas Gerais reconheceu a calamidade pública decorrente da pandemia da Covid-19, por meio do Decreto Estadual nº 47.891<sup>22</sup>. Com a publicação do referido decreto, os dirigentes máximos dos órgãos e entidades receberam maior autonomia para adotar possíveis medidas extraordinárias que viabilizassem o pronto atendimento à população. Tal medida concedeu à Secretária de Estado de Educação da época autonomia para criar propostas para a continuidade do processo educacional, seguindo os parâmetros estabelecidos pelas legislações recém-publicadas.

O agravamento dos casos de Covid-19 no país e a continuidade do isolamento social levou o governo federal a estabelecer diretrizes especiais para o ano letivo de 2020. Assim, em 01 de abril de 2020, a Presidência da República publicou a Medida Provisória nº 934<sup>23</sup> que recebeu destaque por dispensar as instituições escolares da obrigatoriedade de cumprimento do mínimo de letivos, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.

Diante disso, visando adequar-se às determinações da legislação federal, o governo de Minas Gerais estabeleceu diretrizes a serem seguidas pelas escolas estaduais do Estado, a fim de dar continuidade ao processo educacional, interrompido pelo isolamento social. Essas

---

<sup>20</sup> Disponível em: <http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-15-DE-20-DE-MARCO-DE-2020.pdf>. Acesso em 20 out. 2023.

<sup>21</sup> Disponível em: <http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-18-DE-22-DE-MARCO-DE-2020.pdf>. Acesso em 14 jun. 2022.

<sup>22</sup> Disponível em: [https://www.saude.mg.gov.br/images/noticias\\_e\\_eventos/000\\_2020/coronavirus-legislacoes/25-03/Decreto-n-47.891-20.03.20.pdf](https://www.saude.mg.gov.br/images/noticias_e_eventos/000_2020/coronavirus-legislacoes/25-03/Decreto-n-47.891-20.03.20.pdf). Acesso em 19 abr. 2022.

<sup>23</sup> A Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020 está disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 20 ago. 2020. Em 18 de agosto de 2021 a Medida Provisória nº 934/2020 foi substituída pela Lei Federal nº 10.040/2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 26 abr. 2022.

transformações no campo educacional trouxeram alterações significativas no processo de ensino e aprendizagem nas escolas estaduais de Minas Gerais, fazendo com que a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) viabilizasse estratégias inéditas.

Assim, em 08 de abril de 2020 o Comitê Extraordinário Covid-19 estabeleceu a Deliberação nº 26<sup>24</sup>, que determinou o retorno gradativo das atividades escolares, com previsão de início em 14/04/2020. Na sequência foi publicada no Diário Oficial de Minas Gerais de 18 de abril de 2020 a Resolução SEE nº 4.310/2020, que dispôs sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais e instituiu o Regime Especial de Teletrabalho, nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (Covid-19), a fim de cumprir as horas letivas legalmente estabelecidas.

Em complementação à Resolução SEE nº 4.310/2020, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais elaborou, em 18 de abril de 2020, o Memorando-Circular nº 34/2020/SEE/SG/GABINETE<sup>25</sup>, com orientações acerca do conteúdo da referida resolução, tais como esclarecimentos sobre o REANP, o Planos de Estudos Tutorados (PET) e as atribuições dos servidores lotados e em exercício nas escolas estaduais da rede pública do Estado, durante o REANP.

Conforme a resolução e o memorando que orientavam o retorno remoto das atividades escolares, por força da Liminar proferida nos autos do Mandado de segurança coletivo nº 1.0000.20.043502-2/000, as atividades escolares remotas somente tiveram início em 18 de maio de 2020, haja vista que foram suspensas, a contar de 16 de abril de 2020, as atividades escolares determinadas pela Deliberação nº 26 de 08/04/2020.

Em 22 de abril de 2020, o relator que analisou a Liminar proferida nos autos do Mandado de Segurança nº 1.0000.20.043502-2/000 entendeu que o Estado de Minas Gerais demonstrou ter cumprido, em parte, as determinações contidas na decisão deferitória da liminar, razão pela qual a revogou, parcialmente, apenas para autorizar o retorno dos gestores escolares (diretores e coordenadores de escola), para que pudessem elaborar as medidas necessárias à implementação do regime de teletrabalho e do trabalho presencial, nos termos das determinações e diretrizes impostas pelo Comitê Extraordinário Covid-19 e pela Secretaria de Estado da Educação.

---

<sup>24</sup> Disponível em: <https://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-26-DE-08-DE-ABRIL-DE-2020.pdf>. Acesso em: 25 out. 2024.

<sup>25</sup> Disponível em: [https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO\\_ESCOLAR/Boletim\\_maio/Memorando-Circular\\_n%C2%BA\\_34\\_2020\\_SEE\\_SG\\_-\\_GABINETE.pdf](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/Boletim_maio/Memorando-Circular_n%C2%BA_34_2020_SEE_SG_-_GABINETE.pdf). Acesso em: 25 abr. 2022.

Em consonância com as estratégias adotadas pelos estados e municípios para a continuidade das atividades escolares, o Conselho Nacional da Educação aprovou, em 28 de abril de 2020, o Parecer nº 05/2020 CNE/CP,<sup>26</sup> que tratava sobre a reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período da Pandemia da Covid-19.

Com a finalidade de orientar e apoiar os municípios nas ações de enfrentamento da pandemia Covid-19 e de restabelecimento das atividades econômicas, o Comitê Extraordinário Covid-19 estabeleceu a Deliberação nº 39<sup>27</sup>, de 29 de abril de 2020, a qual aprovou o Plano Minas Consciente, cujo objetivo era proteger a saúde pública e restabelecer a atividade econômica em Minas Gerais de forma gradativa e segura. Tal deliberação foi importante para o campo educacional porque determinou o retorno gradual e definitivo das atividades escolares presenciais.

Como um dos elementos estruturantes do Plano Minas Consciente, foram organizadas as escalas de funcionamento das atividades socioeconômicas, por meio de ondas, sendo: onda vermelha (maior restrição); onda amarela (média restrição); onda verde (menor restrição). A classificação em ondas acompanhou o estado de Minas Gerais durante toda a fase da pandemia da Covid-19, contribuindo para a definição de protocolos sanitário-epidemiológicos, bem como para a seletividade do funcionamento das atividades socioeconômicas, entre elas, as escolas.

Em 30 de maio de 2020, o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais publicou a Resolução CEE Nº 474/2020<sup>28</sup>, dispendo sobre a reorganização das atividades escolares do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, devido à pandemia de Covid-19. Assim, a aprovação do Parecer nº 05/2020 e a Resolução CEE Nº 474/2020 possibilitou que as instituições de ensino das redes estaduais, municipais e particulares organizassem o retorno remoto das atividades escolares.

Com a queda da Liminar proferida nos autos do Mandado de segurança coletivo nº 1.0000.20.043502-2/000, em 12 de maio de 2020, a Secretaria de Estado de Educação divulgou o Memorando-Circular nº 42/2020 SEE/SG - GABINETE<sup>29</sup>, com o propósito de autorizar o

---

<sup>26</sup> Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-cp-005-2020-04-28.pdf>. Acesso em: 24 maio 2022.

<sup>27</sup> Disponível em: <http://pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=191168&marc=>. Acesso em: 24 maio 2022.

<sup>28</sup> Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes?task=download.send&id=12965&catid=5&m=>. Acesso em: 25 out. 2024.

<sup>29</sup> Disponível em: [https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO\\_ESCOLAR/Boletim\\_Junho/Memorando-Circular\\_n%C2%BA\\_42\\_2020\\_SEE\\_SG\\_-\\_GABINETE.pdf](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/Boletim_Junho/Memorando-Circular_n%C2%BA_42_2020_SEE_SG_-_GABINETE.pdf). Acesso em: 25 out. 2024.

início do REANP- Regime Especial de Atividades Não Presenciais. Assim, os servidores das unidades escolares estaduais e Inspeção Escolar retornaram ao trabalho de forma remota, no dia 13 de maio de 2020 e os estudantes no dia 18 de maio.

No primeiro semestre do ano de 2020, a Resolução SEE nº 4.310/2020 sofreu alterações por meio da Resolução SEE nº 4.329/2020<sup>30</sup>, de 16 de maio de 2020 e pela Resolução SEE nº 4.336/2020<sup>31</sup>, de 29 de maio de 2020. Entretanto, as modificações ocorridas nas respectivas resoluções não interferiram nas disposições pedagógicas previstas para o ensino remoto.

Na dimensão nacional, em 08 de junho de 2020 o Conselho Nacional de Educação realizou reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril, que tratou 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. Após análise do Parecer CNE/CP nº 5/2020 foi aprovado o Parecer nº 09/2020 CNE/CP com reforma na parte que versa sobre:

avaliações e exames no contexto da situação de pandemia, no sentido de explicitar que seus efeitos não implicam no óbice ou prejuízo, de qualquer forma, a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)”, nos termos em que vier a ser definido pelos órgãos e entidades educacionais competentes, considerando sua complexidade e as especializações pedagógica, técnica, tecnológica e logística, bem como firma a competência privativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no que se refere às ações da aludida política pública (Brasil, 2020f).

Em complementação ao Parecer CNE/CP nº 5/2020, em 03 de agosto de 2020 o Conselho Nacional da Educação tornou público no Diário Oficial da União o Parecer nº 11/2020/CNE/CP<sup>32</sup>. A comissão de conselheiros dispôs orientações para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais, quando definido o retorno gradual às aulas, de acordo com as autoridades sanitárias locais, em razão da pandemia da Covid-19.

As diretrizes definidas nesse Parecer versavam sobre a reorganização dos calendários escolares e replanejamento curricular, a autonomia dos estados e municípios, o desenvolvimento das competências e habilidades da BNCC, as ações de recuperação da

<sup>30</sup> Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4329-20-r%20-%20Public.%2016-05-20.pdf>. Acesso em 25 Abr. 2022.

<sup>31</sup> Disponível em: [https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO\\_ESCOLAR/Boletim\\_Junho/Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_SEE\\_n%C2%BA\\_4.336\\_de\\_29\\_de\\_mai\\_de\\_2020.pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/Boletim_Junho/Resolu%C3%A7%C3%A3o_SEE_n%C2%BA_4.336_de_29_de_mai_de_2020.pdf). Acesso em 25 Abr. 2022.

<sup>32</sup> Disponível em: [https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Parecer-CNE-CP-11\\_2020-Orientacoes-Educacionais-para-Aulas-e-Atividades-Pedagogicas-Pandemia-COVID19.pdf](https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Parecer-CNE-CP-11_2020-Orientacoes-Educacionais-para-Aulas-e-Atividades-Pedagogicas-Pandemia-COVID19.pdf). Acesso em: 26 abr. 2022.

aprendizagem, a formação de professores para o uso de novas tecnologias, assim como a necessidade de viabilizar o acesso à internet gratuita para todas as escolas da rede pública de ensino.

Com a oscilação da Covid-19 no Brasil e com a expectativa de regresso dos casos, o Comitê Extraordinário Covid-19, em 14 de setembro de 2020, publicou a Deliberação nº 85. Ela dispõe sobre o protocolo para a retomada gradual do trabalho presencial, observadas as ações necessárias para prevenção, enfrentamento e contingenciamento da pandemia. Assim, medidas foram tomadas pelos órgãos públicos, com o propósito de, gradativamente, retornar às atividades. Entretanto, as orientações não abrangeram as atividades escolares.

Em continuidade à proposta de retomada, a Secretaria de Planejamento e Gestão do Estado de Minas Gerais divulgou, em 15 de setembro de 2020, a Orientação de Serviço nº 05/2020<sup>33</sup> SEPLAG/SUGESP, que versou sobre o retorno seguro e gradual do trabalho presencial.

Ainda sem uma data prevista para retorno das atividades escolares presenciais, em 19 de setembro de 2020, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais publicou a Resolução SEE nº 4.403/2020<sup>34</sup> para estabelecer diretrizes para a criação e a utilização dos *webmails* institucionais para os estudantes da rede pública estadual. Destaco que, anteriormente ao período pandêmico, os estudantes não estavam vinculados à lista de *e-mail* institucional da SEE-MG. Assim, a partir da publicação da Resolução foi disponibilizado acesso a uma conta de *webmail* institucional para os estudantes.

Em 24 de setembro de 2020, o Comitê Extraordinário Covid-19 publicou a Deliberação nº 89<sup>35</sup>, que autorizou o retorno das atividades presenciais nas unidades de ensino. Nessa vertente, a Secretaria de Estado de Educação publicou, em 25 de novembro de 2020, a Resolução SEE Nº 4.420<sup>36</sup>, a fim de estabelecer as medidas para retomada gradual das

---

<sup>33</sup> Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/15-09-2020-Orientac%CC%A7a%CC%83o%20de%20Servic%CC%A7o%20SEPLAG-SUGESP%20n.o%2005-2020.pdf>.

Acesso em: 26 abr. 2022.

<sup>34</sup> Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.403.%20DE%2017%20DE%20SETEMBRO%20DE%202020.%20MG%201992020.%20p.109.pdf>.

Acesso em: 26 abr. 2022.

<sup>35</sup> Disponível em: <http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-89-DE-23-DE-SETEMBRO-DE-2020.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2022.

<sup>36</sup> Disponível em: [https://www2.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com\\_gmg&controller=document&id=25520-resolucao-see-n-4-420-de-24-de-setembro-de-2020-mg-25-09-2020-p-30?layout=print](https://www2.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=25520-resolucao-see-n-4-420-de-24-de-setembro-de-2020-mg-25-09-2020-p-30?layout=print). Acesso em: 26 abr. 2022.

atividades presenciais, observadas as ações de prevenção de contágio pelo novo Coronavírus – Covid-19.

Na sequência, em 01 de outubro de 2020, a Secretaria de Estado de Educação divulgou no Diário Oficial de Minas Gerais a Resolução SEE nº 4.423/2020<sup>37</sup>, para dispor sobre a retomada das atividades presenciais e sobre os processos avaliativos para o ano letivo de 2020, instituir o ensino híbrido como modelo educacional para os períodos letivos de 2020/2021 e alterar a Resolução SEE nº 4.310/2020, uma vez que ela tratava apenas do ensino remoto.

Apesar das estratégias de retorno estipuladas pelo Governo de Minas Gerais, na mesma data da publicação da Resolução SEE nº 4423/2020, o Sindicato dos Trabalhadores impetrou mandado de segurança coletivo nº 1.0000.20.545832-6/000<sup>38</sup>, com pedido de liminar, contra ato supostamente ilegal, consubstanciado na edição da Deliberação do Comitê Extraordinário Covid-19 nº 89/2020, sendo considerada favorável, pelo judiciário.

Assim, as atividades escolares no ano de 2020 permaneceram remotas até o final do ano letivo. Saliento que, devido ao período de suspensão das aulas ocorridas em decorrência da pandemia, o ano letivo de 2020 iniciou em 10 de fevereiro de 2020 e foi prorrogado, finalizando em 27 de janeiro de 2021, perpassando o ano civil.

Em 26 de fevereiro de 2021, a Secretaria de Estado de Educação divulgou no Diário Oficial de Minas Gerais a Resolução SEE nº 4506/2021<sup>39</sup>, que instituiu o ensino híbrido como modelo educacional e extinguiu a Resolução SEE nº 4.423, de 30 de setembro de 2020, bem como revogou dispositivos da Resolução SEE nº 4.310, de 17 de abril de 2020 e da Resolução SEE nº 4.329, de 15 de maio de 2020. A nova resolução permitia o retorno híbrido das atividades escolares cujos municípios estivessem nas ondas verde ou amarela, conforme estabelecido pelo Plano Minas Consciente.

Na expectativa de um retorno gradual das atividades escolares, a SEE-MG deu continuidade ao trabalho de adequação física e aquisição de materiais e equipamentos necessários para garantir a volta às aulas nas escolas estaduais. Entretanto, tendo em vista o agravamento da pandemia, o Governo de Minas ampliou as medidas restritivas, por meio da

---

<sup>37</sup> Disponível em:

[https://www2.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com\\_gmg&controller=document&id=25532-resolucao-see-n-4423-2020?layout=print#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20retomada%20das,Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SEE%20n%C2%BA%204.310%2F2020](https://www2.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=25532-resolucao-see-n-4423-2020?layout=print#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20retomada%20das,Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SEE%20n%C2%BA%204.310%2F2020). Acesso em: 26 abr. 2022.

<sup>38</sup> Disponível em: [http://sindutemg.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Decisa%C3%83o\\_10000205458326000\\_11089892020-1.pdf](http://sindutemg.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Decisa%C3%83o_10000205458326000_11089892020-1.pdf).

Acesso em: 26 abr. 2022.

<sup>39</sup> Disponível em:

[https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.506-2021%20\(1\).pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.506-2021%20(1).pdf). Acesso em: 14 jun. 2022.

Deliberação nº 130, de 03 de março de 2021<sup>40</sup>, que alterou a Deliberação nº 39/2020 e incluiu nas fases de funcionamento das atividades escolares a “onda roxa<sup>41</sup>” (Figura 1).

**Figura 1 - Restrições da Onda Roxa**



Fonte: Instagram @governomg<sup>42</sup>.

O protocolo da onda roxa previa restrições mais rígidas a serem cumpridas pela sociedade em geral, como, por exemplo, suspender todos os serviços, comércios, atividades ou empreendimentos, públicos ou privados, que não fossem considerados, nos termos da Deliberação, como serviços essenciais. Com as restrições de circulação, eventos e reuniões, as instituições escolares ficaram impedidas de retomar o funcionamento presencial das aulas. Assim, por medida de segurança, em 2021, o ano letivo começou em 04 de março, no ensino remoto.

Em meados de maio, os indicadores da Covid-19 anunciaram melhoras no que tange às solicitações de internação em Unidades de Tratamento Intensivo (UTI), à redução do índice de mortes e à ampliação da vacinação no estado. Assim, o judiciário estadual autorizou a volta às

<sup>40</sup> Disponível em: <http://www.pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=194797&marc=>. Acesso em: 24 maio 2022.

<sup>41</sup> Onda Roxa é um protocolo adotado com a finalidade de manter a integridade do Sistema Estadual de Saúde e a interação das redes locais e regionais de assistência à saúde pública, em razão da pandemia de COVID-19.

<sup>42</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CMfSp9sBIkt/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>. Acesso em 14 jun. 2022.



aulas presenciais nas escolas estaduais, sendo que a SEE-MG definiu o retorno dos profissionais para o dia 14 de junho e dos estudantes para 21 de junho, iniciando, de forma gradual, com as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo sequencialmente estendido para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Contudo, o retorno das atividades escolares na Escola do Quilombo ocorreu em outra data.

Em 02 de julho de 2021, a SEE-MG publicou a Resolução SEE nº 4.590<sup>43</sup>, com alterações nos dispositivos da Resolução SEE 4.506, de 26 de fevereiro de 2021. A nova resolução autorizava o retorno das atividades escolares, mesmo que o município estivesse classificado na onda vermelha do Plano Minas Consciente, desde que houvesse a aquiescência do dirigente municipal.

O regresso dos estudantes à escola ocorreria de forma facultativa e híbrida<sup>44</sup> (presencial e remota), desde que atendesse dois critérios: não houvesse restrição do gestor municipal (prefeito); e o município estivesse nas ondas verde ou amarela, no Plano Minas Consciente. Após nova análise dos dados relacionados à pandemia, em 01 de julho, o Comitê Extraordinário Covid-19 ampliou o retorno das atividades escolares para as cidades que estivessem na onda vermelha.

Diante do Decreto Municipal nº 077, de 08 de julho de 2021, as atividades escolares presenciais na escola pesquisada retornaram em 12 de julho de 2021, no regime híbrido. Os estudantes intercalaram uma semana em casa, realizando as atividades do ensino não presencial e outra semana na escola, frequentando as aulas, presencialmente.

Com o crescente número de pessoas vacinadas e a redução dos casos da doença, em 11 de setembro, todo o estado de Minas Gerais avançou para a onda verde do Plano Minas Consciente. Assim, os municípios puderam adotar medidas mais flexíveis para a retomada das atividades socioeconômicas.

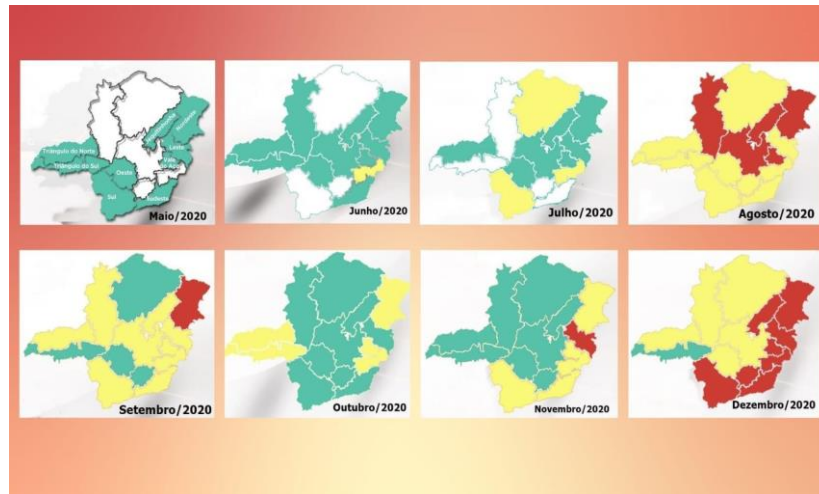
Para melhor visualização dos progressos e regressos dos indicadores da pandemia em Minas Gerais, os quais interferiram no retorno das atividades escolares presenciais, apresento uma sequência mensal de mapas, cujas cores representam as ondas de restrições das atividades socioeconômicas em Minas Gerais, no período pandêmico (Figuras 2-3):

---

<sup>43</sup> Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4590-21-r%20-%20Public.%2002-07-21.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2022.

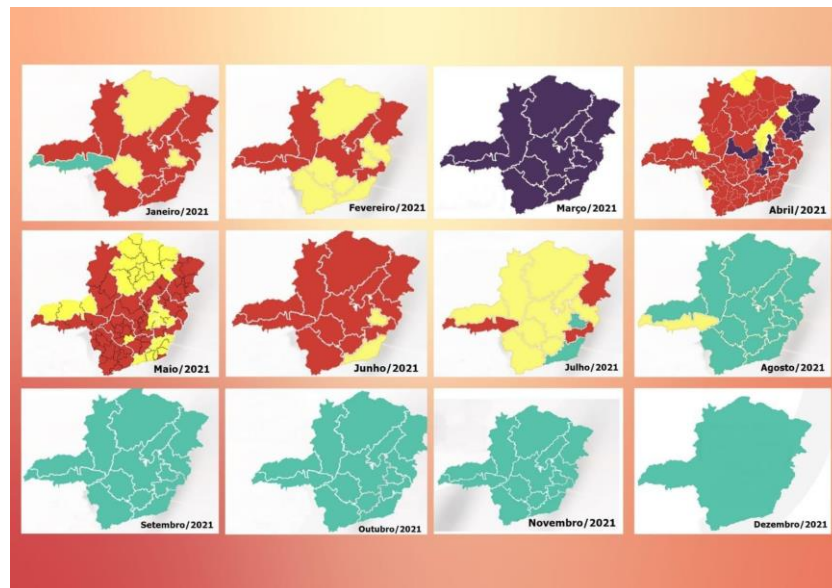
<sup>44</sup> O ensino híbrido ocorreu nas escolas estaduais de Minas Gerais com a presença facultativa para os estudantes. As escolas permaneciam abertas para atendimento durante uma semana e na semana seguinte ficavam fechadas, com aulas remotas. Caso houvesse turmas com um grande número de estudantes frequentando as aulas presenciais, a escola elaborava um cronograma de revezamento entre os estudantes, a fim de evitar a aglomeração.

**Figura 2** - Indicadores regionais da pandemia em Minas Gerais - 2020



**Fonte:** Elaborado pela autora, conforme a partir de dados do Instagram @governomg.

**Figura 3** - Indicadores regionais da pandemia em Minas Gerais - 2021



**Fonte:** Elaborado pela autora, a partir de dados do Instagram @governomg.

A onda verde refere-se a indicadores mais baixos com relação ao avanço da pandemia, assim possui menos restrições, liberando serviços essenciais e não essenciais à população. A onda amarela aponta indicadores medianos aos padrões dos representantes das diversas secretarias de estado, com médio risco de proliferação do vírus, o que faz com que a restrição das atividades socioeconômicas também seja média. A onda vermelha indica alto risco e somente é permitido o funcionamento dos serviços essenciais, com alta restrição das atividades. Já a onda roxa foi a última e a mais rígida a ser criada e abrangeu os 853 (oitocentos e cinquenta e três) municípios mineiros, como uma estratégia de conter o colapso na saúde pública.

Acompanhando os mapas, é possível compreender a contínua melhora nos indicadores da pandemia. Assim, em 08 de outubro foi aprovado o protocolo sanitário<sup>45</sup> que permitiu às escolas receberem toda sua capacidade de servidores e estudantes. Em 26 de outubro de 2021, a SEE-MG publicou a Resolução SEE nº 4.644,<sup>46</sup> que revogou na íntegra as resoluções que versavam sobre o ensino remoto e o ensino híbrido. Assim, o estado de Minas Gerais determinou o funcionamento presencial das escolas da Rede Estadual de Ensino para que os estudantes e profissionais da educação retornassem ao ensino presencial obrigatório.

No dia 17 de dezembro, encerrou-se o ano letivo de 2021, perfazendo os dias letivos e carga horária obrigatórios para a educação básica. Saliento que, no ano de 2021, as atividades escolares do estado de Minas Gerais iniciaram no formato remoto, progrediram para o ensino híbrido e finalizaram o ano letivo no ensino presencial obrigatório.

Nesse quadro de ensino remoto e ensino híbrido, o uso de mecanismos digitais foi intensificado pelas escolas, com o objetivo de resguardar a continuidade do processo educacional, vindo à tona a relevância do letramento digital para a escolarização das crianças. Com o isolamento social, a partir de março de 2020, a questão do acesso à educação de forma remota se tornou um desafio nas escolas brasileiras, especialmente para aquelas instituições cuja comunidade escolar está inserida em contextos subalternizados, onde os recursos tecnológicos ainda são restritos, como é o caso da escola pesquisada.

Contudo, o processo de ensino não presencial iniciou na Escola do Quilombo, por meio da Resolução SEE nº 4310/2020, a qual estabeleceu as normativas para a oferta do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), do qual trataremos na próxima seção.

## 2.2 A “continuidade do ensino”<sup>47</sup> por meio do REANP

No contexto de sua implantação, o REANP foi apresentado pela SEE-MG como o único regime possível de ser implantado, em caráter emergencial, que possibilitasse a continuidade do processo de ensino e aprendizagem e o cumprimento das leis educacionais que versavam sobre a carga horária a ser cumprida pelos estudantes.

---

<sup>45</sup>

Disponível

em:

<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/PROTOCOLO%20SANIT%C3%81RIO%20DE%20RE%20TORNAMENTO%20C3%80S%20ATIVIDADES%20ESCOLARES%20PRESENCIAIS%20-%205%20AA%20VERS%C3%83O.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2022.

<sup>46</sup> Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4644-21-r%20-%20Public.%2026-10-21.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2022.

<sup>47</sup> As aspas em “continuidade do ensino” sinalizam que se trata de um conceito em debate, especialmente no contexto de mudanças abruptas provocadas pela pandemia, em que a continuidade pode não ter sido plena ou ideal.

Ele consistiu em um conjunto de iniciativas oferecidas pela SEE-MG para que os estudantes das instituições de ensino estaduais de Minas Gerais pudessem dar continuidade ao processo de escolarização, uma vez que não podiam comparecer às escolas, devido a uma medida de contenção da propagação da Covid-19. Por força de liminar judicial, o REANP somente iniciou nas escolas estaduais de Minas Gerais em 18 de maio de 2020, o que gerou uma interrupção de dois meses no processo educacional dos estudantes da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

O REANP se sustentou em três eixos de trabalho, sendo eles o Plano de Estudo Tutorado (PET), que consistiu em material impresso ou digital, com atividades a serem realizadas pelos estudantes mensalmente; o Programa Se Liga Na Educação, que oferecia aulas relacionadas com os conteúdos constantes no PET, transmitidas por canais de televisão; e, por fim, o aplicativo Conexão Escola, que, após baixado em um aparelho eletrônico como celular, tablet ou computador, dava acesso às aulas do Programa Se Liga Na Educação, ao PET e ao *chat*. O Conexão Escola possibilitou a comunicação dos estudantes com seus professores (Minas Gerais, 2020l).

No ano letivo de 2021, a SEE/MG lançou o aplicativo Conexão Escola 2.0 e implantou nele o Google *Classroom*<sup>48</sup> para que fosse ampliado o contato virtual entre professores e estudantes. Contudo, resta compreender a quem a nova versão do Conexão Escola atendeu, haja vista que grande parte dos estudantes não tiveram acesso à internet ou aparelhos eletrônicos que possibilitassem o acompanhamento das aulas.

No intuito de ampliar a divulgação das ferramentas do REANP e melhor esclarecer as estratégias utilizadas à comunidade escolar, a SEE/MG criou o *site* Estude em Casa. A referida página na internet trazia abas com os materiais criados para o REANP, tais como PET, videoaulas, aplicativo Conexão Escola, guias práticos com passo a passo e dicas de acesso aos materiais, bem como espaço para esclarecimentos de possíveis dúvidas que pudessem surgir ao longo dos estudos não presenciais, conforme a Figura 4:

---

<sup>48</sup> O Google *Classroom* ou a Sala de Aula do Google é uma ferramenta on-line, disponibilizada pela SEE/MG, a partir de 2021, para auxiliar professores, alunos e escolas com um espaço para a realização de aulas virtuais. Por meio dessa plataforma, professores e estudantes se comunicam durante a aula virtual.

**Figura 4** - Página inicial do site Estude em Casa



Fonte: Site Estude em Casa<sup>49</sup>.

Além das alternativas expostas, as escolas utilizavam estratégias que visavam resguardar a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, apoiando-se nos ambientes digitais para não interromper o processo de letramento dos estudantes, como, por exemplo, o uso de vídeos educativos selecionados e/ou gravados pelos professores.

Contudo, as principais estratégias adotadas pelo REANP foram os PETs, o Programa Se liga na Educação e o aplicativo Conexão Escola. Ao analisar o regime proposto, as legislações vigentes e os três eixos que norteiam o processo escolar no período da pandemia, observei alguns embaraços na política implantada, tais como:

- a) O Programa “Se Liga Na Educação”, que oferecia aulas transmitidas por meio das redes de televisão, não abrangia todos os municípios do estado de Minas Gerais, haja vista que os canais de transmissão se limitam à Rede Minas e associadas;
- b) O conteúdo dos anos iniciais do ensino fundamental, tratado no Programa “Se Liga Na Educação” contemplava apenas os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática;
- c) O aplicativo “Conexão Escola” não era acessível para todos os estudantes, pois para o acesso era necessário que houvesse disponibilidade de internet para baixar o aplicativo e um aparelho eletrônico para acessar o sistema (computador, *notebook*, celular com sistema *android*, *iPhone*, entre outros).

Diante dos percalços já identificados e impostos ao tema, busco com esta pesquisa investigar as práticas de letramento vivenciadas por estudantes e professores de uma escola quilombola de Minas Gerais no ensino remoto de língua portuguesa durante a pandemia de Covid-19. Visando dar um maior detalhamento dos eixos que nortearam o ensino remoto nos

<sup>49</sup> Com o retorno das atividades escolares presenciais, o *site* Estude em Casa passou a se chamar “Se Liga na Educação”: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/>.

anos de 2020 e 2021, discorrerei sobre eles, nas próximas seções.

### 2.2.1 O Plano de Estudos Tutorados (PET)

O PET (Figura 5) foi a principal ação que norteou o regime; consistia em fornecer aos estudantes, mensalmente, o material impresso ou digital, em formato de apostila, com conteúdos a serem estudados e atividades a serem realizadas pelos mesmos, organizado de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais e a BNCC, em conformidade com o plano curricular do ano de escolaridade em que o estudante estivesse matriculado.

**Figura 5** – Capa do Plano de Estudo Tutorado - Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio



Fonte: Site Estude em Casa.

Os parágrafos do artigo 3º da Resolução SEE nº 4310/2020 detalham o conceito do PET, formas de acesso, bem como seu objetivo junto à comunidade escolar, a saber:

§1º O Plano de Estudos Tutorado (PET) consiste em um instrumento de aprendizagem que visa permitir ao estudante, mesmo fora da unidade escolar, resolver questões e atividades escolares programadas, de forma autoinstrucional, buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, de forma tutorada e, possibilitar ainda, o registro e o cômputo da carga horária semanal de atividade escolar vivida pelo estudante, em cada componente curricular.

§2º O Plano de Estudos Tutorado (PET) será disponibilizado a todos os estudantes matriculados no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional, por meio de recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e, em casos excepcionais, será providenciada a impressão dos materiais e assegurado que sejam disponibilizados ao estudante.

§3º Todas as atividades não presenciais deverão ser elaboradas respeitando-se as especificidades dos estudantes dos níveis Fundamental e Médio da Educação Básica e Educação Profissional, em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, observando o disposto nesta Resolução e as orientações complementares a serem expedidas pela Secretaria de Estado de

Educação (Minas Gerais, 2020p).

O PET foi desenvolvido pela equipe pedagógica da SEE/MG, composta de professores das diversas áreas do conhecimento. O material, de acesso por professores e estudantes, permitiu a continuidade do trabalho pedagógico àqueles que tiveram a oportunidade de manuseá-los e complementá-los com outros conhecimentos disponíveis durante o período das atividades remotas.

Devido à proximidade geográfica, foi designada aos gestores escolares a responsabilidade da entrega dos PET no formato impresso, quando fosse necessário, cabendo a eles acompanharem e avaliarem a necessidade da impressão do material, bem como averiguar se os demais estudantes tinham acesso aos PET por meios digitais.

Em casos de necessidade de impressão e de entrega aos estudantes, as escolas poderiam contar com os servidores das Secretarias Municipais de Educação que, porventura, estivessem em trânsito nas regiões onde fossem necessárias as entregas do PET, ou mesmo pelos serviços postais ou outras formas colaborativas construídas junto às associações rurais e comunitárias ou lideranças das comunidades, desde que acatadas as orientações das autoridades da área de saúde. Sendo o PET entregue ao estudante, este, por sua vez, utilizaria o mesmo recurso para retorná-lo à instituição de ensino, para correção.

Apesar da tentativa de elaboração de materiais que atingissem a maior parte dos estudantes, “em função da especificidade da modalidade de ensino ou do tipo de atendimento singular refletido em determinada matriz, alguns PET não contemplam a totalidade dos componentes previstos na organização curricular” (Minas Gerais, 2020p, p. 5). Com isso, os professores se viram no dever de elaborar conteúdos pedagógicos que pudessem complementar a aprendizagem dos estudantes e abranger conteúdos que os PET não abarcavam.

Na elaboração do material complementar, o professor levou em consideração a matriz curricular, a carga horária destinada para cada componente curricular, o conteúdo a ser trabalhado para o ano de escolaridade que o material visou atender, e, no caso da educação especial, a deficiência diagnosticada, com vistas ao melhor aprendizado dos estudantes. Entretanto, como o docente não havia participado da elaboração do PET encaminhado pela SEE/MG ou recebido qualquer formação para a confecção de materiais, não houve garantia de que as atividades elaboradas por eles seguiam a mesma estrutura dos PET enviados pela SEE/MG, o que pode ter ocasionado aos estudantes o recebimento de materiais estruturados de diferentes formas.

Os Componentes Curriculares de Arte, Educação Física e Ensino Religioso foram trabalhados de forma integrada e interdisciplinar no primeiro volume do PET, sendo que os PETs volume 1 e volume 2, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), contemplavam apenas os Componentes Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. (Minas Gerais, 2020p), o que, no meu entendimento, inviabilizou a aprendizagem dos estudantes.

O acesso aos mecanismos elaborados não garantiu a igualdade de direito à educação, especialmente no que se refere ao processo de letramento dos estudantes, haja vista a complexidade do processo de ensino e aprendizagem. Isso porque, entendo que, para o desenvolvimento de habilidades previstas no currículo escolar para cada ano de escolaridade, é fundamental que os conteúdos estabelecidos sejam ofertados.

Em continuidade à verificação dos mecanismos adotados pela SEE/MG para manter o vínculo do estudante com a escola durante o isolamento imposto pela pandemia de Covid-19, discorrerei, na sequência, sobre o programa de televisão Se Liga Na Educação, transmitido na Rede Minas.

### 2.2.2 O Programa Se Liga Na Educação

O Programa Se Liga na Educação foi uma das ações que compuseram o REANP. Consistia em aulas transmitidas pelo canal de televisão Rede Minas e suas associadas, para os estudantes que estivessem matriculados a partir do 4º ano do ensino fundamental e no ensino médio, das escolas estaduais de Minas Gerais, no período em que as aulas presenciais estiveram suspensas, como medida de contingenciamento do surto da Covid-19.

**Figura 6** - Logomarca Se Liga Na Educação



Fonte: *Site Estude em Casa*.

As teleaulas foram ministradas por professores da rede pública estadual de ensino e da Escola de Formação de Minas Gerais. As aulas foram transmitidas ao vivo, o que permitiu a



interação com os estudantes que tivessem acesso à internet e aos aparelhos tecnológicos, por meio de WhatsApp e/ou ligação telefônica.

As teleaulas foram exibidas na programação diária da Rede Minas, com apresentação em todos os dias úteis da semana, das 7h30 às 12h20, sendo cada aula com duração de 20 minutos. Os conteúdos foram distribuídos por área de conhecimento, sendo as segundas-feiras destinadas para linguagens (Língua-Portuguesa, Literatura, Inglês, Arte e Educação Física), as terças-feiras para Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), as quartas-feiras para Matemática e as quintas-feiras para Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química). A programação das sextas-feiras ofereceu assuntos específicos para os estudantes que se preparavam para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

As aulas transmitidas no canal de TV foram organizadas com o objetivo de contemplar todas as áreas de conhecimento e anos de escolaridade. Considerando que foram disponibilizados apenas 20 minutos para cada aula, o curto tempo pode ter comprometido sua eficácia, especialmente no que se refere ao tempo destinado para o estudante interagir com os professores, esclarecendo dúvidas por meio do telefone.

Destaco ainda que a agenda das aulas ministradas não contemplou o 1º, o 2º e o 3º ano do Ensino Fundamental. Nessa fase, por ainda não terem sido alfabetizados, os estudantes carecem de maior apoio do professor para que possam realizar as atividades propostas no PET, entretanto a estratégia das aulas transmitidas no canal de TV não atendeu a esse público.

O Programa “Se Liga Na Educação” não abrangeu todos os municípios do estado de Minas Gerais, haja vista que os canais de transmissão se limitam à Rede Minas e associadas e não estão disponíveis a todos os municípios do estado. Entretanto, para atender aos estudantes que residem em municípios que não têm acesso ao sinal da Rede Minas, as teleaulas ficavam gravadas e disponíveis no canal da Educação no YouTube, na página da Rede Minas e no aplicativo Conexão Escola. A gravação das aulas permitiu aos estudantes que, por alguma razão, não puderam presenciar as aulas ao vivo, acessarem-nas remotamente, conforme sua disponibilidade temporal.

Os estudantes que não dispusessem de tempo ou de acesso para acompanhar as aulas ao vivo não tinham a oportunidade de sanar suas dúvidas com os professores, e mesmo aqueles que acompanhavam as aulas pela TV e que dispunham de equipamento tecnológico para fazer contato com os professores poderiam não ter oportunidade para esclarecer suas dúvidas, haja vista o curto espaço de tempo destinado para a explicação do conteúdo, os esclarecimentos dos exercícios contidos no PET e a elucidação de dúvidas, por meio do telefone ou WhatsApp.

### 2.2.3 O aplicativo Conexão Escola

Completando o terceiro pilar que deu sustentação ao REANP, apresento o aplicativo Conexão Escola como mais uma das ferramentas criadas pela SEE/MG com o propósito de garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem durante o período de distanciamento social.

A primeira versão do aplicativo Conexão Escola foi criada em 2020 e nele era possível armazenar as teleaulas do Programa Se Liga na Educação, os slides apresentados nas aulas e os PETs. O aplicativo permitia que estudantes e professores estabelecessem contatos por meio de *chat* de conversas, para esclarecimento de dúvidas sobre os conteúdos específicos e as atividades contempladas nos PETs. Os professores ficavam disponíveis no *chat* de seu componente curricular para atender os estudantes, conforme o quadro de horários de aulas, divulgado com antecedência à comunidade escolar. A plataforma foi disponibilizada de forma gratuita para os estudantes e para os professores pertencentes às escolas estaduais de Minas Gerais.

Em 2021 a SEE/MG disponibilizou a versão Conexão Escola 2.0. O aplicativo foi reformulado com o objetivo de oferecer maior interação entre os professores e estudantes. Assim, incluíram a plataforma Google Sala de Aula, as avaliações diagnósticas e o plano de estudos individual na nova versão do aplicativo.

No ano de 2022, apesar de as atividades escolares estarem inteiramente no ensino presencial, a SEE/MG realizou uma atualização no aplicativo, disponibilizando a versão Conexão Escola 3.0. A nova versão permanece com as ferramentas já disponibilizadas anteriormente e pode ser encontrada para *download* na plataforma do Google Play, conforme Figura 7:

**Figura 7 - Área de acesso ao aplicativo Conexão Escola 3.0**



Fonte: Google Play<sup>50</sup>.

O uso do aplicativo Conexão Escola 3.0 foi gratuito para os estudantes e professores, assim como nas versões anteriores. Entretanto, para acessá-lo e baixá-lo, além de dispor de computadores ou dispositivos móveis adequados para o uso contínuo e compatíveis com a versão disponibilizada, era necessário ter dados de internet suficientes para a navegação inicial. A gratuidade somente contemplou o manuseio do aplicativo já instalado.

A navegação no aplicativo Conexão Escola 3.0 foi custeada pela SEE/MG aos estudantes e professores, sem que houvesse utilização do pacote de dados. O programa era “compatível com o sistema operacional Android 4.0 ou superior” (Minas Gerais, 2021, p. 1) e também podia ser acessado na versão *web*, em *link* disponibilizado pela SEE/MG.

Com a atualização do aplicativo e a inclusão da plataforma Google Sala de Aula, o Conexão Escola passou a oferecer maior interação entre os professores e estudantes. A plataforma Google Sala de Aula permitiu aos professores uma melhor organização do material a ser trabalhado, uma vez que poderiam gerenciar, inserir materiais para estudo e atividades pedagógicas diversas que contribuíam para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Assim, os estudantes tiveram uma referência de informações localizadas num mesmo espaço, separadas por componentes curriculares, criadas e acompanhadas pelo seu próprio professor.

Além das funcionalidades dispostas, o Google Sala de Aula permitiu a comunicação simultânea entre professores e estudantes. Por meio das aulas remotas, simulavam uma sala de aula presencial, onde os presentes se viam, interagem, compartilhavam dúvidas e

50

Disponível em: [https://play.google.com/store/apps/details?id=br.gov.prodemge.conexaoescola&hl=pt\\_BR&gl=US](https://play.google.com/store/apps/details?id=br.gov.prodemge.conexaoescola&hl=pt_BR&gl=US). Acesso em: 27 jun. 2022.

aprendizagens. O aplicativo permitiu a realização das avaliações diagnósticas pelos estudantes, para mapear as habilidades consolidadas e não consolidadas por eles. Com o resultado da avaliação diagnóstica em mãos, o aplicativo oferecia o plano de estudos individual, com o propósito de intervenção pedagógica para melhorar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

As avaliações bimestrais, para o cômputo das notas bimestrais, não foram realizadas no período remoto. O acompanhamento do processo de aprendizagem para a identificação das competências e habilidades não alcançadas, bem como o cômputo da carga horária, foram feitos exclusivamente por meio da correção dos PETs pelos docentes.

O Conexão Escola, mesmo desenvolvido com o objetivo de contribuir para o REANP, permaneceu ativo até 2023, a fim de expandir a sala de aula para além dos muros da escola. Pelo aplicativo, estavam disponíveis as videoaulas e materiais construídos no REANP durante o período pandêmico, tais como as videoaulas e os PETs. Em 2024, os conteúdos presentes no aplicativo foram removidos e ele não é mais utilizado pela comunidade escolar mineira.

Após caracterizar o REANP e os pilares que o sustentaram, no próximo capítulo, apresentarei os caminhos metodológicos para a realização da pesquisa, bem como os procedimentos adotados para a análise dos dados levantados.

### **3 METODOLOGIA DA PESQUISA**

Neste capítulo, apresento os caminhos metodológicos que percorri para a realização desta pesquisa. Na primeira seção, denominada “A classificação da pesquisa”, descrevo a pesquisa quanto à sua natureza e aos procedimentos técnicos adotados. Além disso, apresento os instrumentos utilizados para coleta de informações e discorro sobre a escolha da amostra.

Na segunda seção, intitulada “Plano de recrutamento, critérios e riscos da pesquisa”, explico como, quando e onde realizei o recrutamento dos participantes da pesquisa, bem como quais os critérios de inclusão e exclusão para a escolha dos participantes. Abordo ainda os riscos e benefícios para os participantes da pesquisa.

Na sequência, a terceira seção, “As fases da pesquisa” detalha os caminhos percorridos, tais como: a submissão do projeto ao Comitê de Ética, a aplicação das entrevistas, a elaboração do diário de bordo, os acessos aos documentos internos da escola, a seleção dos PETs, até chegar à interpretação dos resultados por meio de estabelecimento de categorias, codificação e tabulação das informações levantadas.

Na quarta e última seção, “Os procedimentos de análise de dados”, discorro sobre a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016). Esta seção é dividida em três subseções, “A pré-análise”, “A exploração do material” e “Tratamento dos resultados, inferência e interpretação”. As subseções representam o detalhamento das etapas da organização das análises de conteúdos da pesquisa.

#### **3.1 A classificação da pesquisa**

Considerando os objetivos, esta pesquisa possui uma natureza qualitativa, na medida em que investiga as práticas de letramento vivenciadas por estudantes e professores de uma escola quilombola de Minas Gerais no ensino remoto de língua portuguesa durante a pandemia de Covid-19.

Quanto aos procedimentos técnicos, realizei o estudo de campo com o objetivo de procurar o aprofundamento das questões propostas, estudando um único grupo ou comunidade, ressaltando a interação entre seus componentes. Ao expor que a classificação dos procedimentos técnicos de uma pesquisa não pode ser tomada como absolutamente rígida, Gil (2002) esclarece que “o planejamento do estudo de campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo da pesquisa” (p. 53).

A pesquisa se sustenta em leituras exploratórias das obras dos autores pesquisadores na

área da Linguística Aplicada, mencionados no Capítulo 1, bem como autores de outras áreas que contribuem para a discussão proposta na pesquisa, cujas obras (completas ou em partes) estão inseridas no campo que nos propusemos a analisar. Realizei ainda uma pesquisa documental nas legislações pertinentes ao campo educacional, publicadas em meios oficiais pelos órgãos públicos competentes, no período compreendido entre 2020 e 2022, intervalo em que aconteceu o REANP nas escolas estaduais de Minas Gerais.

Durante as visitas à escola, coletei amostras dos PETs de língua portuguesa para que pudesse corporificar o material impresso utilizado pelos estudantes durante as atividades remotas emergenciais, levando em consideração os saberes promovidos no material disposto, os letramentos envolvidos (se autônomos ou ideológicos) e em que medida as práticas de letramento ensejadas pelo material reproduzem ou resistem à colonialidade.

Utilizei a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, pois, segundo Gil (2002, p. 115), “ela possibilita o auxílio ao entrevistado com dificuldade para responder, bem como a análise do seu comportamento não verbal”, o que tornou o instrumento viável ao estudo, uma vez que a pesquisa requereu o diálogo com os estudantes. A entrevista aos participantes foi elaborada e conduzida por mim, em um ambiente fechado, sem interferências externas.

As perguntas que direcionaram a entrevista partiram da reflexão acerca do objetivo, do problema da pesquisa e do público-alvo. Utilizei a amostragem por conveniência, na qual preservei o mínimo de 10% para que a pesquisa pudesse prosseguir, ou seja, pelo menos 8 estudantes e 2 profissionais. No total, a pesquisa reuniu 8 estudantes, sendo eles do 5º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, e 5 professores participantes da pesquisa.

Essa pesquisa se caracteriza como qualitativa, por buscar compreender os fenômenos em sua complexidade e dinamicidade, valorizando a compreensão dos significados, motivações, crenças e valores dos participantes. Sendo assim, estive presencialmente na escola para interagir com os estudantes e profissionais para a aplicação das entrevistas; analisando e interpretando os dados, embasada por uma fundamentação teórica.

### **3.2 Plano de recrutamento, critérios e riscos da pesquisa**

O recrutamento dos participantes foi realizado por mim, no período de março a abril do ano de 2022, na escola pesquisada, em horário pré-agendado com a direção da escola, sem que houvesse prejuízo à carga horária letiva ou que fosse necessário o retorno dos participantes à escola em horários diferentes daqueles que já estariam no ambiente. Para isso, utilizei o horário

que antecedeu o início das aulas ou que sucedeu o seu término, bem como o intervalo do recreio.

O contato inicial com alguns pais/responsáveis foi realizado durante o seu comparecimento na escola para buscar orientações da avaliação diagnóstica junto aos coordenadores pedagógicos. Outros foram contatados no início ou término do turno escolar, quando compareciam à escola para deixar os buscar seus filhos.

O critério de inclusão para a escolha dos participantes foi o vínculo com as turmas de 5º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, da escola pesquisada, sendo considerado tanto o vínculo como estudante ou como professor atuante nas referidas turmas.

No que tange aos critérios de exclusão, foram excluídos da pesquisa os estudantes e profissionais não vinculados às turmas pesquisadas, além daqueles que possuíam vínculo com as turmas, mas que não demonstraram interesse na pesquisa ou que se recusaram a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), respeitando as peculiaridades e a privacidade dos participantes da pesquisa. Também não constituíram público para a pesquisa os professores ou estudantes que não possuíam vínculo com a instituição de ensino nos anos letivos de 2020 e 2021, período em que a comunidade escolar esteve em isolamento social e que ocorreu o REANP.

Antes do início das entrevistas, esclareci aos participantes que eles estavam livres para suspender sua participação a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou coação, podendo ainda, no momento da divulgação dos resultados, solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa, o que não ocorreu durante o processo. Informei que a pesquisa poderia ser suspensa por mim ou pela instituição à qual está vinculada, caso fosse percebido que, após a aplicação de parte das entrevistas, as perguntas utilizadas fossem insuficientes para atingir os objetivos propostos. Nesse caso, o projeto seria suspenso para realização das adequações necessárias, o que não foi necessário diante dos dados coletados.

Quanto aos riscos e benefícios, foi esclarecido que, havendo algum dano decorrente da pesquisa, os participantes poderiam solicitar indenização, por vias judiciais, em conformidade com o Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19. Os possíveis riscos que a pesquisa poderia trazer consistiam em desconfortos mínimos, como cansaço, desconforto pelo tempo gasto nas respostas à entrevista e a retomada memorial de algumas sensações diante do vivido com situações desgastantes.

Caso tal situação viesse a ocorrer, os participantes poderiam interromper o procedimento, como fosse necessário, provisoriamente ou definitivamente. A pesquisa oferecia ainda risco de identificação dos participantes. Visando minimizar possível situação, utilizei de pseudônimos ao transcrever as entrevistas, e me comprometi com o sigilo absoluto da

identidade do público pesquisado.

Os benefícios aos participantes serão indiretos, pois as informações coletadas fornecerão subsídios para a construção de conhecimentos sobre as práticas de letramento vivenciadas por estudantes e professores no ensino remoto de língua portuguesa durante a pandemia da Covid-19.

### **3.3 As fases da pesquisa**

Antecedendo ao início da pesquisa, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos (CEP), por prever pesquisa com seres humanos. O TCLE, para os maiores de 18 anos e os responsáveis pelos pesquisados menores de idade, assegurou aos participantes o direito de recusar-se a responder as perguntas que, porventura, ocasionassem constrangimentos de qualquer natureza. O TCLE foi submetido antecipadamente aos pesquisados ou respectivos responsáveis, quando menor de idade. No documento, constava o objetivo da pesquisa e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem.

Submeti, aos participantes menores de 18 anos, o TALE para que explicitassem sua anuência em participar da pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais; assim, o TALE, assinado pelos adolescentes, ratificou sua cooperação na pesquisa. Ressalto que a aquiescência do estudante por meio do TALE não o eximiu de obter a assinatura do TCLE pelos responsáveis.

A entrevista foi realizada presencialmente, na Escola do Quilombo, contexto da pesquisa, após a prévia autorização, por escrito, dos participantes e dos responsáveis, quando menor de idade, em local previamente acordado com a direção da escola e participantes, respeitando as normas estabelecidas pelo Protocolo Sanitário de Retorno às Atividades Escolares Presenciais, no contexto da pandemia da Covid-19.

Durante o período em que estive na escola, realizei anotações no diário de bordo, referente a situações vivenciadas no cotidiano escolar e presenciadas durante as entrevistas, com o propósito de auxiliar na interpretação de dados posteriormente, bem como na transcrição e análise das entrevistas. Conversei com membros da comunidade quilombola, estudantes, servidores, direção e inspetora escolar, informalmente, com o propósito de aumentar a interação com a equipe e coletar informações acerca dos costumes e interesses da comunidade escolar, bem como da cultura local.

Conforme registro no diário de bordo, estive na instituição escolar para realização da pesquisa no período de 09 de março a 04 de julho de 2022. Em cada visita, um diário de bordo



foi registrado com observações da rotina escolar, o que totalizou 12 diários de bordo, conforme o Quadro 5:

**Quadro 5** - Cronograma de visitas à escola pesquisada

<b>Data</b>	<b>Atividade Realizada</b>
09/03/2022	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da pesquisa ao gestor escolar;</li> <li>• Observação do espaço escolar.</li> </ul>
04/04/2022	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos participantes da pesquisa e responsáveis, quando menor de idade;</li> <li>• Observação do espaço escolar.</li> </ul>
05/04/2022	
18/04/2022	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recebimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos participantes da pesquisa e responsáveis, quando menor de idade;</li> <li>• Observação do espaço escolar.</li> </ul>
19/04/2022	
09/05/2022	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização das entrevistas;</li> <li>• Observação do espaço escolar;</li> <li>• Coleta de documentos;</li> <li>• Seleção dos PETs.</li> </ul>
17/05/2022	
24/05/2022	
07/06/2022	
13/06/2022	
21/06/2022	
04/07/2022	

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, conforme registros do diário de bordo.

Obtive o acesso, por meio da direção da escola, aos exemplares dos PETs impressos que alguns estudantes devolveram para a instituição, após realizar as atividades propostas nos materiais. Assim, selecionei os quatro primeiros PETs confeccionados no REANP, do componente curricular de Língua Portuguesa, para compor sentidos sobre os assuntos abordados.

De posse do material necessário para a análise dos dados, iniciei a interpretação dos resultados por meio de estabelecimento de categorias, codificação e tabulação das informações levantadas.

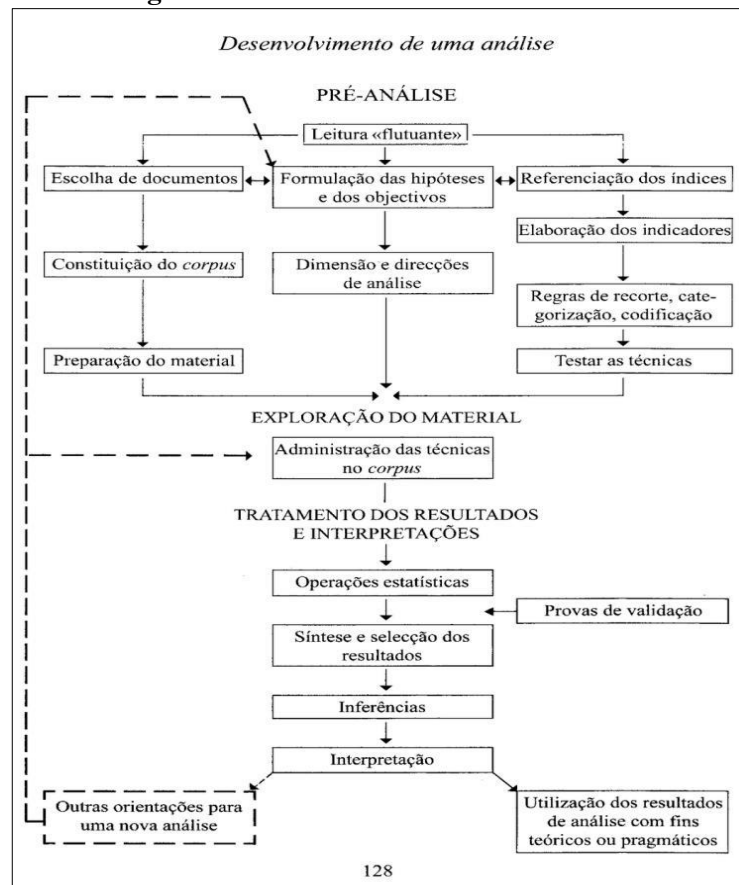
### 3.4 Os procedimentos de análise de dados

Na apresentação dos resultados, as questões qualitativas que careciam de respostas descritivas foram ordenadas em categorias. Finalizada a etapa do estudo de campo e tabulação dos resultados, os dados foram interpretados, tendo por base o recorte bibliográfico previsto na

fundamentação teórica e outros autores que poderiam contribuir para o assunto, a análise interpretativa e o conhecimento resultante da minha formação e experiência, com o propósito de analisar as prioridades estabelecidas e as práticas de letramento vivenciadas pelos estudantes e professores durante o período da pandemia Covid-19.

O método utilizado para verificação dos resultados da pesquisa qualitativa foi a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016). Para a autora, a análise de conteúdo é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (Bardin, 2016, p. 15). Esse método contempla três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, conforme dispostos no organograma elaborado por Bardin (Figura XX).

**Figura 8 - Desenvolvimento de uma análise**



Fonte: Bardin (2016, p. 132).

A fim de explicitar a proposta estabelecida pela autora, na sequência detalharei as etapas da organização das análises de conteúdos da pesquisa.

### 3.4.1 A pré-análise

A pré-análise é a primeira etapa para a estruturação da análise de conteúdo, pois antes do início da análise é necessário organizar os materiais coletados e observar o que fará sentido à pesquisa e o que ainda precisa ser coletado. Para Bardin, essa fase “corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (Bardin, 2016, p. 125). Apesar de não possuir atividades estruturadas, a pré-análise objetiva a organização do material. Como atividade de pré-análise, a autora propõe:

1. a leitura flutuante do material para que se estabeleça contato com os documentos;
2. a escolha dos documentos que serão analisados inicialmente e posteriormente, bem como a constituição do *corpus* da pesquisa, seguindo a regras da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência;
3. a formulação de hipóteses como uma afirmação provisória e objetivos como finalidade geral a que a pesquisa propõe;
4. a referenciação dos índices e elaboração de indicadores: os índices precedem a elaboração de indicadores, sendo a alusão clara de um tema em uma mensagem; já os indicadores orientarão a interpretação final da análise;
5. a preparação formal do material para facilitar a manipulação durante a análise.

Saliento nessa fase a importância da leitura flutuante, que foi realizada simultaneamente ao destaque às partes significativas dos textos presentes no material de análise com vistas a auxiliar os trabalhos da próxima fase, no processo de codificação.

Como escolha do *corpus* da pesquisa, selecionei registros orais e escritos. Os registros orais foram obtidos por meio de entrevista semiestruturada, mediada pela pesquisadora. A transcrição das entrevistas foi realizada por mim, seguindo na íntegra as falas dos participantes. Eles responderam a perguntas as quais tratavam das atividades que foram realizadas no período do ensino remoto, bem como o acesso e adaptação dos participantes aos equipamentos tecnológicos.

Para tratar o material coletado nas entrevistas e ainda resguardar a privacidade dos participantes, separei os grupos de pessoas entrevistadas e selecionei identificações fictícias, as quais serão utilizadas no decorrer da pesquisa, para identificar as falas. As identificações fictícias foram pensadas com o intuito de homenagear os primeiros moradores da região. Os nomes foram relatados por uma das moradoras mais antigas da comunidade, e anotados em meu

diário de bordo (Quadro 6).

**Quadro 6** - Identificação dos participantes da Pesquisa

Grupo	Participante	Identificação
Profissional da Escola	Professora do Ensino Fundamental	Olímpia
Profissional da Escola	Professora do Ensino Fundamental	Fausta
Profissional da Escola	Professora do Ensino Médio	Santa
Profissional da Escola	Professor do Ensino Médio	Francisco
Profissional da Escola	Professora do Ensino Médio	Belizária
Estudante	Aluna do 5º ano do Ensino Fundamental	Mariana
Estudante	Aluno do 5º ano do Ensino Fundamental	Maurício
Estudante	Aluno do 5º ano do Ensino Fundamental	Fortunato
Estudante	Aluna do 3º ano do Ensino Médio	Maria
Estudante	Aluna do 3º ano do Ensino Médio	Joana
Estudante	Aluna do 3º ano do Ensino Médio	Almerinda
Estudante	Aluna do 3º ano do Ensino Médio	Joaquina
Estudante	Aluno do 3º ano do Ensino Médio	Julião

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora.

No que tange aos registros escritos, selecionei para análise os PETs de Língua Portuguesa, do primeiro semestre do ano de 2020, por ser o ano de implantação do material. A análise possibilitou a investigação dos conteúdos abordados, a fim de levantar as possíveis práticas de letramento encontrados, bem como os saberes oferecidos pelo sistema de ensino.

Considerando os anos de escolaridade objetos da pesquisa, selecionei os materiais do 5º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, totalizando 8 PETs, sendo 4 volumes de cada segmento. São eles: 5º Ano Ensino Fundamental Volume 1; 5º Ano Ensino Fundamental Volume 2; 5º Ano Ensino Fundamental Volume 3; 5º Ano Ensino Fundamental Volume 4; 3º Ano Ensino Médio Volume 1; 3º Ano Ensino Médio Volume 2; 3º Ano Ensino Médio Volume 3; 3º Ano Ensino Médio Volume 4.

Finalizada a pré-análise, o trabalho seguiu para a segunda fase apresentada por Bardin (2016), ou seja, a exploração do material selecionado.

#### 3.4.2 A exploração do material

Na etapa de exploração do material, temos a codificação e a decomposição ou enumeração. Assim, “a codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão” (Bardin, 2016, p. 133). Ela deve ser capaz de esclarecer ao pesquisador as características do material que será analisado.

Na codificação, Bardin (2016) prevê três escolhas: o recorte, a enumeração e a classificação/agregação. O recorte é a escolha das unidades de registro e de contexto. A unidade de registro dá foco à parte do texto que será analisada, podendo ser uma palavra, um tema, um acontecimento ou outro objeto relevante. A unidade de contexto dá sentido à unidade de registro, ou seja, a unidade de registro está contida na unidade de contexto. A enumeração é a escolha das regras de contagem e deve ser realizada considerando as escolhas do recorte. Codificar os dados é tratar o material a ser utilizado.

Na classificação/agregação, são escolhidas as categorias de análise. A categorização do material tem como objetivo “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (Bardin, 2016, p. 148-149). Assim, após identificar a unidade de contexto, é necessário agrupar as categorias para maior organização dos dados, antecipando e evitando possíveis desvios na análise do material coletado.

O processo de categorização dispõe de quatro critérios para a realização dos agrupamentos: semântico, de acordo com o significado dos temas identificados; sintático, conforme a organização frasal, atentando-se aos verbos, advérbios ou adjetivos, por exemplo; lexical, de acordo com os sentidos e seus sinônimos; expressivos, tendo como referência as expressões ou manifestações de perturbação da linguagem (Bardin, 2016). Além disso, é necessário um padrão na análise para que a pesquisa se configure como um processo científico.

Para a seleção de categorias adequadas à análise, Bardin (2016) sugere observar a exclusão mútua, para que os elementos não existam em mais de uma categoria; a homogeneidade, para garantir um único princípio de classificação; a pertinência, para garantir a adequação do material de análise ao referencial teórico da pesquisa; a objetividade e a fidelidade, que garantem codificações semelhantes para materiais mesmo que diferentes; e a produtividade, para garantir resultados fecundos à pesquisa.

Seguindo os procedimentos da análise de conteúdo proposta por Bardin, iniciei a codificação, a fim de realizar a escolha dos recortes da unidade de registro e unidade de contexto. Como unidade de registro, optei pelo tema tanto para as entrevistas, quanto para os PETs, por ser “a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis” (Bardin, 2016, p. 135). O tema como unidade de registro não se limita à análise de uma palavra, mas de um contexto e os sentidos presentes na comunicação, estando mais adequado para a análise das entrevistas, bem como para os sentidos das questões presentes nos PETs de Língua Portuguesa.

No que tange à unidade de contexto, “corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender o significado exato da Unidade de Registro” (Bardin, 2016, p. 137). A unidade de contexto é o excerto, uma parte significativa do texto, o recorte do texto. A leitura flutuante realizada ainda na primeira fase (pré-análise) contribui para o levantamento das partes que chamaram atenção, assim eles foram destacados a fim de formar a unidade de contexto.

A unidade de contexto é maior que a unidade de registro e serve para compreendê-la, podendo ser “a frase para a palavra e o parágrafo para o tema” (Bardin, 2016, p. 137). As unidades de contexto possibilitam retornar ao contexto da unidade de registro sempre que necessário durante a pesquisa. Na análise dos dados, as referências aos dados utilizados serão as unidades de contexto que produziram significados na unidade de registro, sendo fundamentais durante a análise.

Retornando à codificação dos registros orais e escritos, verifiquei cada um isoladamente, com o propósito de levantar as unidades a partir de temas. Bardin (2016) destaca que o uso de computadores e *softwares* pode contribuir com a análise, entretanto “a utilização de computadores pode ser ineficaz quando a análise for exploratória ou a unidade de codificação for grande” (Mendes; Miskulin, 2017, p. 1055). Assim, optei pelo uso de computador apenas para armazenamento dos registros, tais como as transcrições das entrevistas e os arquivos dos PETs, sem que houvesse a utilização de *software* específico em qualquer fase da análise de conteúdo.

Partindo para a representação das unidades de registro e unidades de contexto identificadas nas entrevistas, após a realização da leitura flutuante, ainda na fase da pré-análise, destaquei fragmentos das entrevistas cujos assuntos abordados se relacionavam com o problema da pesquisa, com os objetivos e com o referencial teórico. Assim, na fase de exploração do material, ao elaborar a planilha, repassei os registros em destaque para a coluna da unidade de contexto.

Elaborei uma planilha contendo quatro colunas, sendo: Identificação (conforme disposto no Quadro 6); Depoimentos (transcritos na íntegra); Unidade de Contexto; Unidade de Registro. Após o preenchimento da coluna das unidades de contexto, agrupei-as considerando alguns temas iniciais estabelecidos para compor a coluna da unidade de registro. Para parametrizar as unidades de contexto de acordo com as respectivas unidades de registro, utilizei cores diversas.

Na criação das unidades de registro, levei em consideração o alinhamento delas por meio de aproximações semânticas para reagrupar as unidades de registro e obter um menor



Auxílio financeiro	x	x		x									
Uso da tecnologia pelos estudantes						x	x			x	x	x	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Desse modo, nas entrevistas, os temas iniciais foram definidos a partir de um reagrupamento que considerou as confluências e as disparidades nos temas iniciais das unidades de registro. Quanto aos PETs, a unidade de registro foi elaborada por meio da leitura flutuante de todas as questões constantes no corpus.

A partir da leitura flutuante das questões, foram levados em consideração os temas cujos aspectos de (de)colonialidade se impuseram, definindo assim, a unidade de registro da análise dos PETs, sendo eles: comunidades tradicionais, representatividade feminina e meio ambiente.

No que tange às unidades de contexto, entendo não serem necessárias para a verificação dos PETs, tendo em vista que as questões abrangentes da unidade de registro foram analisadas em sua totalidade, sem que houvesse a intenção de considerar uma unidade mínima de informação das questões. Na próxima seção, abordarei como os resultados foram tratados e interpretados, a partir da organização do material disposto.

### 3.4.3 Tratamento dos resultados, inferência e interpretação

A interpretação dos resultados obtidos pode ser feita por meio de operações estatísticas, sínteses e elaboração de quadros, frequências, entre outros. A partir dessa organização, são realizadas inferências, que, segundo Bardin (2016, p. 165), poderão “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”. Segundo a autora, a inferência é orientada por polos de comunicação, ou seja: o emissor que produz a mensagem, o receptor que recebe a mensagem e analisa seu objetivo, a mensagem como ponto de partida da análise e o canal que, apesar de não contribuir consideravelmente para a análise de conteúdos, é um procedimento experimental.

Assim, as inferências levarão à interpretação dos dados; esta, por sua vez, pode levar a orientações para nova pesquisa sobre o tema tratado; ou podem ser usadas com fins teóricos, contribuindo para o avanço do conhecimento científico sobre o tema, ou pragmáticos, podendo orientar intervenções e práticas sociais relacionadas ao objeto de estudo. A interpretação dos resultados é um momento crucial da pesquisa qualitativa, pois, por meio dela, são construídos



os significados, estabelecidas as conexões teóricas e as implicações práticas a partir dos dados coletados. Foi por meio da leitura aprofundada das comunicações que interpretei as entrelinhas dos documentos analisados.

Nessa vertente, os dados coletados foram classificados e categorizados, de forma que os nove temas iniciais levantados das entrevistas, na fase de exploração do material, foram reagrupados em categorias, seguindo os princípios da exclusão mútua, da homogeneidade, da pertinência, da objetividade e da produtividade (Bardin, 2016), conforme apresentado no Quadro 9:

**Quadro 9** - Categorias de Análise das entrevistas

Temas Iniciais	Categorias de Análise
Acesso à tecnologia	Acesso e uso das tecnologias digitais pelos estudantes
Conhecimento das ferramentas	
Uso da tecnologia pelos estudantes	
Trabalho docente	Trabalho docente e redes de apoio
Formação docente	
Auxílio financeiro	
Auxílio familiar	
Processo de Aprendizagem do estudante	Letramentos
Letramento	

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora.

Após o agrupamento dos temas iniciais, surgiram três categorias de análise, que compõem a análise de dados das entrevistas: Acesso e uso das tecnologias digitais pelos estudantes; Trabalho docente e redes de apoio; e Letramentos.

No tratamento dos PETs, as categorias de análise foram criadas a partir das unidades de registros encontradas na fase da exploração do material, com vistas a analisar de que forma as atividades do ensino remoto emergencial contribuíram para a promoção dos letramentos dos estudantes e professores da Escola do Quilombo e compreender em que medida as práticas de letramento ensejadas nos PETs tendem a reproduzir ou resistir à colonialidade.

Dessa forma, foi realizada uma leitura minuciosa das questões dos PETs de Língua Portuguesa, bem como das imagens presentes nas atividades, buscando identificar temas iniciais relevantes para a investigação, sendo escolhidas as questões que se relacionavam com

os temas iniciais: Comunidades Tradicionais, Representatividade Feminina e Meio Ambiente. O tema inicial Comunidades Tradicionais foi selecionado porque as escolas quilombolas atendem a comunidades remanescentes de quilombos, que possuem uma história, cultura e modos de vida únicos. Nesse sentido, contemplar temas relacionados às comunidades tradicionais, seus desafios e formas de organização social é fundamental para valorizar e preservar essa identidade.

Representatividade Feminina foi escolhido porque entendo que discutir tal assunto é essencial para engajar as meninas e mulheres das comunidades tradicionais, fortalecendo sua autoestima e protagonismo, uma vez que as histórias e contribuições das mulheres quilombolas podem ajudar a desconstruir estereótipos de gênero e promover a equidade. O tema Meio Ambiente foi escolhido porque as comunidades quilombolas mantêm uma relação estreita e sustentável com o meio ambiente, utilizando os recursos naturais de forma equilibrada. Abordar temas ambientais é importante para valorizar os conhecimentos tradicionais dessas comunidades sobre o manejo dos recursos naturais.

A partir dos temas iniciais, elaborei as categorias, orientada pelos objetivos da pesquisa, o que possibilitou investigar as características e a predominância do letramento autônomo ou ideológico, bem como identificar de que forma tais práticas de letramento refletem ou questionam as colonialidades presentes no contexto educacional (Quadro 10).

**Quadro 10** - Categorias de análise dos PETs

<b>Temas Iniciais</b>	<b>Categorias de Análise</b>
Comunidades tradicionais	A voz dos povos e comunidades tradicionais
Representatividade feminina	A mulher prototípica dos valores implantados pelo sistema patriarcal
Meio ambiente.	(Des)respeito ao meio ambiente e à geografia local

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora.

Para cada tema inicial da unidade de registro, foi criada uma categoria de análise que compôs a análise do corpus. Na próxima seção “O lugar de fala dos atores do processo” apresento a escola pesquisada, a comunidade na qual está inserida, os participantes da pesquisa e a posição que ocupam nas relações de poder que atravessam suas falas.

### **3.5 O lugar de fala dos participantes da pesquisa**

A Escola do Quilombo está localizada em um distrito caracterizado como o núcleo da Associação Quilombola do município. A Associação reúne seis comunidades, as quais também

perfazem a comunidade escolar da Escola do Quilombo. O sustento tradicional da comunidade é a pesca e a agricultura. Entretanto, com a perda de território para as grandes fazendas irrigadas, a comunidade teve seu sustento comprometido pela seca do rio e do poço local. Tal situação ocasionou a emigração de muitos moradores.

A Associação foi criada em 2008, a partir do reconhecimento da região pela Fundação Cultural Palmares e atua na identificação dos seus membros, reconhecendo os povos remanescentes de quilombola, resgatando e divulgando a cultura local.

Para relatar a história da comunidade pesquisada, e com base em minhas anotações no diário de bordo, feitas ao longo de toda a pesquisa “iniciarei apresentando gente, porque compreendi que marcar a autoria da gente preta é um ato decolonial que reconhece a importância da sabedoria ancestral, negado por uma branquitude” (Santos, 2022, p. 145). Nessa toada, uma filha da terra – cujo pseudônimo é Sra. Lélia, de 89 anos, auxiliada pela sua neta, professora da Escola do Quilombo – conta que, em meados de 1890, moravam na região os fazendeiros, o Sr. Francisco Martins, pai de Maurício; o Sr. Fortunato Martins, pai de Tiago e de João; o Sr. Francisco Mendes, conhecido como Chico Mendes, pai de Fausta, Santa, Julião e Belizária. Os filhos dos três senhores nasceram em meados de 1904.

Os filhos do Sr. Fortunato, Tiago e João, bem como a esposa do João, a Sra. Mariana, se mudaram para a comunidade onde está localizada a Escola do Quilombo, expandindo, assim, a ocupação do território. Na comunidade também residiam Joaquim Lino e Almerindo Borges. Dessa forma, a comunidade foi crescendo, com o surgimento dos primeiros comércios. O Sr. Almerindo Borges se destacou por ter o único comércio local, uma pequena padaria/mercearia, que se tornou ponto de passagem para aqueles que circulavam pela comunidade.

O Sr. Julião, filho do Sr. Chico Mendes, também foi destaque para aquela comunidade, por ser reconhecido pelas pessoas que ali habitavam, como um homem muito bom, “um servidor”, que assistia ao próximo e também se dedicava a servir no coletivo. Ele doou várias partes de seu terreno para a construção de obras públicas na localidade. Não menos importante, João e Tiago, filhos do Sr. Fortunato Martins e primeiros moradores da comunidade da Escola do Quilombo, também realizaram importantes doações de terrenos para a construção de obras públicas que representaram progresso para a comunidade, como, por exemplo: a doação do terreno da creche municipal e do terreno em que foi construída a Escola do Quilombo.

É importante ressaltar a presença do morador Getúlio Martins, que anos mais tarde representou a comunidade na Câmara de Vereadores do município e, assim, pôde ajudar as pessoas que lá residiam. Segundo a Sra. Lélia, o Sr. Getúlio sempre buscou o crescimento da comunidade.

A Sra. Lélia, que nos conta essa história, é uma mulher negra, nascida em 1934 e que se apresenta como a “pessoa mais velha da comunidade”. Ela é a neta de Chico Mendes, filha de Julião Mendes. Em suas memórias, não consegue relatar se os terrenos ocupados pelos seus antepassados (seus avós e amigos deles) foram adquiridos legalmente, se houve invasão de terra ou descrever como eles chegaram até a região, onde nasceram e/ou como foram criados.

Apesar de não conseguir relatar detalhes sobre a aquisição dos terrenos ocupados por seus antepassados, sua presença e testemunho são fundamentais para preservar a história da luta por terra e identidade. A ausência de informações sobre como seus avós chegaram à região ou se houve invasão de terras ressalta a complexidade das narrativas históricas que muitas comunidades enfrentam, especialmente aquelas com raízes em contextos de colonização e marginalização.

Em 2008, a Fundação Cultural Palmares realizou um estudo aprofundado na região e constatou que, no período da escravidão, aquele território acolheu os escravos que fugiam dos seus senhores e os negros libertos que aproveitavam a abundância das águas e o solo produtivo, para iniciar sua vida livre dos colonizadores. Coincidentemente, 2008 também foi o ano de criação da Escola do Quilombo; por questões administrativas, somente a partir de 2010, houve o reconhecimento da Escola do Quilombo como quilombola.

Enquanto pesquisadora, ao buscar informações junto aos órgãos oficiais do município, pouco encontrei acerca da história desses povos, dos originários daquela região, o que me remeteu à invisibilidade, em que “culturas pré-coloniais desse nosso contexto foram de fato ou discursivamente exterminadas e desvalorizadas; quando não exterminadas de fato, foram invisibilizadas, relegadas a um estado de não existência” (Menezes de Souza; Martinez; Figueiredo, 2019, p. 20). As vozes se silenciaram ao longo da história e os registros se tornaram raros, assim percebemos “como as opressões estruturais impedem que indivíduos de certos grupos tenham direito à fala, à humanidade” (Ribeiro, 2017, p. 67).

Por meio dos relatos da Sra. Lélia, observei que, na criação da comunidade, os nomes que se destacaram eram masculinos. Tal situação remete à compreensão de que as mulheres negras ocupam “uma situação em que as possibilidades são ainda menores” (Ribeiro, 2017, p. 43). Na tentativa de se contrapor a essa narrativa, instaurei o espaço de escuta à Sra. Lélia, que, no seu lugar de fala, conta a história do seu povo.

Optei por compartilhar os dados obtidos da Sra. Lélia após uma sugestão dos membros do Grupo de Pesquisa em Cognição, Afetividade e Letramento Crítico (GPCAL), do qual faço parte, durante uma reunião em que apresentei a pesquisa em andamento, como estratégia para uma compreensão mais abrangente da comunidade. A Sra. Lélia carrega não apenas um legado

familiar significativo, mas também uma rica história de resistência e luta pela valorização dos direitos da sua comunidade. Sua posição como a matriarca da comunidade a torna uma figura central, simbolizando a memória coletiva e a continuidade das tradições locais.

Além disso, a filha da Sra. Lélia, sendo professora da escola local, desempenha um papel crucial na educação e na formação das novas gerações. Sua profissão não apenas pode contribuir para a valorização do conhecimento e da cultura local, mas também representa a continuidade da luta por direitos e reconhecimento dentro da comunidade. A atuação da filha como educadora simboliza a esperança de transformar a realidade social e educacional, transmitindo valores de resistência e identidade para os jovens.

Assim, Sra. Lélia, como matriarca e portadora de uma rica herança cultural, e sua filha, como educadora, juntas representam a força e a resiliência de sua comunidade, mostrando que a história e a educação são instrumentos poderosos na luta por justiça social e reconhecimento identitário.

O diálogo com a Sra. Lélia não foi a única interação realizada durante a pesquisa. Além dela, estabeleci conversas informais com outros moradores da comunidade, que também compartilharam valiosas perspectivas e experiências. No entanto, escolhi a história da Sra. Lélia porque sua narrativa se destacou pela clareza e profundidade, oferecendo uma visão abrangente e sistemática sobre os primeiros habitantes da comunidade.

As conversas informais com a comunidade ocorreram ao longo de várias visitas, que permitiram um entendimento mais amplo do contexto social. A interação com a Sra. Lélia ocorreu no dia 05 de abril de 2022, no período vespertino. O diário de bordo foi um instrumento fundamental nessa fase da pesquisa, pois permitiu registrar essas interações informais, reflexões e observações sobre o ambiente e as relações sociais na comunidade. Esses registros ajudaram a contextualizar a pesquisa sobre as vivências e práticas dos moradores, mesmo que não tenham sido diretamente analisados como parte dos dados principais.

### 3.5.1 A Escola do Quilombo

No contexto de pandemia e REANP, a escola pesquisada deu continuidade ao processo educacional por meio das atividades remotas. A instituição de ensino está localizada numa comunidade quilombola, que fica a 17 km da sede do município, no norte de Minas Gerais e tem como entidade mantenedora a Secretaria de Estado de Educação.

A escola é vinculada à rede pública estadual mineira e foi criada em janeiro de 2008,

iniciando as atividades letivas em fevereiro de 2008. O prédio escolar é antigo, com dependências insuficientes para suprir as demandas que a escola necessita, tais como: salas de vídeo, auditório, sala de coordenação pedagógica, quadra poliesportiva, refeitório, dispensa, entre outros ambientes importantes para a realização de atividades extracurriculares. No prédio escolar, há apenas salas de aula, cantina, secretaria, diretoria e biblioteca. Ademais, nem todos esses espaços possuem tamanho adequado para atender a suas respectivas demandas confortavelmente.

A escola possui, ainda, um segundo endereço, localizado em uma fazenda a 20km do endereço principal da Escola do Quilombo. O anexo foi implantado em 2019, para atender a estudantes que não eram contemplados com o transporte escolar, devido à distância e à precariedade das estradas. O prédio escolar onde funciona o segundo endereço da instituição também não supre as demandas da escola, por não ter sido construído com o objetivo de abarcar uma instituição de ensino.

O espaço dispõe apenas de salas de aula e cantina. Além da estrutura física precária, não há dependências como: biblioteca, laboratório de informática, auditório ou sala de vídeo, sala de direção, secretaria, quadra para a prática de atividades esportivas, refeitório, dispensa. Além disso, não há muros ao redor e a prática de atividade física é realizada em uma espécie de terreirão (área aberta, sem cobertura, sem piso e sem edificações).

O endereço principal da instituição escolar oferece às comunidades atendidas o Ensino Fundamental, de 1º ao 9º ano, e o Ensino Médio, na modalidade regular. O anexo apenas não tem os anos iniciais do ensino fundamental, pois é oferecido pela rede municipal de educação. O ensino fundamental é regido por ciclos, que se dividem em: Ciclo da alfabetização, para os estudantes de 1º ao 3º ano; Ciclo Complementar, para o 4º e 5º ano; Ciclo Intermediário, para o 6º e 7º ano; Ciclo de Consolidação, para o 8º e 9º ano.

Os servidores são vinculados ao sistema estadual de ensino por contratos temporários ou por nomeação e posse, por meio de concursos públicos. A seguir, apresento o quantitativo de servidores da instituição. Optei por não distinguir os servidores que atuam no endereço principal daqueles que trabalham no segundo endereço, por considerar que muitos deles laboram em ambos os prédios escolares, redirecionando sua carga horária semanal para ambos os espaços, por meio de alternância nos dias da semana.

**Tabela 1** – Quantitativo de servidores em exercício na escola.

<b>QUADRO DE QUANTIFICAÇÃO DE PESSOAL</b>				
<b>Cargos</b>		<b>Nº de Profissionais</b>		<b>Total</b>
		<b>Efetivos</b>	<b>Contratados</b>	
<b>Diretor</b>		1	-	<b>1</b>
<b>Vice-Diretor</b>		-	1	<b>1</b>
<b>Secretário de Escola</b>		1	-	<b>1</b>
<b>ATB</b>		-	3	<b>3</b>
<b>ASB</b>	<b>Ensino Regular</b>	-	10	<b>10</b>
<b>EEB</b>		1	3	<b>4</b>
<b>PEB</b>	<b>PEUB</b>	2	2	<b>4</b>
	<b>Professor Eventual</b>	1	-	<b>1</b>
	<b>Regente de Turma</b>	-	5	<b>5</b>
	<b>Regente de Aulas</b>	8	18	<b>26</b>
	<b>Professor de Apoio à Comunicação</b>	-	3	<b>3</b>
<b>Total Geral</b>		<b>14</b>	<b>45</b>	<b>59</b>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do Quadro da Escola (2022).

A escola conta com um total de 59 servidores atuando nos dois endereços, sendo 14 servidores do quadro efetivo da instituição e 45 contratados temporariamente, distribuídos entre profissionais gestores, docentes, pedagógicos e administrativos.

O baixo número de servidores efetivos na Escola do Quilombo pode ser atribuído a uma série de fatores complexos, tais como as condições de trabalho adversas e desafiadoras, tais como falta de recursos, infraestrutura precária e acesso limitado a serviços básicos. Políticas públicas educacionais que considerem as necessidades e desafios únicos enfrentados pelas áreas rurais, especialmente pelas comunidades tradicionais, poderiam favorecer a permanência de profissionais qualificados.

No que se refere ao processo de escolha do gestor escolar da Escola do Quilombo, o estado de Minas Gerais possui legislações específicas para as escolas estaduais quilombolas. A cada processo, uma nova Resolução é publicada com o propósito de oferecer um processo democrático e participativo, que envolva a comunidade escolar e os órgãos públicos responsáveis pela educação. Os candidatos à direção de uma escola quilombola devem atender a requisitos, tais como: ser brasileiro nato ou naturalizado; ser maior de 18 anos; ser portador de diploma de nível superior; ter experiência na área da educação; ser quilombola e residir na comunidade atendida pela escola.

A eleição dos candidatos à direção de uma escola quilombola deve ser realizada por voto secreto e direto da comunidade escolar. O candidato que obtiver a maioria dos votos será eleito diretor da escola. A comissão organizadora do processo é composta por servidores da própria escola, que divulgam e orientam o processo de escolha, realizando reuniões com a comunidade escolar para esclarecer dúvidas e receber sugestões. A comunidade escolar tem a oportunidade de debater com os candidatos inscritos, para conhecer suas propostas de gestão e realizar suas escolhas de forma consciente.

Em tese, vemos um processo com muitas vantagens para as comunidades quilombolas, pois estaria adaptado às características e às demandas específicas dessas comunidades, uma vez que a escolha de um diretor quilombola contribui para a representatividade da comunidade quilombola na gestão da escola e dá maior proximidade com a comunidade, o que pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação contextualizada e adequada às necessidades da comunidade. Todavia, existem legislações paralelas ao processo de escolha de diretor das escolas estaduais quilombolas, com ressalvas que possibilitam que a escola não tenha um representante quilombola na gestão, situação que abordarei no próximo capítulo.

Quanto aos estudantes, somam um total de 381, sendo que 296 estão matriculados nas 13 turmas do endereço principal da Escola do Quilombo, nos turnos matutino, vespertino e noturno, e 85 estudam no segundo endereço, nas 7 turmas que funcionam no turno matutino. Na sequência, apresento a Tabela 2 e a Tabela 3, com o detalhamento dos estudantes por ano de escolaridade.

**Tabela 2** - Turmas e estudantes do endereço principal, por ano de escolaridade

<b>QUANTIDADE DE TURMAS, ALUNOS E TURNOS DE FUNCIONAMENTO</b>									
Níveis e Modalidades de Ensino		Matutino		Vespertino		Noturno		Total	
		Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos
Ensino Regular	Anos Iniciais	5	120	-	-	-	-	5	120
	Anos Finais	2	55	2	50	-	-	4	105
	Ensino Médio	-	-	3	63	-	-	3	63
EJA	Anos Iniciais	-	-	-	-	-	-	-	-
	Anos Finais	-	-	-	-	1	8	1	8
	Ensino Médio	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Total Geral</b>		<b>7</b>	<b>175</b>	<b>5</b>	<b>113</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>13</b>	<b>296</b>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do Quadro da Escola (2023).



**Tabela 3** - Turmas e estudantes do 2º endereço, por ano de escolaridade

<b>QUANTIDADE DE TURMAS, ALUNOS E TURNOS DE FUNCIONAMENTO - Fonte: SIMADE</b>									
Níveis e Modalidades de Ensino		Matutino		Vespertino		Noturno		Total	
		Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos
<b>Ensino Regular</b>	<b>Anos Iniciais</b>	-	-	-	-	-	-	-	-
	<b>Anos Finais</b>	4	55	-	-	-	-	4	55
	<b>Ensino Médio</b>	3	30	-	-	-	-	3	30
<b>Total Geral</b>		<b>7</b>	<b>85</b>	-	-	-	-	<b>7</b>	<b>85</b>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do Quadro da Escola (2023).

De acordo com os dados fornecidos no Censo Escolar de 2023, na Escola do Quilombo, dos 381 estudantes matriculados, 219 afirmaram ser de cor parda, 118 de cor preta, 18 de cor branca, 01 de cor amarela e 25 não fizeram declaração de cor. Essas informações foram coletadas por meio do formulário preenchido pelos responsáveis pelos estudantes durante o processo de matrícula. É importante ressaltar que a declaração de cor é uma autodeclaração, ou seja, cada responsável identificou o estudante de acordo com sua percepção pessoal. Essa abordagem leva em consideração a importância do respeito à autodeterminação e à identidade racial de cada pessoa.

A Escola do Quilombo lida constantemente com questões relacionadas à indisciplina dos estudantes e a equipe gestora acredita que isso esteja relacionado com questões sociais que submetem a comunidade escolar a situações de alta vulnerabilidade social. Na instituição, não há grêmio estudantil e, para lidar com o problema de indisciplina, a escola procura envolver os estudantes e levá-los a valorizar a escola e a reconhecê-la como parte integrante e necessária para sua vida social. A instituição desenvolve anualmente o projeto “A diferença não está na cor, mas no coração”, que tem como objetivo promover a reflexão e resgate da identidade negra e construir conhecimentos sobre as tradições, crenças e costumes da comunidade.

### 3.5.2 Os participantes da pesquisa

Na pesquisa de campo, os participantes da pesquisa se dividiram em dois grupos, sendo eles: i) profissionais que atuam nas turmas pesquisadas; e ii) estudantes. Foram selecionadas duas séries para a pesquisa, o 5º ano do ensino fundamental, com 25 estudantes, e o 3º ano do ensino médio, com duas turmas que totalizam 52 estudantes regularmente matriculados, perfazendo 77 estudantes público-alvo da pesquisa. A escolha das turmas se deu por entendermos ser importante acompanhar a construção dos letramentos nos estudantes em seus

primeiros anos de ensino formal e também naqueles que estão prestes a encerrar o percurso da educação básica.

Também participaram da pesquisa os professores das turmas pesquisadas. Havia a pretensão de incluir na pesquisa os coordenadores pedagógicos; entretanto, nenhum dos profissionais que estão atuando na escola estiveram lá durante a realização das atividades remotas. Sendo assim, entendi não ser viável a participação deles, pois meu recorte temporal era o período em que o REANP foi realizado. Os professores e os coordenadores pedagógicos que atuam e acompanham as turmas pesquisadas totalizam 21 profissionais.

Antes de iniciar as atividades de análise dos dados coletados, é substancial apresentá-los em seu lugar de fala. Segundo Ribeiro (2017), o lugar de fala remete ao lugar social em que pessoas subjugadas nas relações de poder têm seu caráter coletivo reconhecido: “o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas” (Ribeiro, 2017, p. 69). Trata-se, portanto, de reconhecer e dar visibilidade às inúmeras vozes dos sujeitos inseridos às margens da matriz colonial de poder, em seu caráter coletivo. Pensando nisso, por meio dos registros do diário de bordo e entrevistas semiestruturadas, descrevo, brevemente, os participantes da pesquisa e a posição que ocupam nas relações de poder que atravessam suas falas.

Os nomes dos participantes são fictícios; optei pelo anonimato, a fim de evitar a exposição dos envolvidos. Os nomes escolhidos são uma homenagem aos primeiros moradores da comunidade. Assim, os nomes apresentados são de pessoas já falecidas, citadas pela Sra. Lélia e escolhidos aleatoriamente para cada participante. A cor mencionada na descrição decorre da minha observação durante as entrevistas, uma vez que a ideia de descrever os participantes surgiu após a realização das entrevistas, devido ao vasto conteúdo que elas proporcionaram.

Olímpia, professora da Educação Básica, cor parda, casada, tem um filho de dois anos, licenciada em Pedagogia e em Educação Especial. Trabalha há seis anos na Escola do Quilombo e fora da escola passa seu tempo cuidando do seu lar e planejando suas aulas. É descendente de quilombola e mora na comunidade. Seu maior sonho é ter uma casa própria, pois ainda reside de aluguel.

Fausta, mulher, de cor parda, cabelos pretos e olhos castanhos. Casada, mãe de dois rapazes e uma moça. Nascida e criada na comunidade quilombola, onde reside com o marido e os três filhos. Identifica-se como “quilombola nata” e é cheia de orgulho de poder atuar na mesma região em que estudou. Professora contratada em dois turnos integrais de trabalho,

formada em Pedagogia e Biblioteconomia. Possui 28 anos de magistério e trabalha na Escola do Quilombo há cinco anos. No período das atividades remotas, teve que lidar com a complexa realidade de aprender a manusear as tecnologias digitais e, por questões financeiras, dividir um celular e um computador entre ela e seus três filhos. Diante daquela realidade, entendeu que, buscando o auxílio dos filhos, poderia melhor realizar o seu trabalho. Contudo, outras dificuldades surgiram, tais como falta de conectividade, celulares sem créditos para realizar chamadas, memória insuficiente para suportar os programas oferecidos pelo governo, entre outros. Ainda assim, demonstra gratidão por ter vencido aquele período “muito difícil, muito complicado, que nos pegou de surpresa, ninguém estava preparado pra isso, então eu mesma corri atrás e Deus me ajudou a vencer, porque o que eu queria eu corri atrás”. Seu maior sonho é passar no concurso público, na função que já exerce.

Santa, mulher, 43 anos, branca, casada com um homem negro, remanescente de quilombola e mãe de um filho dele. Professora há 15 anos, graduada em Ciências Biológicas. Mora com o esposo e seu filho na sede do município pesquisado. Apesar da precariedade de acesso às tecnologias no ensino remoto, buscou resgatar a cultura local com seus estudantes por meio de projetos que destacassem o orgulho de ser quilombola, a beleza negra, a culinária quilombola e a força da mulher negra. Tem como seu maior sonho “viver em um mundo onde todos são iguais, independentemente da cor, raça ou situação financeira”.

Francisco, homem, cor parda, 40 anos, divorciado, pai de uma menina. Mora na sede do município e não se identifica como quilombola. Possui 20 anos de profissão e durante três deles atuou na Escola do Quilombo, como professor efetivo do componente curricular de Educação Física. Entende que a escola pouco pode contribuir para a criticidade na busca de informações geradas pela internet, devido a “localização, recursos financeiros, espaço e clientela”. Seu maior sonho é a valorização profissional.

Belizária, 41 anos, casada, mãe de dois filhos adultos. Professora contratada, atua na Escola do Quilombo há cinco anos, é licenciada em Geografia e Bacharel em Direito. Mora na sede do município com seu esposo, mas pertence à comunidade da Escola do Quilombo e se identifica como quilombola. Residiu na comunidade até concluir o Ensino Fundamental e se mudar para a sede do município para cursar o Ensino Médio. Seu maior sonho é parar de trabalhar, pois se identifica com os trabalhos domésticos e gostaria de ficar em casa para cuidar do seu lar.

Mariana, 11 anos, menina, de cor parda, nascida na região, moradora da comunidade desde que nasceu. Participou das atividades remotas por meio do celular da madrinha, por não ter computador em casa. Com esse mesmo celular, assistia a vídeos diversos nas plataformas

digitais, que, certa vez, a levaram a se maquiar com creme dental, entretanto não obteve o resultado esperado. Seu sonho é crescer e gravar vídeos na internet, para melhorar a vida das outras pessoas. Por questões de trabalho da sua mãe, atualmente Mariana mora na sede do município e não prosseguiu seus estudos na Escola do Quilombo.

Maurício, 11 anos, menino, negro (cor identificada pela pesquisadora, não foi declarada no cadastro de matrículas pelo responsável), mora com a mãe, reside na comunidade desde que nasceu e sempre estudou na Escola do Quilombo. Tem computador em casa e faz uso contínuo do aparelho para assistir vídeos e jogar com os colegas. Ele compreende que o acesso ao computador e ao celular foi de suma importância para a continuidade do seu percurso escolar durante a pandemia. No entanto, Maurício lamenta a falta de oportunidade que seus colegas enfrentaram por não terem os mesmos instrumentos. Demonstrou-se preocupado com a possibilidade de seus colegas ficarem para trás devido à falta de acesso aos recursos tecnológicos necessários. Quando crescer, quer ser um jogador de futebol profissional.

Fortunato, 9 anos, menino, de cor parda, nascido na comunidade da Escola do Quilombo. Iniciou sua trajetória escolar na área rural de outra cidade do norte de Minas, e, durante a pandemia, retornou para a comunidade onde nasceu. Não faz uso contínuo de aparelhos digitais e não tem acesso à internet. Em sua casa, somente a mãe possui um celular, que foi utilizado para pesquisar as respostas do PET durante as atividades remotas. Para acessar a internet, utilizou a rede do vizinho. Entende que não aprendeu nada naquele período, pois ficava em casa sem atividades para fazer.

Maria, 19 anos, menina, negra. Nasceu e foi criada na comunidade. Iniciou seus estudos na Escola do Quilombo aos seis anos de idade. Fez uso do celular para realizar as atividades remotas e compreende que aprendeu muito naquele período, pois, devido à sua dificuldade de concentração, na escola se ocupa de distrações, como conversas e brincadeiras, que a impedem de participar ativamente das aulas.

Joana, menina, 17 anos, de cor parda, é nascida na comunidade e estuda na Escola do Quilombo desde os 6 anos. Mora com sua mãe e não conhece o seu pai, não foi reconhecida por ele. Durante as atividades remotas, realizou uma viagem para outra cidade; nesse período, as atividades eram feitas pelo celular pessoal, porém, quando ele quebrou, ficou sem acesso às atividades.

Almerinda, menina, de cor branca, 17 anos, nascida na comunidade quilombola e estuda na Escola do Quilombo desde os 6 anos de idade. Acompanhou as atividades remotas pelo celular, fazendo o uso deste para buscar as respostas das questões do PET, e acredita que isso tenha comprometido sua aprendizagem.

Joaquina, menina, negra, 19 anos, moradora da comunidade desde que nasceu. Residiu em outra região do mesmo município, por um ano, para trabalhar, mas retornou para a comunidade da Escola do Quilombo e deu continuidade aos estudos. Não tem computador e contou com o auxílio do celular no período de isolamento social. Mora em uma casa com muitas pessoas e trabalha na roça, colhendo produtos alimentícios, para ajudar na sobrevivência de sua família.

Julião, menino, negro. Nascido na comunidade, estuda na Escola do Quilombo desde os 6 anos de idade. Acompanhou parcialmente as atividades escolares no período da pandemia, devido à necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família. Trabalhava na agricultura, com plantação e colheita de produtos alimentícios. Julião afirma ter perdido o interesse pelos estudos remotos e que as distrações do celular e o seu trabalho o impediam de se concentrar nas atividades.

Treze participantes, cada um com sua individualidade, sua peculiaridade, mas que se cruzam na interseccionalidade da localização geográfica, da vulnerabilidade social e no silenciamento dos corpos subjugados que, como veremos ao longo da análise, foram levados a viver a universalização do saber oferecido pelas políticas públicas durante as atividades remotas e, por muitas vezes, no currículo escolar padrão.

A linguagem não existe em um vácuo. Ela é influenciada por diversos fatores extralinguísticos, como a cultura, a ideologia, as relações de poder e as normas sociais. Uma análise puramente linguística poderia desconsiderar fatores importantes, como a situação social e as intenções dos diferentes grupos. É necessário ir além da forma da linguagem para entender completamente como ela é usada em um contexto social.

Nessa perspectiva, no próximo capítulo, no âmbito da investigação qualitativa, realizo a análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas e do material utilizado pelos estudantes durante o período das atividades remotas, considerando as categorias apresentadas neste capítulo. Essa técnica visa observar as informações explícitas e, por meio delas, realizar inferências (Bardin, 2016). Entendo que a temática ultrapassa uma análise puramente linguística, uma vez que a linguagem é um sistema complexo e dinâmico que depende do contexto para ser interpretada de forma completa e precisa.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo é organizado em quatro seções. Por meio das seções que seguem, apresento e discuto os dados que me permitem responder à pergunta de pesquisa: Quais as percepções e vivências de estudantes e professores da Escola do Quilombo acerca das práticas de letramento desenvolvidas durante o ensino remoto de língua portuguesa, na pandemia de Covid-19?

Assim, na primeira seção “Acesso e uso das tecnologias digitais pelos estudantes: *ahh tia, eu não tinha internet, não!*”, analiso a primeira categoria, que trata do acesso à tecnologia, da percepção dos estudantes e professores sobre as ferramentas digitais e como ocorreu o uso da tecnologia por eles. A segunda seção, “Trabalho docente e redes de apoio: *não depende só do professor*”, compõe a segunda categoria analisada, tratando do trabalho docente durante as atividades remotas, da formação oferecida (ou não) aos professores, do auxílio financeiro recebido (ou não) pelos docentes e da participação da família no processo. Na terceira seção, “Letramentos: *a gente tem que ser crítico*”, exponho e discuto os processos de aprendizagem dos docentes e estudantes e quais os letramentos foram promovidos nas atividades remotas.

Na quarta seção deste capítulo, “O Plano de Estudos Tutorados” apresento a análise das atividades realizadas no REANP, sendo selecionados os PETs do primeiro semestre do ano de 2020, das turmas pesquisadas. Por meio deles, foram criadas três categorias de análises, que compõem as subseções: “A voz dos povos e comunidades tradicionais”, “A mulher prototípica dos valores implantados pelo sistema patriarcal”, “(Des)respeito ao meio ambiente e à geografia local”, a fim de compreender em que medida as práticas de letramento ensejadas nos PETs reproduziram ou resistiram à colonialidade.

Abordo aspectos da (de)colonialidade, da diversidade cultural e da valorização das práticas de letramentos locais. Entendo que essa problematização é necessária para que esta pesquisa possa contribuir com o respeito às características locais na implementação das políticas públicas de ensino.

### **4.1 Acesso e uso das tecnologias digitais pelos estudantes: *ahh tia, eu não tinha internet, não!***

A relação entre conhecimento e tecnologia contribuiu para a interação entre os estudantes e professores, bem como possibilitou novas experiências em sala de aula e fora dela, especialmente no período de isolamento social em que tiveram que manter o distanciamento,

sem interromper o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, não temos uma sociedade em que uma solução estabelecida sirva como base para práticas educacionais e tecnológicas para todas as pessoas. Para que os recursos tecnológicos possam contribuir com a aprendizagem, primeiramente é necessária a garantia do acesso a eles.

Assim, a primeira categoria analisada, “Acesso e uso das tecnologias digitais pelos estudantes”, contempla assuntos como o acesso à tecnologia, o conhecimento que os estudantes e professores tinham sobre as ferramentas digitais e como ocorreu o uso da tecnologia por eles durante as atividades remotas. Quanto ao acesso da comunidade pesquisada às tecnologias digitais, professores e estudantes concordam em seus relatos quanto à instabilidade vivenciada.

Termos como “precário”, “precariedade”, “nem todo mundo tinha acesso”, “raríssimos os alunos que tinham acesso”, aparecem em todas as entrevistas com os professores. A professora Olímpia destaca que “*o acesso foi precário, porque nem todos tinham acesso a essas mídias. [...] nem todo mundo tem internet em casa. [...] eu acho que não atenderam as necessidades dos alunos*”. A professora Belizária corrobora dizendo “*raríssimos os alunos que tinha acesso. Os alunos da nossa comunidade não têm acesso à internet, tampouco aparelhos*”. E a professora Fausta complementa que “*às vezes era a internet que não estava dando pra eles pagar [sic] para acompanhar, quem tinha condição e aparelhos tecnológicos corria atrás, esses conseguiam. Agora quem não tinha, infelizmente, ficava prejudicado*”. As afirmativas das professoras evidenciam o acesso à tecnologia durante a pandemia como um problema enfrentado pelos estudantes da Escola do Quilombo, o que compromete a metodologia utilizada para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem.

A falta de recursos tecnológicos evidencia algumas das desigualdades criadas pelo sistema capitalista. Nesse sistema, o acesso a recursos tecnológicos muitas vezes está condicionado ao poder aquisitivo. Aqueles que têm condições financeiras mais favoráveis têm mais chances de adquirir computadores, celulares e acesso à internet, o que, possivelmente, lhes conferiu uma vantagem educacional no período do REANP. A disparidade no acesso à tecnologia ampliou as lacunas existentes entre os estudantes de diferentes origens sociais, econômicas e culturais.

Mesmo com o acesso à tecnologia restrito, é possível perceber que, em uma mesma comunidade, pode haver diferentes contextos em que a disponibilidade esteja ainda mais limitada. Na turma da professora Santa, os seus estudantes “*tiveram acesso aos celulares e a internet era, na sua maioria, dados móveis, logo, bem precária. [...] foram insuficientes e precárias. [...] a internet que eles possuíam era ineficiente para acessá-lo*”. Já na turma da professora Fausta havia escassez de internet e de aparelhos eletrônicos.

Segundo a professora Fausta “*os pais tinham só um aparelho celular para 3 ou 4 filhos, aí dificultava. [...] Se fosse entrar pelo Meet não teria como, porque a internet deles não suportava, e acho que nem a minha. [...] e aí o que acontece? Ah tia, eu não tinha internet não*”. A escassez de internet e de aparelhos eletrônicos também pode ser um problema para as pessoas que vivem em áreas rurais ou remotas. Essas áreas muitas vezes não têm acesso à mesma infraestrutura que as cidades, o que pode dificultar o acesso.

A precariedade tecnológica na comunidade em que a pesquisa ocorreu reflete a desigualdade tecnológica existente no país de forma evidente. As comunidades quilombolas, muitas vezes, enfrentam condições socioeconômicas precárias e falta de infraestrutura básica, incluindo acesso limitado à tecnologia. Essa desigualdade tecnológica pode ser atribuída a diversos fatores, como a falta de investimento em infraestrutura de telecomunicações nessas regiões, a ausência de políticas específicas para promover a inclusão digital nas comunidades e a dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos devido à situação socioeconômica desfavorável.

A professora Fausta frisa que “*a maioria não tinha internet, às vezes não atendia ligação porque os créditos tinham acabado*”. Assim, percebo que a escassez de internet e de aparelhos eletrônicos pode ter um impacto negativo na vida das pessoas, especialmente por estarmos tratando de um período pandêmico, de isolamento social, quando o meio principal de interação foi a tecnologia. Isso dificultou o acesso à informação, aos letramentos e à educação, principalmente dos estudantes. A falta de acesso à tecnologia pode resultar em uma exclusão digital, limitando as perspectivas de desenvolvimento e engajamento dessas comunidades.

Ao considerar a experiência vivida pela professora Olímpia, é possível aprofundar nossa discussão sobre as dificuldades encontradas pela comunidade escolar. Segundo ela, há estudantes que moram em localidades mais afastadas da comunidade, onde sequer há sinal de internet: “*tem pessoas que moram em zona rural mais afastada daqui, onde o sinal de internet é bem mais difícil, o acesso é fraco, a internet nem chega nessas localidades. [...] essas mídias não foram tão favoráveis nesse aspecto, devido esse sinal de internet não chegar lá nessas casas*”.

Não há uma regularidade de acesso na comunidade escolar, de modo a atender estudantes que moram no distrito e em regiões mais afastadas. Assim, é possível perceber não apenas a precariedade no acesso aos aparelhos tecnológicos e à internet, como a inexistência desses. Isso reforça a desigualdade tecnológica no país, já que certos grupos têm acesso privilegiado aos recursos tecnológicos, enquanto outros são deixados à margem.

Aulas virtuais para quem ainda não tem internet ou computadores em casa foram uma



realidade vivenciada por vários estudantes, entre eles os estudantes da Escola do Quilombo. Políticas pensadas para os grandes centros, como foi o caso das aulas *on-line* e das atividades realizadas por meio de aplicativos, evidenciam as desigualdades sociais, que foram mencionadas pela professora Belizária: *“a nossa comunidade é carente e o acesso às mídias e à internet como outras comunidades carentes não tiveram a mesma igualdade que alunos das áreas urbanas”*. Tal situação remete ao disposto por Mignolo e Veiga (2021) no que se refere à geopolítica atuando para manter a exclusão de grupos/pessoas a certos lugares.

Essa exclusão se manifesta de diversas formas, como, por exemplo, pode influenciar o desenvolvimento desigual entre regiões e países. Investimentos em infraestrutura, como transporte, energia, acesso às mídias e à internet podem ser direcionados para determinadas áreas, enquanto outras são negligenciadas. Isso pode levar à exclusão econômica e social de certos grupos que vivem em áreas menos desenvolvidas, conforme relatado pela professora Belizária. Os recursos disponibilizados podem ou não ser acessíveis ou necessários às demandas de um determinado grupo, dependendo de onde se está inserido.

Todavia, no contexto socioeconômico complexo em que a Escola do Quilombo se encontra, também existem aqueles que tiveram acesso a equipamentos tecnológicos e à internet, tendo condições de realizar as atividades previstas para o ensino remoto, como é o caso do estudante Maurício, que destaca a importância dos equipamentos adequados para a continuidade dos estudos. Segundo ele: *“Se não tivesse o computador eu não conseguiria aprender, porque não dava pra entender. Não sei se todos os colegas tinham computador”*.

Assim como o Maurício, o estudante Julião também teve acesso ao computador, porém, com limitações: *“tenho computador em casa. Atendeu a necessidade na maioria das vezes. Por ser fraco, o sistema lento demorava a carregar, às vezes. Assisti só no começo mesmo, comecei a trabalhar. Assistia na parte da tarde pelo celular”*. Com a chegada da pandemia, as desigualdades sociais se fizeram notórias até mesmo dentro de um único ambiente escolar.

A realidade vivenciada por Maurício se difere dos demais estudantes participantes da pesquisa. Para Fortunato, *“quando a tia mandava as atividades a gente não tinha aparelhos eletrônicos, a gente tinha uma televisãozinha e a gente pesquisava pelo celular e tinha a internet que o vizinho emprestava pra nós. Não estava bom”*. A estudante Joana vivenciou outra experiência: *“na pandemia, meu celular quebrou e fiquei sem celular, acho que por uns 3 meses. Aí eu viajei pra BH [sic] e comprei outro lá. Meus colegas mandaram as fotos da apostila no celular do meu irmão e eu via e fazia no caderno”*.

Mesmo com o acesso precário aos eletrônicos e a falta de internet em sua residência, o estudante Fortunato viabilizou uma maneira para não se distanciar dos estudos. Isso

possivelmente ocorre porque, mesmo com a situação financeira precária, a família carrega consigo a esperança de conclusão dos estudos dos filhos para terem melhores condições sociais. Mesmo com toda a dificuldade encontrada, com base nas informações relatadas pela maioria dos estudantes participantes da pesquisa, compreendo que eles sabem aonde querem chegar e carregam sonhos que não os impedem de desistir diante das barreiras socioeconômicas encontradas.

Destaco, ainda, o fato de encontrarmos estudantes, menores de idade e cursando a educação básica, que precisam se ausentar dos seus lares para trabalhar e manter a sobrevivência da família, situação vivenciada e relatada na entrevista pelos participantes Joaquina e Julião. Resta lembrar que se tratava de um período pandêmico, cuja orientação era manter o distanciamento. Entretanto, a vulnerabilidade social impediu que o direito social do estudante fosse resguardado, no que se refere à disponibilidade de tempo para se dedicar aos estudos.

O professor Francisco, participante da pesquisa, destacou que os conhecimentos promovidos pela política do REANP “*na sua grande maioria eram fora da realidade dos alunos [...]. A realidade da minha escola é outra, pois é localizada em zona rural onde a acessibilidade e recurso é muito precário*”. Essa constatação revela uma crítica importante: o descompasso entre as políticas educacionais padronizadas e as condições específicas das escolas em contextos vulneráveis. Segundo Mignolo e Veiga, a ideia de que o conhecimento está atrelado a interesses específicos, enquanto as condições geopolíticas que sustentam esse saber são ocultadas, é parte do conceito de “desobediência epistêmica” (Mignolo; Veiga, 2021).

No entanto, embora o professor Francisco tenha questionado a relevância e a aplicabilidade da política do REANP em seu contexto, é necessário avaliar se sua crítica foi acompanhada de uma ação subversiva que represente, de fato, a desobediência epistêmica. Discordar, por si só, não caracteriza esse conceito; a desobediência epistêmica envolve não apenas o reconhecimento das limitações de um sistema hegemônico de saber, mas também a busca por alternativas que rompam com essas estruturas e promovam perspectivas locais e situadas. Nesse sentido, a crítica do professor Francisco expõe um problema estrutural, mas não fica claro se ele propôs, desenvolveu ou buscou formas de conhecimento que dialogassem diretamente com a realidade de sua escola e dos estudantes.

A desobediência epistêmica envolve a recusa em aceitar as estruturas epistêmicas impostas pelo pensamento ocidental hegemônico e a busca por outras formas de conhecimento e perspectivas, o que favorece o pensamento decolonial. Mignolo e Veiga (2021) argumentam que o conhecimento não é neutro ou universal, mas sim moldado por relações de poder. A

geopolítica do conhecimento se refere às formas pelas quais o conhecimento é produzido, validado e distribuído de acordo com lógicas geopolíticas específicas. Isso significa que certos conhecimentos e perspectivas são privilegiados e considerados superiores, enquanto outros são marginalizados ou subalternizados. Conforme apontado pelo professor Francisco, os saberes disponibilizados pelo REANP, em sua maioria, não atendiam aos anseios dos estudantes e professores da Escola do Quilombo.

A precariedade de acesso aos equipamentos tecnológicos e à conexão de internet revelou-se um dos principais entraves ao processo de ensino e aprendizagem durante as atividades remotas, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. A fala da professora Olímpia ilustra essa realidade: “*esses alunos que moravam distante, eles acompanhavam remotamente através do PET impresso, porque pela internet mesmo assim, não dava [sic]. [...] os meninos não conseguiam ter acesso porque a internet deles não dava [sic]*”. Essa limitação evidencia as desigualdades estruturais que marcam o sistema educacional brasileiro, onde as condições básicas para a implementação de políticas como o ensino remoto emergencial não estão equitativamente distribuídas.

Nessa perspectiva, esta pesquisa fundamenta-se no pensamento decolonial para expor o privilégio epistêmico das escolas localizadas em grandes centros urbanos, em detrimento das situadas em regiões periféricas ou rurais, como é o caso da Escola do Quilombo. Essas escolas, frequentemente inseridas em territórios racialmente desvalorizados e historicamente marcados pela vulnerabilidade social, enfrentam desafios que vão além da precariedade tecnológica, refletindo um sistema que perpetua desigualdades e invisibiliza saberes e realidades locais.

Conforme dados do Censo Escolar 2021, apenas 36,5% das escolas públicas rurais possuem acesso à internet de qualidade suficiente para atividades pedagógicas, enquanto esse índice atinge 94,1% nas escolas urbanas. Além disso, mesmo quando há acesso, a precariedade da infraestrutura tecnológica nas áreas rurais compromete o uso efetivo desse recurso (Brasil, 2022).

Assim, a desproporção no acesso à internet e a equipamentos tecnológicos não apenas limitou o ensino remoto emergencial, mas também reforçou uma lógica colonial que privilegia os grandes centros urbanos como epicentros do saber, marginalizando territórios periféricos e suas demandas específicas. Esse cenário exige não apenas uma crítica às políticas centralizadas e homogêneas, mas também a construção de alternativas que promovam a inclusão digital e epistemológica das comunidades historicamente negligenciadas.

A desvalorização e a vulnerabilidade social se manifestaram de diversas formas na Escola do Quilombo, como, por exemplo, por meio dos problemas de infraestrutura, da falta de

biblioteca no segundo endereço da instituição, da dificuldade de acesso a tecnologias educacionais, da baixa representatividade de servidores quilombolas na Escola do Quilombo e pelo currículo eurocêntrico.

Compreendo que as atividades escolares pautadas no currículo escolar dominante, muitas vezes, ignora: i) a história, a cultura e as contribuições afro-brasileiras, invisibilizando a identidade quilombola e reforçando estereótipos negativos sobre a população negra; ii) que a representatividade é importante para que os estudantes se identifiquem com os educadores, sintam-se valorizados e encontrem referências que os inspirem; iii) que a falta de recursos de infraestrutura e tecnológicos pode limitar as oportunidades educacionais e a qualidade da educação oferecida.

Importante destacar que a falta ou dificuldade de acesso à tecnologia extrapolou o grupo estudantil da instituição. A professora Fausta, residente da comunidade quilombola, revela que *“tinha um celular e o computador era 1 só para 4 pessoas usarem. [...] E o celular travando o tempo todo porque eu trabalhei em duas escolas [sic]”*. Sobre a escassez de recursos, Ribeiro (2017) destaca que *“quem possui o privilégio social, possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal de ciência é branco”* (p. 24). O conhecimento eurocêntrico, perpetuado pela colonialidade do saber, impede o compartilhamento de demais experiências que compõem as vidas das pessoas.

A presença significativa no Censo 2023, de 88,5% dos estudantes declarados pretos ou pardos na Escola do Quilombo, é um passo importante para promover a inclusão. No entanto, é necessário ir além da representatividade numérica e criar ambientes educacionais que acolham e valorizem a diversidade racial, permitindo que todos os estudantes, independentemente de sua cor ou raça, tenham igual acesso a oportunidades educacionais de qualidade.

Isso requer a revisão e a transformação dos currículos e das atividades ofertadas aos estudantes, para que sejam mais inclusivas e abrangentes, a formação de professores para lidar com questões de raça e cultura de forma sensível e crítica, bem como a promoção de um ambiente escolar com recursos pedagógicos e tecnológicos suficientes e adequados para proporcionar uma educação equitativa.

No que se refere à raça, nas entrevistas não foram elaboradas questões específicas para esse tema, entretanto, quando questionada se o fato da escola ser quilombola interferiu nos resultados alcançados (ou não) pelos estudantes, a professora Belizária respondeu que: *“quilombola ou não, a nossa comunidade é carente de acesso às mídias e à internet e, como outras comunidades carentes, não tiveram a mesma igualdade que os alunos das áreas urbanas”*. Diante do relato da professora e dos demais participantes da pesquisa, entendo que

a dificuldade ou falta de acesso à tecnologia pode ter comprometido a apropriação de saberes no período do REANP tanto na Escola do Quilombo quanto em outras regiões.

Como medida para reduzir os danos na vida escolar dos estudantes, a professora Belizária esclarece que foram utilizados todos os recursos possíveis para a ocasião: *“uma parte dos estudantes pegavam os PETs na escola, outros recebiam os PETs em casa, devido à distância. Em 100% das aulas remotas na comunidade foram videoaulas [sic], postadas via WhatsApp e quando os alunos tinham acesso à internet, respondiam”*. Mesmo com essas limitações, houve esforços para enfrentar os desafios impostos pela pandemia.

A atitude da professora, ao buscar novas formas de aprendizagem para os estudantes, pode ser vista como uma resistência à colonialidade. Essa busca pode promover uma educação mais inclusiva, diversa e relevante para o contexto em que seus estudantes estão inseridos, sugerindo que alternativas pedagógicas podem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

Os sujeitos não são universais. A diversidade de experiências pelas quais passam é evidenciada pelas diferentes experiências vividas pelos participantes da pesquisa que, por exemplo, acompanhavam as atividades pelo celular do irmão, utilizavam a internet emprestada de um vizinho ou apenas puderam participar das aulas no início, pois precisavam trabalhar. Essas situações revelam também como seus direitos foram negligenciados e invisibilizados pela universalização do sistema de ensino, que muitas vezes não considera as realidades particulares e as barreiras enfrentadas por esses estudantes.

Conforme Menezes de Souza e Duboc (2021), a universalização do sistema de ensino pressupõe que todos os estudantes têm acesso igualitário aos recursos necessários para obter uma educação de qualidade. No entanto, na prática, as barreiras existentes impediram que os participantes da pesquisa desfrutassem plenamente desse acesso. Isso resultou em desigualdades educacionais significativas.

Sem acesso adequado à internet, alguns estudantes foram excluídos de atividades escolares *on-line*, do acesso ao aplicativo Conexão Escola, do acompanhamento das aulas virtuais e do acesso aos materiais educacionais complementares. Da mesma forma, os estudantes que precisaram trabalhar para contribuir no sustento de suas famílias possivelmente não dedicaram tempo suficiente aos estudos, o que pode ter afetado negativamente seu desempenho escolar. Essa invisibilidade e negligência em relação aos sujeitos que enfrentam essas barreiras podem perpetuar ainda mais as desigualdades sociais e educacionais existentes.

Com todas as nuances que envolvem o acesso à tecnologia no período pandêmico, a professora Santa compartilha a esperança de que *“seria ótimo se meus alunos tivessem acesso*

*a todos os meios que foram dispostos, para auxiliar no aprendizado*”. A professora reconhece que nem todos os estudantes tiveram acesso igual aos recursos disponibilizados durante a pandemia. Isso sugere uma desigualdade, que surge a partir da padronização do ensino, ignorando as diferentes realidades dos estudantes. A padronização implica desigualdade de aprendizagem, remete à colonialidade e cada povo colonizado sente seus efeitos de uma forma.

Para acompanhar o ensino por meio das plataformas digitais, os professores e estudantes careciam, além de equipamentos adequados, de formação para manusear/trabalhar com o material. Sobre isso, muitas dificuldades foram encontradas. Quanto ao uso adequado dos equipamentos que os estudantes tinham acesso, a professora Fausta percebeu que *“às vezes nem sabiam manusear, os pais que tinham que ajudar*”. Entretanto, isso nem sempre se tornava possível, haja vista a rotina de cada família; como alguns pais trabalhavam, os filhos tiveram que tentar aprender sozinhos ou entre irmãos.

O estudante Maurício destacou: (no período da pandemia) *“não aprendi sobre tecnologia, já sabia mexer*”. Vale ressaltar que o estudante, mesmo antes da pandemia, tinha acesso a computador, celular e rede de internet em casa, fazendo uso contínuo dos equipamentos para acessar vídeos e jogos. A disponibilidade de equipamentos eletrônicos permitiu ao estudante realizar as atividades do REANP, conforme a proposta da Secretaria de Estado de Educação.

A experiência de Maurício se difere da de Fortunato e da de Maria. Segundo Fortunato, *“Nunca vi nenhum site não. Tinha só um aplicativo que pesquisava os negócios [sic]”*, enquanto Maria, *“assisti algumas aulas de teleaula*”. Ambos não demonstram afinidade com o uso da tecnologia, tampouco a inclusão ao mundo digital. Considerando a carga horária reduzida oferecida pelos canais de televisão durante as teleaulas – apenas 1 hora e vinte minutos semanais para cada ano de escolaridade –, estima-se que um estudante levaria cerca de 15 anos para concluir o conteúdo anual previsto<sup>51</sup>. Esse dado evidencia a inviabilidade de se cumprir o currículo tradicional em tais condições, levantando questionamentos sobre a real necessidade de abordar todo o conteúdo previsto nos currículos oficiais.

Assim, o foco deve estar não apenas no cumprimento de metas curriculares, mas na promoção de aprendizagens significativas que façam sentido para os estudantes, mesmo em situações adversas. Isso reforça a necessidade de repensar os currículos e priorizar aprendizagens mais essenciais e contextualizadas, levando em consideração as possibilidades reais dos estudantes e seus contextos específicos.

---

<sup>51</sup> Cálculo realizado pela pesquisadora, considerando uma carga horária anual de 800 horas, que é o mínimo exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para o ensino fundamental.

A professora Olímpia enfatizou que não apenas os estudantes demonstravam dificuldade em manusear os recursos tecnológicos, como os professores também. Segundo ela, *“tinha menino que não sabia acessar. Eu não tinha noção como que fazia um PET, como entrava nesses meios tecnológicos. A professora se coloca na mesma situação do estudante quanto ao conhecimento de uso das tecnologias, visto que, sem formação adequada, incentivo financeiro e organização do tempo escolar, o desenvolvimento do trabalho pedagógico, por meio das tecnologias, se torna inviável ao processo pedagógico.*

Em meio às experiências díspares vividas no período da pandemia, como a realidade de Maurício e de Fortunato, muitas conquistas e saberes foram revelados, como no caso das professoras Fausta e Olímpia. Para Fausta: *“antes eu tinha muita dificuldade na tecnologia, hoje eu tô mais ‘assim’ [sic], mas foi uma lição de vida porque eu aprendi muita coisinha. Quando eu gravava um vídeo eu pesquisava como fazer pra gravar, os vídeos das aulas, as musicinhas”*. Para Olímpia: *“[...] eu fui aprendendo eu fui construindo o meu conhecimento através de pesquisa e estudo, eu creio que evolui, mas eu queria ter evoluído mais”*. As professoras tiveram experiências positivas com o letramento digital e conseguiram novos aprendizados por meio da tecnologia.

A pandemia de Covid-19 teve um impacto significativo no uso da tecnologia, mesmo em ambientes com acessos limitados, como é o caso da Escola do Quilombo. Considero a tecnologia no processo de aprendizagem como qualquer ferramenta de apoio ao professor e ao estudante para potencializar o processo de ensino e aprendizagem. A tecnologia em si não garante a qualidade no ensino, mas pode possibilitar um trabalho mais prazeroso e dinâmico. Ela desperta interesse e curiosidade, auxiliando no processo; se o professor estiver preparado para lidar com isso, a tecnologia poderá potencializar a aprendizagem.

A estudante Mariana aponta que *“via algumas coisas no YouTube sobre tabuada que a tia mandava e treinava as continhas”*. A estudante Almerinda também utilizou a tecnologia para estudar: *“tinha coisa de estudos que eu não sabia, igual YouTube que eu pesquisava outras coisas e acabei pesquisando sobre estudos”*. Antes do período das atividades remotas, Almerinda já fazia uso da tecnologia *“[...] para WhatsApp, Instagram para conversar com parentes de longe e amigos e YouTube para vídeos de youtubers”*. Entretanto, o regime proposto possibilitou que ela utilizasse as mesmas plataformas para desenvolver outros saberes.

De acordo com os relatos dos professores entrevistados, fica evidente a dificuldade em lidar com a tecnologia digital, enquanto os estudantes demonstram familiaridade com as redes sociais. Essa disparidade revela uma descontinuidade no processo de ensino e aprendizagem

quando comparamos o que a escola oferece com o conhecimento trazido pelos próprios estudantes, o que sugere a prática do letramento autônomo (Street, 2014), em que a leitura e escrita são trabalhadas de forma independente do contexto social.

A plataforma utilizada pelo REANP existe desde bem antes da pandemia, contudo, nas escolas estaduais de Minas Gerais, os estudantes sequer possuíam *e-mails* cadastrados. O *e-mail* institucional dos discentes das escolas estaduais de Minas Gerais foi criado em 2021, para adequação do aplicativo Conexão 2.0, que fazia uso do Google Sala de Aula. Os primeiros *e-mails* no Brasil foram criados em 1996<sup>52</sup>, porém adentraram as escolas públicas estaduais de Minas Gerais apenas 25 anos depois. Ou seja, existe uma lentidão do sistema educacional que pode gerar um descompasso do ensino com a evolução da sociedade.

Estando a tecnologia digital presente na sociedade, não há como descartar a sua utilização pela escola, para benefício da comunidade escolar. Os estudantes podem ser orientados quanto ao letramento digital, o que contribuirá para que não se envolvam em golpes cibernéticos, não propagem notícias inverídicas e a não ofendam a ética. Nesta pesquisa, a ética é entendida sob o ponto de vista de Bakhtin, citado por Adail Sobral, como uma “proposta de estudo do agir humano no mundo concreto, mundo social e histórico” (Sobral, 2009, p. 24). Para Bakhtin, a ética está enraizada na responsabilidade e na consciência das consequências de nossas ações. Assim, não ofender a ética implica realizar escolhas e agir considerando as implicações sociais e históricas.

Sobre o letramento digital dos estudantes, a participante Joaquina frisou que “*internet hoje em dia é uma coisa muito utilizada, mexo em tudo, Instagram, Facebook, WhatsApp. Já baixei vírus no celular quando mexi nuns negócios do Google e apareceu um negócio [sic] e sem querer entrei*”. Percebo, pela fala da participante, que há necessidade de envolver os estudantes em saberes que os levem a pensar criticamente, ao ponto de interagir com o ambiente virtual sem que haja consequência negativas para o seu cotidiano. O pensamento crítico, possivelmente, impediria a participante Joaquina de entrar em páginas de instalação de vírus em seu aparelho celular.

Nesse sentido, o letramento digital possibilitaria o acesso à informação de forma mais segura, pois, “está dentro do continuum do letramento mais amplo, não linearmente, mas numa rede de possibilidades que se entrecruzam” (Ribeiro, 2009, p. 36). Ele envolve não apenas a capacidade de usar dispositivos eletrônicos, como computadores, smartphones e tablets, mas também a habilidade de acessar informações, avaliar criticamente conteúdos digitais,

---

<sup>52</sup> O primeiro provedor de e-mail do Brasil foi o Bol, em 1996, e se popularizou por ser um serviço gratuito. Disponível em: <https://www.linknacional.com.br/blog/historia-do-email/>. Acesso em: 05 abr. 2024.



comunicar-se por meio de plataformas *on-line* e utilizar ferramentas digitais para realizar tarefas diversas. Inclui a capacidade de buscar informações, navegar em *sites*, entender como avaliar a qualidade e a confiabilidade das fontes e utilizar ferramentas de busca de forma efetiva.

Ainda sobre o letramento digital dos estudantes, Mariana revelou: *“tinha os aplicativos que eu pegava a resposta pronta das atividades que eu não conseguia fazer. Eu fui caçando e achei”*. A estudante Joana também fez uso de aplicativos cujas respostas eram fornecidas sem a necessidade de, sequer, ler a questão. Segunda ela: *“eu pesquisava no “Brainly” (aplicativo) que dava a resposta dos PETs”*. A estudante Almerinda complementa, indicando mais plataformas digitais cujas respostas das questões dos PETs eram oferecidas. Disse: *“assisti aulas no YouTube. Pra mim não era aula, eles já davam a resposta. Eles explicavam o PET e já dava a resposta da pergunta”*.

O uso de aplicativos e plataformas como Brainly e YouTube forneciam respostas prontas para as perguntas dos estudantes sem que eles precisassem ler e compreender completamente a questão. Embora esses mecanismos possam ser úteis para obter respostas rápidas, a depender da atividade proposta, podem comprometer o processo de aprendizagem, o desenvolvimento do letramento digital e das habilidades de pensamento crítico dos estudantes. A compreensão profunda das questões dos PETs requer mais do que apenas a resposta correta; envolve a capacidade de analisar, sintetizar informações e aplicar o conhecimento de maneira significativa.

Segundo Ribeiro, “a escola pode ser uma das agências fundamentais desse tipo de letramento” (2009, p. 32), mesmo que ele ocorra também em outros locais. No caso das estudantes Mariana e Joana, a escola pode contribuir com a formação das estudantes, orientando-as a ir além das respostas prontas e encorajando-as a desenvolver habilidades de pesquisa, leitura e interpretação, trabalhando na resolução das questões de forma autônoma. Para isso, é fundamental discutir com as estudantes a diferença entre obter respostas prontas e realmente aprender.

Almerinda expressa uma superficialidade em relação ao material produzido para o REANP, por meio das plataformas digitais. Segundo ela, *“[...] em tudo achava a resposta, no Google, no Brainly (aplicativo), que dava a resposta de algumas questões do PET [sic]”*. É importante destacar que o uso inadequado da internet compromete a aprendizagem do estudante e limita seus saberes. A fala da estudante evidencia a falta de criticidade na própria elaboração dos PETs.

Ao criar e disponibilizar os PETs por meio de plataformas digitais, seria necessário considerar a forma como esses recursos são utilizados pelos estudantes. Se os materiais não são

elaborados de maneira adequada, podem facilitar a busca por respostas prontas e desencorajar a aquisição de conhecimentos mais profundos. Para promover o letramento digital, os materiais deveriam estimular a reflexão, a pesquisa autônoma e o pensamento crítico dos estudantes, com questões que permitissem análise, interpretação e aplicação do conhecimento, em vez de apenas exigir respostas simples ou diretas.

O estudante Maurício aproveitou o período pandêmico “*para assistir, brincar, como não dava pra ir na rua, brincava pelos jogos on-line, como não dava pra brincar na rua. Assistia muita TV*”. O relato de Maurício revela que, em vez de utilizar a tecnologia para fins educacionais e de aprofundamento do conhecimento, ele a utilizou principalmente como forma de entretenimento, seja por meio de jogos *on-line* ou assistindo à TV. Embora essas atividades possam ser atraentes e proporcionar momentos de diversão, é necessário um equilíbrio entre o uso da tecnologia para entretenimento e para fins educacionais.

É compreensível que, durante o período pandêmico, em que os estudantes da Escola do Quilombo foram submetidos a atividades remotas e restrições nas atividades externas, o uso da tecnologia tenha se destacado como uma forma de entretenimento e conexão com o mundo exterior. No entanto, o uso da tecnologia com esse propósito pode resultar em limitações no desenvolvimento do letramento digital e na aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, o período das atividades remotas e o uso da tecnologia se destacou entre a maioria dos estudantes como um local para brincar, para acompanhar as redes sociais, e, principalmente, para a busca de respostas prontas às questões propostas no PET.

A apropriação dos saberes promovidos (ou não) pela política do REANP, bem como o acesso (ou não) à tecnologia, sobreleva as desigualdades sociais que sempre existiram, especialmente em regiões de baixa visibilidade, que estão inseridas na matriz colonial de poder, por meio de uma estrutura complexa que guia o domínio da exploração do trabalho, das autoridades, do gênero/sexualidade e do conhecimento (Quijano, 2005; Mignolo, 2020).

Mesmo após o processo de independência política, as práticas sociais não mudaram. No colonialismo, a divisão de trabalho ocorria entre os mestiços, indígenas e negros, enquanto os colonizadores, o grupo hegemônico, administravam as riquezas e dominavam o poder. Esse processo se perpetua, pois, a população que acumula riquezas são, geralmente, descendentes dos colonizadores e a população mais pobre é negra, indígena e reside em locais periféricos. Na Escola do Quilombo, por exemplo, 88,5% dos estudantes matriculados se declararam negros ou pardos. A permanência desse processo que evidencia a desigualdade pode se fazer por várias vertentes, entre elas, por meio de atividades padronizadas, construídas no intuito de

universalizar o ensino, sem levar em consideração as especificidades ou necessidades educacionais locais.

Sobre a universalidade, Mignolo e Veiga (2021) destacam que os europeus acreditavam que suas experiências, influências e emoções eram representativas e aplicáveis a toda a humanidade. Essa visão eurocêntrica do conhecimento universal levou à marginalização e supressão de outros sistemas de conhecimento e perspectivas culturais.

Entretanto, Mignolo (2020) contesta essa noção de universalidade, argumentando que ela é baseada em uma visão particular e limitada do mundo. Ele propõe uma perspectiva decolonial que reconhece a existência de múltiplas epistemologias e formas de conhecimento, originárias de diferentes culturas e contextos históricos. Isso significa que diferentes sujeitos e grupos têm suas próprias formas de conhecimento e compreensão do mundo, que devem ser respeitadas e consideradas igualmente válidas, o que não ocorreu na elaboração do REANP, haja vista a padronização das atividades ofertadas.

Como os sujeitos não são universais, as políticas também não deveriam sê-lo. As políticas são, geralmente, elaboradas em prol do acúmulo de riquezas e usam a universalização para favorecer a hegemonia e manter o local de poder e o acúmulo de capital. Sobre isso, Menezes de Souza, Martinez e Figueiredo esclarecem que

essa discussão nos leva a pensar sobre a importância do locus de enunciação, tão caro ao pensamento decolonial, e, portanto, a impossibilidade de ensinar universalmente, homoganeamente, dentro de toda uma nação - especialmente um país com dimensões continentais como o Brasil (Menezes de Souza; Martinez; Figueiredo, 2019, p. 20).

Assim, os centros hegemônicos de produção de ciência distribuem o conhecimento generalizado de uma forma que não nos permite transformá-lo, por ser imposta. Valoriza-se o pensamento dominante, em detrimento do conhecimento produzido em cada região. Menezes de Souza, Martinez e Figueiredo estabelecem que, “para poder melhorar a nossa situação, para poder instrumentalizar uma justiça social, precisamos primeiro identificar a colonialidade ou a linha abissal que separou os que valem dos que não valem nada e que criou e estabeleceu a injustiça reinante até hoje” (Menezes de Souza; Martinez; Figueiredo, 2019, p. 20).

Como enfrentamento ao pensamento abissal, temos as epistemologias do sul como um conjunto de procedimentos que validam os conhecimentos produzidos por aqueles oprimidos pelo capitalismo e pelo patriarcado (Menezes de Souza; Martinez; Figueiredo, 2019). Elas representam uma perspectiva crítica para valorizar e incorporar diferentes formas de conhecimento produzidas no Sul global, contrapondo-se à dominação epistêmica do Norte

global e desafiando as hierarquias de poder e conhecimento estabelecidas. As epistemologias do Sul, assim como as teorias decoloniais, são ações decoloniais que nos possibilitam interrogar e interromper a linha abissal e a colonialidade.

Como as teorias decoloniais, as epistemologias do Sul também defendem que precisamos primeiro identificar a linha abissal/colonialidade que nos constitui para, em seguida, poder interrogar e interrompê-la. Essas são as estratégias e as ações decoloniais. Assim, entender que o estudante tem experiências únicas leva a compreender que o currículo deve ser acessível às diferentes formas de entender e de ser e não deveria estar vinculado ao ensino padronizado, como ocorreu com o REANP e com a elaboração dos PETs, conforme apresentarei posteriormente.

Outrossim, as autoras Fettermann e Tamariz (2021) destacam a importância de considerar a diversidade de perfis e os contextos sociais das escolas ao discutir o uso das tecnologias digitais durante a pandemia. Elas argumentam que categorizar todas as escolas regulares como um único conjunto de instituições pode ser inadequado, uma vez que essas escolas podem apresentar características, contextos e focos de trabalho distintos.

Antes de colocar todas as escolas regulares dentro de um mesmo conjunto de instituições, é preciso considerar que seus perfis são variados, que elas podem estar inseridas em contextos sociais e esferas diferentes, e ter focos de trabalho específicos (Fettermann; Tamariz, 2021, p. 1).

Essa afirmação ressalta a necessidade de compreender a heterogeneidade das escolas e reconhecer que diferentes instituições podem enfrentar desafios únicos e requerer abordagens específicas para o uso das tecnologias digitais no processo de aprendizagem, como é o caso dos estudantes da Escola do Quilombo. Se as especificidades da Escola do Quilombo fossem consideradas, seria possível implementar estratégias mais efetivas e contextualizadas, levando em conta as demandas e necessidades dos estudantes e professores da comunidade, como por meio de elaboração de atividades que valorizassem e incorporassem os conhecimentos, tradições e formas de aprendizagem típicas da comunidade quilombola.

Nesse sentido, a elaboração de políticas educacionais deveria levar em conta a heterogeneidade de conhecimentos e experiências de estudantes e professores situados em diferentes contextos. Os estudantes participantes da pesquisa não vivenciavam dentro da escola ou em suas casas o uso das tecnologias digitais com fins educativos, que poderiam ajudá-los no desenvolvimento do letramento digital. As diferentes tecnologias que deveriam modificar a forma de produzir conhecimento em sala de aula e contribuir para a autonomia dos estudantes

não são realidade em todas as escolas, o que contribui para o aumento da injustiça social e educacional.

#### **4.2 Trabalho docente e redes de apoio: *não depende só do professor***

A segunda categoria analisada foi “Trabalho docente e redes de apoio: *não depende só do professor*”. Nela, contemplo a pauta do trabalho docente durante as atividades remotas, da formação, do auxílio financeiro recebido (ou não) pelos professores e do apoio recebido pelas famílias no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

As condições de trabalho do docente sempre foram pauta de discussões entre os educadores. Os pais esperam que os professores sejam os únicos responsáveis pela educação de seus filhos. Os professores, geralmente, trabalham três turnos para sustentar a família, sendo que, nos finais de semana, destinam seu tempo às atividades extraclasses, tais como o planejamento, a correção de atividades e os lançamentos de notas. Assim, as atribuições docentes comprometem o tempo que poderia ser dedicado aos estudos, ao lazer ou à família.

Com a chegada da pandemia, apesar de não se deslocarem para as instituições escolares, os professores enfrentaram novos desafios, não menos complexos, que consumiram seu tempo e energia. Tais desafios foram, muitas vezes, superados de forma individual, sem o auxílio pedagógico ou financeiro do sistema de ensino, como é o caso da professora Olímpia. Segundo ela, em seu cotidiano de trabalho no REANP “*eu fazia vídeos, elaborava áudios, fazia meus áudios explicando o conteúdo*”, enquanto a professora Belizária destaca: “*fui forçada a aprender para conseguir passar o conteúdo através das mídias*”.

As declarações das professoras Olímpia e Belizária remetem a um momento de desafios e oportunidades. Por um lado, tiveram que se adaptar a uma nova realidade, cuja falta de familiaridade com as ferramentas tecnológicas ou a inexperiência com plataformas de ensino *on-line*, *softwares* educativos ou outras tecnologias que poderiam ser usadas para facilitar o ensino remoto, se tornou um obstáculo. Isso exigiu que as professoras fizessem um esforço extra para aprender a usar essas ferramentas e para incorporar a tecnologia em suas aulas, de forma a desenvolver o letramento digital.

Outro desafio enfrentado pelos professores no ensino remoto foi a falta de contato pessoal com os discentes. A professora Olímpia relata que “*a gente tinha essa comunicação com os alunos pelo grupo de WhatsApp*” e a estudante Almerinda confirma: “*a gente mandava mensagem pra eles no WhatsApp e eles explicavam certinho*”. No ensino presencial, os professores têm a oportunidade de se conectar com os estudantes de forma mais pessoal, por

meio de interações face a face. Na pandemia, esse contato pessoal ficou limitado, o que ocasionou dificuldades na aprendizagem, conforme relatam os estudantes Mariana, Fortunato, Almerinda e Joaquina “*não aprendi quase nada*” – quando questionados sobre o desempenho escolar durante o REANP.

Mesmo com os desafios, por outro lado, o ensino remoto também trouxe oportunidades para os professores da Escola do Quilombo. Uma das principais oportunidades foi a possibilidade de personalizar o aprendizado dos estudantes. A professora Santa, por exemplo, realizou “[...] *alguns trabalhos em equipe, sempre utilizando o WhatsApp, onde eles gravaram vídeos, depois faziam sua montagem e postavam no grupo*”. A professora Olímpia “[...] *trabalhava tanto on-line quanto impresso [sic]*”.

A professora Fausta disse: “*era eu que fazia as atividades, entendeu? [sic] Através dos níveis de desempenho de cada um. O PET vinha da Superintendência e a gente adequava no nível do aluno, porque tinham alunos que não sabiam ler*”. A professora Santa “*tirava dúvidas e mandava as correções por áudios e mensagens*”. Assim, as professoras puderam usar a tecnologia para criar atividades e materiais personalizados para os estudantes, levando em consideração as necessidades de cada um.

Ao buscar formas possíveis de aprendizagem sensíveis às experiências e necessidades dos estudantes, a professora Fausta adotou uma postura decolonial, pois adaptou os materiais produzidos no REANP, levando em conta o *locus* de enunciação dos estudantes. Essa atitude promove um ambiente educacional mais inclusivo e que valoriza a diversidade de perspectivas e conhecimentos.

Outra oportunidade trazida pelo ensino remoto na Escola do Quilombo foi a ampliação e diversificação de saberes pelos professores. A professora Santa destaca: “*tive oportunidade de aprender bastante como utilizar essas ferramentas para facilitar o nosso dia a dia*” e a professora Fausta diz: “*precisei de muita ajuda para dar uma aula de qualidade*”. É perceptível o destaque que as professoras dão ao seu processo de construção de saberes durante as atividades remotas, os desafios que enfrentaram para trabalhar a leitura e escrita com os estudantes e o quanto se orgulham desse processo interno, especialmente no que tange ao uso das tecnologias digitais.

A professora Olímpia reconhece que o trabalho coletivo é melhor executado que o trabalho individual: “*se todos trabalharem juntos pode até ser que venha a dar certo, mas não depende só do professor*”. A afirmação da professora Olímpia, que reconhece que o trabalho coletivo é mais eficaz do que o individual, ressoa com a ideia de que o letramento digital é desenvolvido por meio de práticas sociais colaborativas. Assim como Ribeiro (2009) e Moita

Lopes (2010) destacam a importância da colaboração entre diferentes atores sociais na construção do conhecimento, Olímpia sugere que o sucesso do aprendizado depende da interação entre estudantes, não apenas da atuação do professor.

Ao serem questionados sobre a existência de cursos de formação destinados aos professores durante o período das atividades remotas, com o propósito de dar condições ao professor para trabalhar com o ensino emergencial, a professora Olímpia relata: *“nós fizemos capacitação pelo site da escola de formação, fizemos esses cursos, inclusive lá eles ensinaram como entrar pela plataforma do Google Meet, como fazia para acessar essa tecnologia que foi tudo novo [sic]”*. Os cursos a que a professora se refere são os vídeos instrucionais postados pela SEE-MG para ensinar os docentes a usarem as plataformas e aplicativos.

Diante das informações prestadas pela professora Olímpia, não observo a coletividade na formação dos professores. Cada professor buscou desenvolver suas habilidades de letramento digital de forma individualizada; com as demandas do ensino remoto, reconheceram a importância de adquirir competências digitais para melhor atender às necessidades dos estudantes.

Segundo Ribeiro (2009, p. 32), “para que a escola se torne uma agência de letramento digital, é necessário refletir sobre o que isso quer dizer e ter claras as competências que precisam ser desenvolvidas nos alunos-usuários de computadores e da Internet”. Nessa perspectiva, tornar a escola uma agência de letramento digital implica ir além do simples acesso às tecnologias digitais. É necessário considerar como os saberes relacionados ao uso crítico, responsável e eficaz das tecnologias podem ser integrados ao currículo escolar e à vida social dos estudantes; situação que pode ser identificada, especialmente nas falas das professoras Olímpia e Fausta, disponibilizadas anteriormente.

Com o despreparo da Escola do Quilombo e de outras instituições de ensino para lidar com situações como o ensino remoto, a chegada inesperada do REANP trouxe incertezas e inquietudes aos participantes da pesquisa. Nesse sentido, mesmo considerando que desenvolveu saberes, ao ser questionada sobre o seu desempenho profissional durante o REANP, a participante Olímpia compreende que *“ainda tem que melhorar essa comunicação porque tudo foi muito novo e a gente talvez não estava devidamente preparado, capacitado. (...) Eu creio que aprendi muito, mas eu queria ter a oportunidade de ser capacitada e conseguir um melhor aprendizado*. A fala de Olímpia corresponde ao pensamento de Fausta: *“eu aprendi muita coisinha. Mas eu ainda apanho [sic] muito hoje”*.

É possível que algumas formações oferecidas aos professores durante a pandemia não tenham sido efetivas em garantir uma aprendizagem significativa. Isso pode ocorrer pelo fato

de as formações não serem adequadamente adaptadas para o formato remoto ou de os professores não receberem o suporte necessário para aproveitar ao máximo essas oportunidades de desenvolvimento profissional.

Tal situação revela o distanciamento entre educação e a realidade tecnológica da sociedade. Assim como os estudantes demonstram, além da falta de acesso, o despreparo com as tecnologias digitais e o uso consciente delas, os professores também sentem dificuldade nesse processo.

Constam nos dados apurados pelo Censo 2020 que, anteriormente ao início da pandemia, as escolas brasileiras não apresentavam um quadro favorável ao uso das tecnologias digitais. Nas escolas municipais do ensino fundamental 9,9% das escolas possuíam lousa digital; 54,4% tinham projetor multimídia; 38,3% dispunham de computador de mesa; 23,8% contavam com computadores portáteis; 52,0% possuíam internet banda larga e apenas 23,8% ofereciam internet para uso dos estudantes (Brasil, 2021).

Se considerarmos apenas a região Sudeste, 51,8% das escolas que têm ensino fundamental ofereciam aos estudantes acesso à internet (Brasil, 2021). Com um percentual tão baixo de acesso à internet, seria possível pensar em um regime de ensino com base nas tecnologias digitais para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem?

Considerando a demanda atual nas escolas, para que a tecnologia seja incorporada, é preciso pensar ainda na formação dos profissionais que implementam as políticas na ponta, ou seja, na formação dos professores. Durante as atividades remotas, muitos materiais de orientação aos docentes foram inseridos nas diversas plataformas virtuais. Contudo, com o retorno das atividades presenciais, é possível que alguns desses materiais tenham perdido sua aplicabilidade imediata.

Isso pode ter ocorrido porque as orientações e recursos foram desenvolvidos especificamente para o contexto do ensino remoto e podem não ser diretamente transferíveis para a sala de aula presencial ou pela falta de incentivos e formações em serviço que visem o manuseio desses materiais.

Fettermann e Tamariz (2021), analisando as lições aprendidas no período da pandemia e suas possíveis contribuições, destacam que aquele momento da educação evidenciou a importância de os professores possuírem habilidades e competências em “uma pedagogia adequada à realidade digital” (Fettermann; Tamariz, 2021, p. 6), que lhes dessem condições de utilizar efetivamente as tecnologias em apoio ao processo de ensino e aprendizagem.

Assim, mesmo que os materiais de orientação desenvolvidos para o ensino remoto tenham uma aplicabilidade direta limitada no retorno presencial, o conhecimento adquirido



durante o período de ensino remoto pode ser valioso para os professores. Eles adquiriram novas habilidades digitais, tal como foi relatado pelas professoras Olímpia, Fausta e Santa, as quais, possivelmente, poderão ser transferidas e adaptadas para o contexto presencial.

Para que o professor possa apropriar-se das tecnologias digitais, é necessário, além de formação adequada, o acesso aos equipamentos. Considerando a carência e precariedade do ensino público, especialmente em algumas regiões, esses professores fazem uso do salário destinado ao seu sustento e de sua família, para adquirirem equipamentos de trabalho. Isso ocorreu, especialmente na pandemia, tendo em vista a suspensão das aulas presenciais.

Com o fechamento das escolas, os professores tiveram que assumir novas responsabilidades, como preparar aulas *on-line*, fornecer suporte aos estudantes e responder às preocupações dos pais. Essas responsabilidades adicionais exigiram mais tempo e esforço dos professores, o que gerou aumento de gastos, pois tiveram que investir na compra de equipamentos e materiais para o ensino remoto, como computadores, *softwares*, câmeras e internet, como é o caso da professora Fausta. Segundo ela, “*teve um dia que o computador desabou [sic] e aí fiquei louca, fui lá e dividi um em 10 vezes*”. Esses custos aumentaram o fardo financeiro dos docentes.

Ao ser questionada sobre a existência de alguma espécie de auxílio para apoio aos docentes, durante o período de pandemia, a professora Olímpia nega, dizendo: “*eu, particularmente, tive que tirar do próprio bolso para comprar um telefone que suportasse aquela quantidade de grupos, não tive suporte do governo nem de ninguém*”. Sua declaração se mostrou inserida num contexto de indignação, dada a importância que o auxílio financeiro teria naquele momento em sua vida profissional.

A participante completou que “*o suporte foi a cara e a vontade de trabalhar e a necessidade, foi dar o melhor de mim porque ultimamente o professor está vivendo dessa forma. Nós temos um planejamento, nós temos que bater uma meta com aquele aluno*”. A falta de apoio financeiro aos professores durante a pandemia, possivelmente, teve um impacto negativo na qualidade de vida e, quiçá, na saúde mental dos professores, considerando o quadro de estresse e ansiedade observado no ambiente escolar após a pandemia.

Em 2021, o governador do estado de Minas Gerais, ao ser entrevistado em um programa denominado Flow Podcast<sup>53</sup>, declara ter oferecido uma ajuda de custo para que os professores

---

<sup>53</sup> Flow Podcast é um programa de entrevista lançado em 2018, apresentado por Igor Coelho (Igor 3K) e Bruno Aiub (Monark).

pudessem gastar com contas de telefonia<sup>54</sup>. Contudo, segundo relatos dos professores, a informação não procede. Não houve nenhum apoio financeiro extra, durante ou após a pandemia, que caracterizassem o apoio do governo para compra ou manutenção de aparelhos tecnológicos para auxiliar na dinâmica das atividades remotas. Diante da falta de ajuda do governo, os professores buscaram se adaptar dentro de suas possibilidades.

Assim, entendo que os governos poderiam ter fornecido apoio financeiro aos professores durante a pandemia, por meio de programas de auxílio financeiro, como o auxílio emergencial e o auxílio-moradia. Poderiam, ainda, ter fornecido equipamentos e materiais para o ensino remoto aos professores, os quais foram essenciais para a educação dos estudantes, e o apoio financeiro possibilitaria melhor desempenho de suas funções.

A distância entre o que se diz e o que ocorre no interior da Escola do Quilombo se torna ainda maior se considerarmos as políticas de escolha de gestores escolares. Conforme abordado no capítulo anterior, em tese, vemos um processo com muitas vantagens para as comunidades quilombolas. A escolha de um diretor quilombola para a escola contribui para a representatividade da comunidade na gestão escolar, promovendo uma maior proximidade e facilitando o desenvolvimento de uma educação contextualizada e adequada às necessidades daquela comunidade, pois favorece a construção de um modelo de ensino alinhado às características e demandas específicas dessa população.

Todavia, existem legislações paralelas ao processo de escolha de diretor das escolas estaduais quilombolas, com ressalvas que impediram a permanência de uma professora quilombola na gestão da Escola do Quilombo.

Constatei, por meio dos registros de meu diário de bordo, que a Escola do Quilombo, fundada em 2008, teve no período de 2012 a 2018 uma gestora nascida e criada na comunidade. Entretanto, foi impedida de concorrer ao cargo de diretora escolar, pois, para isso, era necessário ter sido aprovada em um processo de Certificação Ocupacional<sup>55</sup>. Nesse ponto, vemos uma distância entre o que se diz e o que ocorre na prática, pois a servidora quilombola, cujo trabalho era validado pela comunidade, foi retirada do cargo para que outro gestor pudesse assumir; homem, branco, morador da sede do município, que fica a 17 km do endereço principal da Escola do Quilombo e a 37 km do segundo endereço.

---

<sup>54</sup> Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FBZO-RAIF2c>, a partir do tempo 2:03:20 de entrevista, Acesso em 21 mar. 2023.

<sup>55</sup> A Certificação Ocupacional se constitui de uma prova realizada pelos servidores da rede estadual de ensino de Minas Gerais, como pré-requisito para quem deseja se candidatar ao cargo de diretor. Não se constitui como um concurso público para investidura em cargo ou função pública, assim como não se assegura ao candidato direito ao cargo, limitando-se a formar banco de potenciais candidatos ao cargo de Diretor de Escola Estadual.

Não houve outro candidato da comunidade que preenchesse os critérios estabelecidos pelo sistema de ensino. Observo, nesse contexto, o legado persistente do colonialismo nas estruturas de conhecimento e na produção do saber. De um lado, prega-se o incentivo à participação da comunidade escolar no processo de escolha, para garantir que ela seja democrática e participativa; por outro lado, exclui-se uma candidata quilombola, com experiência comprovada e validada pela comunidade na gestão da Escola do Quilombo, por não ter sido aprovada na certificação estabelecida com o conhecimento que as autoridades da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais entendem ser necessários para aquela comunidade.

Bernardino-Costa (2018) entende que o racismo consolidado no Brasil partiu do pressuposto de uma democracia racial, que naturalizou o formato escolar universal, enxergando-o como supostamente igualitário. Menezes de Souza e Duboc (2021) argumentam que a imposição da universalidade do ensino pode levar a uma abordagem anti-diferencialista. Isso significa que, ao buscar promover a igualdade e a universalidade, pode haver uma negação das diferenças individuais e uma imposição de homogeneidade.

Essa perspectiva ressalta a importância de uma abordagem diferencialista, que reconheça e valorize a diversidade e as particularidades de cada sujeito e grupo. Isso implica considerar fatores como origem étnica, cultural, socioeconômica e outros aspectos que influenciam as experiências e necessidades educacionais de cada pessoa. No caso da comunidade da Escola do Quilombo, a qual não problematizou a saída da diretora quilombola para a entrada do homem branco, morador da cidade, entendo que prevaleceu o formato escolar universal naturalizado e aceito por todos os envolvidos no processo.

Nessa situação, constato o colonialismo se expandindo da dominação política, econômica e territorial para as formas de conhecimento e as relações de poder, ou seja, a colonialidade do saber (Quijano, 2005; Maldonado-Torres, 2016; Mignolo; Veiga, 2021). Essa hierarquia epistêmica impõe a dominação dos saberes que considera superiores sobre outros saberes considerados inferiores, associados a culturas colonizadas. Assim, o processo de escolha de diretores nas escolas quilombolas perpetua a visão eurocêntrica e ocidentalizada do conhecimento, que, por meio do processo de certificação, desvalorizou e marginalizou outros sistemas de conhecimento e perspectivas culturais.

Retomando as redes de apoio obtidas durante o período das atividades remotas, no que se refere ao apoio dado pelos familiares, em geral, a participação das famílias no ensino remoto variou bastante, a depender de fatores como, acesso à tecnologia, recursos disponíveis, nível de envolvimento dos pais e contexto socioeconômico. Na Escola do Quilombo, os participantes da

pesquisa compreendem que a contribuição dos familiares foi restrita às possibilidades que o período ofereceu.

Fettermann e Tamariz (2021) destacam que “a participação intencional na aprendizagem dos filhos, bem como o incentivo às suas inteligências coletivas podem contribuir para que eles tracem caminhos com maior protagonismo rumo à construção de seu próprio conhecimento” (p. 9). Entretanto, o professor Francisco relata outra situação vivida pelos seus discentes, “*a falta de recurso da família faz com que essas ações sejam restritas*”. O participante da pesquisa compreende que o contexto socioeconômico em que seus estudantes se encontram inseridos interferiu no desenvolvimento das ações previstas para o REANP.

Com as atividades sendo realizadas à distância, e com os professores afastados dos estudantes, o apoio e acompanhamento dos pais se fez ainda mais necessário. A participação das famílias no ensino remoto seria fundamental para garantir que os discentes continuassem estudando, mesmo sem poder ir à escola, para que as necessidades individuais dos estudantes pudessem ser consideradas e para reduzir os impactos negativos da pandemia na educação. No entanto, é importante destacar que a participação das famílias não foi uniforme.

Algumas famílias tiveram mais dificuldade em participar do ensino remoto, como foi constatado pela professora Olímpia: “[...] *também vem o pai em casa que tem que auxiliar esse filho, às vezes os pais faziam as atividades para os filhos, outras vezes eles nem davam retorno daquela aula que a gente postava*”. O envolvimento dos pais no processo pedagógico é fundamental para o sucesso educacional das crianças, tanto no ambiente presencial quanto no remoto. No entanto, é importante reconhecer que nem todos os pais têm conhecimento ou habilidades para auxiliar seus filhos de maneira efetiva, especialmente quando se trata do uso das tecnologias digitais e da compreensão dos conteúdos específicos ensinados.

Além disso, algumas famílias da Escola do Quilombo também enfrentaram desafios adicionais, como falta de acesso adequado à internet, falta de dispositivos eletrônicos suficientes para todos os membros da família, conforme relatado pelos participantes; ou ainda, possíveis demandas de trabalho e cuidado de outras crianças que limitavam o tempo e os recursos disponíveis para apoiar o aprendizado dos filhos. Por essas razões, é compreensível que a professora tenha revelado uma situação de precariedade em relação ao processo pedagógico, especialmente durante o ensino remoto.

Vale ressaltar que não se comprovou, nesta pesquisa, a intenção da escola em delegar aos pais o papel de ensinar conteúdos escolares, mas o apoio da família se tornou fundamental para a realização das atividades. Fettermann e Tamariz (2021, p. 9) estabelecem que no período pandêmico “as famílias se tornaram peças-chave no processo de ensino e aprendizagem de seus

filhos”, as casas se tornaram “escolas” e os pais, dentro de suas possibilidades, por meio do diálogo com os filhos e com os professores puderam contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

É fundamental reconhecer que muitos pais fizeram o melhor que puderam com os recursos e conhecimentos que possuíam. Os desafios para conciliar trabalho, tarefas domésticas e apoio educacional aos filhos, bem como a falta de formação específica não significam, necessariamente, falta de interesse ou comprometimento com a educação de seus filhos. É importante promover uma parceria entre pais, escolas e professores, reconhecendo que todos desempenham papéis significativos no processo educacional e que, juntos, podem superar os desafios e auxiliar o aprendizado dos estudantes.

A professora Fausta acredita que “*hoje, a maioria consegue mexer nas tecnologias [sic] com a ajuda dos filhos*”, que o ensino remoto trouxe aprendizagem não apenas para os estudantes, como para os familiares também. Segundo ela, “*mesmo aqueles que as mães não sabiam ler, que faziam pela metade, eu parabenizava também*”. Ela reconhece os desafios enfrentados e a importância da comunidade escolar na busca de saberes que pudessem contribuir para o ensino e a aprendizagem dos discentes.

Sobre esse processo de aprendizagem coletivo, enquanto meio de inclusão do indivíduo ao campo do conhecimento, Freire destaca que “[...] o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem mas sabem que sabem” (1989, p. 34). A professora Fausta compreendeu a importância da comunidade escolar no ato de educar e buscou contribuir para a construção de saberes não apenas dos seus discentes, mas da família, que era sua principal parceria naquele momento.

Contudo, a dificuldade em envolver as famílias no ambiente escolar foi outro aspecto evidenciado durante a pandemia, mas que já existia como uma realidade das escolas públicas. Há quem entenda que a vulnerabilidade social restringe a possibilidade de apoio familiar, ou que a escola pode incentivar a participação por meio de validações das ações dos responsáveis, mas todos os professores participantes da pesquisa apontam a família como importante no processo.

A falta de participação familiar é sentida pela estudante Joaquina: “*em casa é meio difícil estudar, a gente não presta atenção, os povos da casa não deixam a gente prestar atenção, não! Danam um converseiro!*” A menor atribui aos familiares a responsabilidade pela sua dificuldade em se concentrar nas atividades escolares, ao passo que, quando questionada sobre a possibilidade de buscar um local adequado para os estudos, ela respondeu: “*em casa*

*não tem um espaço que dá pra ficar sozinha estudando*”. Por sua resposta, retorno às questões socioeconômicas que interferem no processo educacional e comprometem o ensino padrão, universalizado, proposto pelo REANP.

Portanto, o apoio familiar no processo educacional faz-se importante em qualquer tempo, sendo urgente e necessária a ressignificação do papel da família junto à escola. A Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelecem a família e o Estado como responsáveis pela educação. Entretanto, a parceria entre família e escola vai além dos aspectos legais, ela é necessária para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Os responsáveis pelos estudantes devem perceber que sua participação no processo não é apenas um dever legal, mas um dever para a formação integral do menor.

#### **4.3 Letramentos: *a gente tem que ser crítico***

A terceira categoria analisada será “Letramentos: *a gente tem que ser crítico*”; nela, tratarei dos processos de aprendizagem dos estudantes e docentes e quais letramentos foram compreendidos durante as atividades remotas. Não há intenção em fazer uma análise quantitativa ou censitária dos letramentos no contexto pesquisado, pois, segundo Soares:

avaliar o letramento em levantamentos censitários pressupõe que a educação universal e obrigatória é adequadamente oferecida, de modo que todo indivíduo tenha a oportunidade de entrar e permanecer no sistema escolar. Mais ainda, esse sistema deve ser fortemente organizado, para permitir supor que a natureza e qualidade da escolarização seja suficientemente uniforme entre as escolas, e que o mesmo nível de letramento seja alcançado no mesmo número de anos em escolas diferentes (Soares, 2009, p. 98).

Assim, esta pesquisa não comunga com conceitos universais para o ensino, tendo em vista as assimetrias sociais, culturais, curriculares, entre outras, que caracterizam nossa sociedade. O letramento possui cunho social, por se dar em todo contato com a escrita. Assim, como o mundo está cercado pelo sistema de escrita, o letramento pode acontecer em qualquer espaço, não se limitando às instituições escolares. A escola atua, no entanto, como estimuladora do processo e expande o processo de ensinar a ler e escrever para a compreensão do mundo.

Quando questionados sobre a promoção dos letramentos dos estudantes no período pandêmico, a professora Olímpia respondeu que “*a criança evolui mais presencialmente do que remotamente*”. Além disso, a professora Santa enfatizou as dificuldades de aprendizagem do conteúdo programático durante o REANP: “*eles tiveram muitas dificuldades*”. A

aprendizagem presencial oferece vantagens únicas, como interações diretas e imediatas entre professores e estudantes. Essas interações presenciais, na visão das professoras, podem facilitar a compreensão dos saberes e o desenvolvimento dos letramentos.

A falta de supervisão direta dos professores durante as atividades remotas pode levar a lacunas no aprendizado, especialmente se encontradas dificuldades para se manterem motivados, organizados e autônomos em suas práticas de estudo. No entanto, é importante ressaltar que cada estudante é único e pode ter experimentado diferentes graus de sucesso e dificuldades durante o período pandêmico.

Os estudantes participantes da pesquisa também comungam opiniões semelhantes. A estudante Mariana diz: “*não aprendi muito não. Eu não entendia muito a atividade*”, ao passo que Almerinda acrescenta: “*eu não aprendi nada pela internet não. Porque tinha resposta também, a gente nem usava muito a cabeça pra fazer, porque já tinham as respostas, nem era preocupante. Eu não consegui aprender pelo PET*”. A participante, mesmo não reconhecendo os saberes vivenciados, descreve que não aprendeu pelo PET, o que não a impediu de buscar outras formas de aprendizagem, como navegar pela internet e baixar aplicativos que levariam às respostas prontas do PET.

A estudante Joaquina aborda uma situação parecida com a de Almerinda: “*foi um pouco difícil, mas deu pra fazer. Eu nunca tinha feito prova pelo celular. É muito difícil estudar on-line. Não aprendi nada sobre tecnologia*”. Interessante frisar que, embora afirme não ter aprendido nada sobre tecnologia, principiou a realização de provas pela internet, algo que não tinha realizado antes do REANP.

O estudante Julião diz: “*eu não estudei muito on-line [...], perdi o interesse porque não era a mesma coisa*”. Nesse sentido, observo, a construção de um padrão nas respostas. Quando o questionamento se refere ao que foi aprendido no ensino remoto, a resposta é negativa, como se nada visto naquele período fizesse sentido aos estudantes e professores; como se apenas na escola e no ensino presencial tradicional, a construção de saberes se tornasse possível.

Mesmo com a amplitude dos letramentos e as várias possibilidades de desenvolver saberes, a maioria dos participantes da pesquisa entende a instituição escolar como o principal espaço para aquisição de saberes. É compreensível que o pensamento dos pesquisados seja esse. Historicamente, as escolas desempenharam um papel central na formação educacional das pessoas.

Tal pensamento remete ao disposto por Street (2014), acerca do letramento autônomo. Para o autor, “por trás dessas declarações, se encontra normalmente uma imagem muito ocidentalizada e estreita do que seja letramento, um modelo fundado no uso de associações

particulares do letramento na história recente da Europa e da América do Norte” (Street, 2014, p. 30). Assim, a prevalência do letramento autônomo aparece nas narrativas dos participantes, que compreendem a aprendizagem apenas por meio da instituição escolar e dos conteúdos curriculares trabalhados por ela.

Entendo a construção de saberes como um processo único para cada sujeito, influenciado por seus conhecimentos prévios, motivações, interesses e trajetórias de vida. Também é um processo contínuo e em constante evolução, pois novos conhecimentos são produzidos e as compreensões são revisadas e refinadas ao longo do tempo. A instituição escolar compõe uma fonte para produção de novos saberes, entretanto, isso pode acontecer em qualquer espaço que permita a interação entre sujeitos e ambientes, seja por meio da interação com outras pessoas, da exploração do mundo ao seu redor, da reflexão sobre experiências pessoais ou da assimilação de informações provenientes de diferentes fontes.

Para exemplificar saberes vivenciados durante a pandemia, e os letramentos a eles possivelmente relacionados, destaco dois relatos de participantes da pesquisa, enquanto apresentavam sua rotina na realização das atividades do PET. A estudante Joaquina relatou: *“tinha vez que eu chegava do serviço, quando eu tinha mais tempo, eu fazia. Eu trabalhava na roça, plantava cebola, mexia com alface e quiabo”*. De forma semelhante, o estudante Julião disse: *“Fui trabalhar na área rural, agricultura. Eu carpia, plantava e colhia cebola, melancia, abóbora, manga, banana, ahh muita coisa”*.

As experiências pessoais vividas por eles desempenham um papel fundamental na construção de saberes práticos e contextualizados, mas que parecem não ser valorizados pelos estudantes ou pela sociedade. Essas experiências proporcionam aos estudantes a oportunidade de construir conhecimentos e habilidades específicas relacionadas à agricultura, como técnicas de plantio, manejo de culturas, identificação de pragas e doenças, noções de sazonalidade, entre outros aspectos práticos e teóricos ligados à produção agrícola. Além disso, ao trabalhar na área rural, Joaquina e Julião também podem ter desenvolvido um conhecimento profundo sobre o ambiente natural e os ciclos da natureza, bem como habilidades relacionadas à observação, cuidado com o solo, uso de recursos naturais e gestão de tempo.

As experiências de trabalho na área rural podem desenvolver habilidades como trabalho em equipe, disciplina, responsabilidade e resiliência. Essas habilidades são transferíveis e podem beneficiar os estudantes em diferentes áreas de suas vidas, incluindo a educação formal. É importante frisar que, nessa parte da análise, levo em consideração as práticas de letramento e a construção de saberes proporcionadas aos estudantes, sem adentrar as questões legais que regem o trabalho infantil.



A relação entre a realidade dos jovens que precisavam trabalhar durante a pandemia e o de *locus* de enunciação é fundamental para entender como diferentes contextos moldam as experiências e decisões individuais. Enquanto muitos se viam obrigados a permanecer em casa para evitar a contaminação pelo vírus da Covid-19, esses jovens, enfrentando a urgência de garantir o sustento, tomaram decisões que refletem suas situações específicas. Segundo Menezes de Souza, Martinez e Figueiredo (2019),

O principal, a meu ver, da teoria decolonial, é o aspecto que de fato sempre estamos falando de um determinado lugar, que é atravessado por histórias particulares. Estamos localizados num corpo específico, que por sua vez, ocupa determinado espaço, tem uma determinada história (2019, p. 6).

Os autores enfatizam que a teoria decolonial nos leva a considerar o *locus* de enunciação, ou seja, que cada pessoa fala a partir de uma posição única, influenciada por sua história, contexto e experiências. Nesse sentido, os jovens que optaram por trabalhar durante a pandemia não estão apenas respondendo a uma crise; eles estão agindo a partir de suas próprias realidades socioeconômicas, que exigem uma forma de sobrevivência que pode entrar conflito com as diretrizes de saúde pública.

Assim, os dois lados opostos de sobrevivência — ficar em casa para se proteger ou sair para garantir a comida na mesa — ilustram como o *locus* de enunciação interfere nas escolhas e nas narrativas que emergem em tempos de crise. Enquanto a perspectiva de resguardo através de isolamento social pode ser válida e necessária para alguns, para outros, a sobrevivência financeira pode ser a prioridade. Essa dualidade ressalta a importância de reconhecer e valorizar as histórias particulares e as condições de vida que influenciam as decisões, reforçando a ideia de que a produção de conhecimento deve levar em conta essas diversidades de contextos e experiências.

Assim, o pensamento decolonial não defende uma verdade única e objetiva — como uma única concepção de aprendizado ou de letramento —, pois reconhece que não há neutralidade. Como afirmam Menezes de Souza, Martinez e Figueiredo (2019, p. 8), “qualquer estudioso da teoria decolonial, se for realmente decolonial, acaba situando, localizando a sua forma de pensar”. Nesse contexto, o conceito de *locus* de enunciação é central, uma vez que se refere à posição a partir da qual cada pessoa expressa suas ideias, influenciada por suas origens e experiências.

O pensamento decolonial valoriza a existência de múltiplas leituras de mundo, que emergem dessas diferentes localizações. Cada perspectiva é moldada por um conjunto único de

vivências e contextos, enfatizando que a produção de conhecimento deve ser inclusiva e reflexiva dessas diversidades. Assim, ao considerarmos as distintas formas de aprendizado, é essencial reconhecer que cada abordagem é informada pelo *locus* de enunciação de quem a propõe, refletindo as realidades e as histórias particulares.

Durante o período das atividades remotas, a aprendizagem não cessou e o letramento continuou acontecendo por meio da interação dos estudantes com o meio, com a linguagem, com as novas interações sociais (fórum, *chat*, redes sociais etc.), sendo que cada estudante o vivenciou de uma forma diferente. Para Soares, “essa estreita relação entre letramento e escolarização controla mais do que expande o conceito de letramento” (2009, p. 85). Ao entender a escola como única disseminadora do letramento, os estudantes são desencorajados de reconhecer sua capacidade de aprender a partir de seus costumes e tradições.

Outra situação observada durante as entrevistas foi a falta de familiaridade dos participantes professores com o conceito de letramentos, especialmente ao relacioná-los às práticas sociais. Quando, durante a entrevista, o termo “letramento” surgiu, as respostas sobre ele eram relacionadas com os conteúdos curriculares não consolidados pelos estudantes. Soares (2009) compreende que a falta de informações sobre os letramentos, e como eles ocorrem em diversos espaços e contextos sociais, reforça o conceito do letramento com base na escolarização e na conclusão de determinada série escolar.

Isso remete à propagação do letramento autônomo (Street, 2014), que atua desprovido da compreensão e análise das ideologias presentes nas práticas sociais. Além da dificuldade em relacionar os letramentos com as práticas sociais, identifiquei que a maioria dos participantes entendem que as aprendizagens, os saberes, a aquisição de conhecimentos ficaram limitadas no período em que não houve aulas presenciais. Relatos como “*não aprendi muito, não*” (Mariana), “*não aprendi nada*” (Fortunato; Maria; Almerinda; Joaquina), “*vamos colher frutos negativos por longos anos por esses estudos remotos*” (Francisco) ocorreram com frequência entre os participantes.

Observo que a própria política do REANP foi elaborada a partir de uma perspectiva que não considerou práticas de letramento específicas para os diversos contextos dos estudantes. A escola continuou sendo vista como o espaço privilegiado para a aquisição de conhecimento, enquanto os saberes que emergem do cotidiano da comunidade da Escola do Quilombo e de outras possíveis comunidades foram ignorados. Vale ressaltar que essa situação pode não se restringir ao período da pandemia; é possível que antes e provavelmente depois desse período, as políticas educacionais frequentemente tenham desconsiderado as particularidades de cada contexto.

Isso remete a uma política colonialista, que impõe a definição do que é considerado relevante na vida dos docentes e discentes, segundo os padrões dominantes. Possivelmente, o que é visto como importante, não é definido pelos professores e estudantes da Escola do Quilombo, que podem não ver suas realidades e saberes refletidos nas diretrizes educacionais. Essa desconexão ressalta a necessidade de uma abordagem que valorize as experiências e conhecimentos locais.

Para que os participantes pudessem compreender melhor as perguntas de pesquisa que abordavam o letramento como uso social da língua, as questões foram reformuladas durante a entrevista. As perguntas passaram a focar no que os participantes aprenderam durante a pandemia, em como esse aprendizado se deu e se ele os ajudou a identificar situações de risco, como golpes virtuais na internet. Essa reformulação foi útil para tornar o conceito de letramento mais acessível e relevante em relação às suas experiências.

Sobre identificar situações de risco na internet, Olímpia relatou: *“não sei como identificar essas questões de notícia verdadeira e de notícia falsa. Eu acho que a gente precisa saber o que coleta na internet, porque nem tudo que tá na internet é verdadeiro. Tem fake news que, em vez de ajudar, faz é atrapalhar nossa prática”*. A participante denota a importância do letramento digital para sua prática enquanto docente, no sentido de se precaver contra notícias falsas e se posicionar criticamente em relação às informações coletadas na internet.

O pensamento de Olímpia sobre a questão é parecido com o de Fausta: *“Às vezes aparece no meu zap uma notícia que é fake, mas não sei distinguir, aí eu recorro a eles [filhos], “não clica mamãe, não clica”*. Para Ribeiro (2009) os professores são, em potencial, os maiores multiplicadores do letramento digital, por isso a importância de estarem preparados para tal.

Depreendo, a partir das falas das participantes, a importância de se trabalhar o letramento digital, a partir dos professores. Eles podem desempenhar um papel importante na promoção do letramento digital, pois podem orientar os estudantes a utilizarem a tecnologia de forma produtiva e crítica. Para isso, é essencial que os educadores recebam formação e apoio adequados.

Os professores Francisco e Belizária demonstraram maior familiaridade com as tecnologias digitais. Segundo Francisco, *“procuro buscar informações nos meios onde a notícia está relatando”*, enquanto Belizária compreende que *“hoje a mídia é muito tendenciosa”*. Os professores remetem a uma possível habilidade em usar as tecnologias digitais de forma crítica, pois ambos compreendem os impactos que os meios de comunicação têm na forma como as informações são apresentadas, interpretadas e percebidas pelo público.

No que se refere ao letramento digital dos estudantes, na visão dos professores, Olímpia

entende que “*os estudantes não conseguem* [identificar situações de risco na internet]. *Não tive a oportunidade de trabalhar isso com eles*”. Francisco diz que “*coloco para os meus alunos a busca pela verdade*”. Há situações distintas; no primeiro depoimento Olímpia assume que não trabalhou com os estudantes o uso das tecnologias de forma crítica, o que pode ter ocorrido pela falta de formação docente, uma vez que a professora dificilmente abordaria com o estudante assuntos que não dominasse ou que não tivesse feito parte de sua formação acadêmica ou formação em serviço.

Conforme disposto na identificação dos participantes, mesmo que ambos atuem na Escola do Quilombo, Olímpia e Francisco estão inseridos em espaços geográficos diferentes; Olímpia é remanescente de quilombola e reside na comunidade, enquanto Francisco reside na sede do município, atua na escola há menos tempo e não possui vínculo com a comunidade. Destaco, nesse contexto, que o espaço geográfico no qual estamos inseridos reflete as oportunidades e a construção de saberes que desenvolvemos ao longo da vida. É possível que Francisco, que sempre residiu na sede do município, tenha tido maior acesso e oportunidade de aprender a usar tecnologias digitais.

Quanto à visão dos estudantes sobre o acesso crítico aos meios tecnológicos, Fortunato diz: “*não consigo diferenciar mentira e verdade na internet*”, e Almerinda pactua da mesma dificuldade: “*às vezes as notícias falsas parecem ser verdadeiras e a gente meio que confunde ‘ahh, deve ser verdade!’*”. É fato que os estudantes estão cada vez mais familiarizados com as tecnologias digitais, mas a pesquisa demonstra que isso não significa que sejam letrados digitalmente.

Letramento digital é mais do que saber usar as ferramentas tecnológicas; envolve as habilidades necessárias e desejáveis que as pessoas desenvolvem para agir e se comunicar de maneira eficaz em ambientes digitais (Ribeiro, 2009). É saber usar as tecnologias de forma eficaz e crítica para comunicar, acessar, analisar, avaliar e criar informações.

É importante destacar que a pergunta utilizada na entrevista ao participante contemplou o exemplo das *fake news*, com o propósito de identificar evidências de criticidade entre os estudantes e professores. Ao contribuir com a criticidade dos estudantes em relação às informações que encontram *on-line*, os professores podem ajudá-los a questionar, analisar fontes, verificar a veracidade das informações e considerar diferentes perspectivas antes de tirar conclusões. Isso não apenas ajuda a combater a propagação de *fake news*, mas também fortalece a capacidade dos estudantes de tomar decisões informadas e desenvolver um pensamento crítico mais amplo, eis o letramento digital proposto por Ribeiro (2009).

Ao trabalhar o letramento digital, os professores têm a oportunidade de abordar a

temática das *fake news* e desenvolver a capacidade dos estudantes de identificar, avaliar e lidar com informações enganosas. A habilidade de discernir informações confiáveis das falsas torna-se cada vez mais importante em um mundo digital onde a disseminação de notícias falsas pode ter consequências negativas significativas.

A declaração de Mariana revela uma consequência negativa a que os discentes da Escola do Quilombo estão sendo submetidos: a estudante tem sido alvo de golpes cibernéticos: “*tem coisa que é verdade e tem coisa que é mentira, e eu não sei se eles estão contando verdade ou mentira. Mas tem umas coisas que eles falaram e que eu já fiz e era mentira. Um tanto de coisa que eu já fiz e não deu certo, não*”. O uso contínuo da tecnologia sem o devido preparo para tal coloca os estudantes que não têm acesso às tecnologias digitais e o letramento digital em desvantagem.

Um exercício de reflexão sobre as verdades estabelecidas nos permitiria olhar e compreender a mesma situação de maneiras diferentes. É uma prática que acontece a partir de constantes questionamentos, como, por exemplo, uma notícia da internet que, antes de ser reproduzida, deve ser analisada criticamente. A falta de criticidade para lidar com as informações trazidas pela internet foi mencionada por professores e estudantes.

Soares destaca que o letramento no contexto escolar apresenta “um conceito restrito e fortemente controlado, nem sempre condizente com as habilidades de leitura e escrita e as práticas sociais necessárias fora das paredes da escola” (2009, p. 86). Como exemplo dessa afirmação, temos os estudantes da Escola do Quilombo que se encontravam nos anos iniciais do ensino fundamental e não apresentaram postura crítica diante das práticas e eventos de letramento, e os estudantes que já se encontravam em situação de finalização da Educação Básica, possivelmente também concluíram o percurso escolar com pouca criticidade.

Nesse sentido, ao serem questionados sobre a participação da escola nesse processo de letramento digital e construção da criticidade, as opiniões dos estudantes divergem. Para Maurício, “*a escola não tem como contribuir para que o aluno diferencie uma notícia verdadeira de uma falsa*”. Por outro lado, para Maria, “*eles podiam explicar mais pra gente entender melhor o que é verdadeiro e o que é falso. A escola fala sobre isso, mas podia explicar melhor*”; de modo semelhante, para Joana, “*tem coisas que nós não sabemos o que é verdade ou mentira, e a escola poderia ajudar falando o que é falso e verdadeiro*”.

Os participantes não demonstraram opiniões semelhantes quanto à importância da escola na participação da formação crítica digital. Maurício entende que a escola não tem como contribuir, Maria entende que a escola contribui, mas poderia melhorar e Joana acha que a escola pode ajudar. Entendo que a escola pode assumir um papel importante no

desenvolvimento do letramento digital dos estudantes, já que, com o avançar da tecnologia, ela não pode estar alheia a esse processo. Mesmo na comunidade quilombola, onde o acesso à internet e a aparelhos eletrônicos ainda é limitado, os estudantes não estão letrados digitalmente e sofrem com golpes cibernéticos.

Observo ainda que, pelos relatos de alguns participantes da pesquisa, a criticidade também não se desenvolve no ensino superior, pois após concluí-lo os professores ainda podem apresentar as mesmas dificuldades que os estudantes. Soares (2009) explica essa continuidade justificando que, mesmo que a educação obrigatória alcance todas as pessoas, os adultos são frutos do letramento escolar, portanto não têm condições para lidar com o uso cotidiano dos letramentos em contextos não escolares. É nesse ciclo que as diferenças e desigualdades que excluem pessoas e privilegiam umas em detrimento de outras se mantêm ao longo da vida.

Para combater esse ciclo, é necessário instaurar um espaço de escuta dos silenciados e desvalorizados pelo sistema, para que tenham reconhecimento e garantia de inserção social. O letramento ocupa um espaço importante nesse cenário, ele é “um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido” (Soares, 2009, p. 120). O letramento, quando desenvolvido em uma perspectiva ideológica, permite que as pessoas se comuniquem, participem da sociedade e se desenvolvam com criticidade. Ele fornece as ferramentas necessárias para acessar e processar informações, construir conhecimento, interagir com outras pessoas de maneira saudável e tomar decisões informadas.

#### **4.4 O Plano de Estudos Tutorados: movimentos de (de)colonialidade**

Como principal ação do REANP, o PET constituiu-se de material impresso ou digital, com atividades a serem realizadas pelos estudantes. Por entender que o material utilizado para estudo influenciou a promoção dos letramentos e os saberes produzidos pelos estudantes da Escola do Quilombo, acredito ser necessária a análise das práticas discursivas presentes no material, a fim de compreender em que medida as práticas de letramento ensejadas nos PETs tendem a reproduzir ou resistir à colonialidade.

Apesar da dimensão geográfica do Estado de Minas Gerais e da realidade de cada escola, o PET foi único para todo o Estado. Conforme registros oficiais da Secretaria de Estado de Educação, o material foi organizado tendo como referência o Currículo Referência de Minas Gerais e a BNCC.

Entretanto, o Parecer CEB/CNE nº 16/2012, que aprova as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e a reconhece como uma modalidade de ensino e, em comum acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais, define que a Educação Escolar Quilombola deve ser “desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente” (Brasil, 2012).

Considerando que os documentos oficiais se comprometem a potencializar o respeito à cultura local, o reconhecimento da diversidade cultural e a valorização da diversidade étnica, entendo que não deveria haver espaço nos PETs para questões que, de algum modo, desconsiderem a pluralidade de vozes que habitam o estado de Minas Gerais.

Nesse sentido, analiso os quatro primeiros PETs implantados nas turmas de 5º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, na Escola do Quilombo, para compreender em que medida as práticas de letramento ensejadas nos PETs tendem a reproduzir ou resistir à colonialidade. Por meio deles, as subseções que se seguem abordam categorias de análise que fortalecem a conexão entre a educação, a identidade cultural e as demandas socioambientais específicas dessas comunidades.

#### 4.4.1 A voz dos povos e comunidades tradicionais

O Parecer que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola ratificou o disposto em legislações anteriores e reconheceu os povos indígenas e os quilombolas como povos e comunidades tradicionais, por serem grupos que se assentam com cultura própria e formas próprias de organização social (Brasil, 2012). Seus conhecimentos e práticas são gerados e transmitidos pela tradição e, para o reconhecimento dos seus territórios é considerada a oferta de recursos naturais específicos para a sua sobrevivência cultural, social, religiosa, ancestral e econômica.

Assim, tendo por base os dispositivos legais, esta categoria de análise considerou as questões dos PETs relacionadas aos povos quilombolas e aos povos indígenas, tendo em vista que, na fase da pré-análise, identifiquei nos PETs questões relativas a ambos. Apesar de não ter contemplado o estudo dos povos indígenas nesta pesquisa, entendo ser importante mensurar a voz dos povos e comunidades tradicionais (indígenas e quilombolas), e o trato dado a elas nos PETs, haja vista que o pensamento decolonial valoriza a pluralidade das vozes e a busca pelo direito à diferença.

Nessa vertente, o PET 4 do 5º ano do ensino fundamental, na semana 4, trouxe o texto “Os indígenas que habitavam o Brasil em 1500” (Figura 9), o qual abordava os meios de

sobrevivência dos povos originários.

**Figura 9** - Os indígenas que habitavam o Brasil em 1500

2 — Leia o texto:

**OS INDÍGENAS QUE HABITAVAM O BRASIL EM 1500**

Os Indígenas que habitavam o Brasil em 1500 viviam da caça, da pesca e da agricultura de milho, amendoim, feijão, abóbora, batata doce e principalmente mandioca. Eles derrubavam as matas e faziam queimadas para limpar o solo antes do plantio.

Os Indígenas domesticavam animais de pequeno porte como, por exemplo, porco do mato e capivara. Não conheciam o cavalo, o boi e a galinha. Faziam objetos utilizando as matérias primas da natureza.

Vale lembrar que os indígenas respeitavam muito bem o meio ambiente, retirando dele somente o necessário para a sua sobrevivência. Desta madeira, construíam canoas, arcos, flechas e suas habitações (ocas).

A palha era utilizada para fazer cestos, esteiras, redes e outros objetos. A cerâmica também era muito utilizada para fazer potes, panelas e utensílios domésticos em geral. Penas e peles de animais serviam para fazer roupas ou enfeites para as cerimônias das tribos. O urucum era usado para fazer pinturas no corpo.

<https://br.pinterest.com/pin/728738783443638287/>. Acesso em: 05 ago. 2020.

**Fonte:** PET 4, semana 4, 5º ano do ensino fundamental.

As questões que seguiram o texto posicionaram os indígenas apenas como personagens da história do país, como se não mais existissem e não tivessem reivindicações atuais e necessárias para toda a população. As três perguntas desenvolvidas foram:

- Identifique os hábitos da cultura indígena e escreva-os abaixo:
- Você acha o índio importante na história do nosso país? Justifique a sua resposta.
- Os índios domesticavam animais de pequeno porte. O que são animais de pequeno porte? Dê exemplos.

Compreendo que, apesar da relevância do assunto, as perguntas refletem uma visão limitada e desatualizada da realidade indígena, não reconhecendo a continuidade de suas culturas e a relevância de suas lutas contemporâneas. É fundamental que a educação aborde a história indígena de forma abrangente, reconhecendo tanto suas contribuições passadas quanto suas realidades atuais.

Mesmo com a importância do tema, a questão pode reforçar uma abordagem autônoma do letramento por priorizar habilidades técnicas que se concentra na leitura e escrita em contextos isolados. Ao propor questões que tratam os indígenas principalmente como elementos históricos, a abordagem pode reduzir o entendimento do letramento a uma mera acumulação de informações, sem considerar a relação social e cultural que envolve o conhecimento.



Considerando seu potencial, o tema poderia ser mais bem explorado em sala de aula pelo professor, a fim de quebrar possíveis preconceitos e paradigmas que desconsideram o valor da comunidade indígena. Entretanto, o distanciamento social impossibilitou essa alternativa. Mesmo que o material tenha sido construído para o ensino remoto, deveria abordar essas questões de forma sensível e respeitosa, como, por exemplo, incorporando nas questões depoimentos, entrevistas ou relatos de pessoas indígenas, para que suas experiências e perspectivas fossem ouvidas diretamente ou discutindo a importância da defesa de seus territórios e culturas, de maneira que inclua não apenas o passado, mas também suas lutas, reivindicações e contribuições atuais para a sociedade. Isso ajudaria a humanizar e contextualizar o tema.

Outro ponto relevante na análise da questão são os termos mencionados nas perguntas. A segunda e terceira pergunta utilizam o termo “índio” para se referir aos indígenas que habitavam o Brasil antes da invasão dos portugueses. Esse termo, definido pelos portugueses para se referir aos indígenas, é pejorativo e reforça preconceitos e superioridades deixadas pelos colonizadores. O vocabulário utilizado na questão remete à indignação de Bispo dos Santos (2005). Para o autor, a escola frequentemente se refere a esses grupos étnicos apenas como “negros” e “índios”, ignorando suas diversas autodenominações e ocultando a relação de colonialismo subjacente a essas designações. Por outro lado, o termo “indígena” evoca aqueles que são originários de um determinado lugar.

Essa simplificação, encontrada no PET 4, do 5º ano do Ensino Fundamental, pode ocultar a diversidade étnica, cultural e linguística desses grupos, além de desconsiderar suas próprias autodenominações e identidades específicas. É importante reconhecer a pluralidade de identidades e culturas dentro desses grupos étnicos. Os povos indígenas, por exemplo, são compostos por uma variedade de etnias, cada uma com suas próprias línguas, tradições e histórias. Da mesma forma, os africanos trazidos como escravizados para o Brasil eram provenientes de diferentes regiões do continente africano, cada uma com sua própria diversidade étnica e cultural.

Ao utilizar termos genéricos, como “negros” e “índios”, pode-se negligenciar a história e a diversidade desses grupos, bem como a relação colonialista subjacente a essas denominações. É importante promover uma abordagem mais sensível e inclusiva, que valorize e respeite as autodenominações e identidades específicas desses povos, reconhecendo sua diversidade e contribuições históricas e culturais. Além disso, é fundamental abordar a relação colonialista e os impactos do colonialismo na construção dessas identidades e terminologias. Compreender a história colonial e suas consequências é essencial para uma educação mais

completa e precisa sobre esses temas.

O tema tratado na semana 4 é de grande relevância, tendo em vista se tratar da história de um povo que foi escravizado, aprisionado e/ou abandonado pela colonização portuguesa, em prol do desenvolvimento exacerbado do capitalismo, ao longo dos anos. Menezes de Souza, Martinez e Figueiredo (2019) destacam o sofrimento do indígena, do negro e da mulher que, por estarem em situações de interseccionalidade, podem descer ainda mais na matriz colonial de poder:

Então, cada um desses sujeitos sofre uma coisa diferente de acordo com seu grupo social e isso não pode ser explicado meramente em termos econômicos. É preciso levar em conta o fator cultural, o fator de raça, de gênero, o fator linguístico, até mesmo o fator de religião, porque um dos fatores de discriminação contra os grupos de origem africana e indígena são as suas práticas religiosas, não cristãs ou pré-cristãs, por exemplo (Menezes de Souza; Martinez; Figueiredo, 2019, p. 8).

O Brasil teve sua origem a partir da comunidade indígena, pré-colonial, que antes da chegada da colonização europeia já ocupava o território. Organizava-se por meio de tribos, cada uma das quais possuía seu espaço e seus costumes, de regiões diferentes e características distintas. Não havia o pensamento de uma lógica europeia, aplicada a contextos distintos, cujo mundo foi traçado com um único padrão possível. A colonização europeia no Brasil trouxe desigualdades e desvalorização cultural que permanecem nos dias atuais.

Para combater essa desvalorização e desigualdade, Mignolo e Veiga (2021) propõem uma perspectiva decolonial que vise a construção de uma sociedade mais justa, com valores menos imperialistas/colonialistas: “as opções decoloniais partem do princípio de que a regeneração da vida deve prevalecer sobre a primazia da produção e reprodução de bens à custa da vida” (Mignolo; Veiga, 2021, p. 27). Nesse sentido, as opções decoloniais possibilitam lutar contra a marginalização política, social e epistêmica, de sujeitos subalternizados, como os indígenas, negros, mulheres e pobres.

Diante da luta dos povos indígenas para reconhecimento da sua história e preservação de suas terras, em 1998, a Constituição Federal, em seu artigo 231, estabeleceu que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (Brasil, 1988). Contudo, cotidianamente acompanhamos o descumprimento da norma, o que faz com que somente a criação de legislações não garanta a valorização dos povos tradicionais.

Observo ainda que até mesmo a legislação que busca resguardar os direitos dos povos e comunidades tradicionais emprega o mesmo termo utilizado no PET 4, “índio”, o qual não expressa reconhecimento e respeito aos primeiros donos dessa terra e ainda carrega uma carga de estereótipos e generalizações que podem desvalorizar a diversidade e a complexidade das culturas indígenas.

A história dos povos indígenas se assemelha à das comunidades quilombolas, tendo em vista se tratar de grupos que foram martirizados, invisibilizados e silenciados ao longo da história do Brasil. Um exemplo de desrespeito àquele povo está no assassinato do indígena da tribo Pataxó, Galdino Jesus dos Santos, que, em 1997, estava em um ponto de ônibus, em Brasília, quando foi queimado vivo por pessoas que não reconhecem os povos tradicionais e a importância da cultura indígena para o Brasil. Trata-se de ações criminosas e irresponsáveis se aproveitam da vulnerabilidade das pessoas para impor uma realidade de preconceito e maldade.

Pensando na escola como formadora de opiniões na quebra de paradigmas, em 2008 foi aprovada a Lei nº 11.645, que tornou obrigatório o estudo da história e da cultura indígena e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio. A implantação da lei considera que conhecer os povos indígenas é de alguma forma respeitar a cultura dos povos tradicionais. Entretanto, a obrigatoriedade da abordagem do tema nas escolas não garante a conscientização da população, considerando a força ideológica que controla os saberes disponibilizados no ambiente escolar, como foi possível constatar na análise da questão proposta.

Em continuidade à análise dos PETs, encontrei na semana 3, do PET 2, do 3º ano do Ensino Médio, uma questão com a narrativa de Monteiro Lobato, “Negrinha” (Figura 10), que fala da vida de uma criança negra, de mãe escrava, que precisava se esconder da patroa porque ela não gostava de crianças.

**Figura 10** – Conto “Negrinha”

Negrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta? Não; fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados. Nasceria na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças. Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebia as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora em suma – “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”, dizia o reverendo. Ótima, a dona Inácia. Mas não admitia choro de criança. Ai! Punha-lhe os nervos em carne viva. [...] A excelente dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fora senhora de escravos – e daquelas ferozes, amigas de ouvir cantar o bolo e estalar o bacalhau. Nunca se afizera ao regime novo – essa indecência de negro igual.

LOBATO, M. *Negrinha*. In: MORICONE, I.

Os cem melhores contos brasileiros do século. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000 (fragmento). A narrativa focaliza um momento histórico-social de valores contraditórios. Essa contradição infere-se, no contexto, pela:

- a) falta de aproximação entre a menina e a senhora, preocupada com as amigas.
- b) receptividade da senhora para com os padres, mas deselegante para com as beatas.
- c) ironia do padre a respeito da senhora, que era perversa com as crianças.
- d) resistência da senhora em aceitar a liberdade dos negros, evidenciada no final do texto.
- e) rejeição aos criados por parte da senhora, que preferia tratá-los com castigos.

**Fonte:** PET 2, semana 3, 3º ano do Ensino Médio.

Monteiro Lobato é visto por alguns pesquisadores como um possível autor com atitudes racistas, identificadas em algumas de suas obras. Entretanto, isso é complexo e controverso. Mesmo que Monteiro Lobato refletisse, em certa medida, as concepções racistas predominantes em seu tempo, também demonstrou uma capacidade de reavaliação e questionamento dessas ideias ao longo de sua carreira. Portanto, entendo que na avaliação de seu legado devem ser considerados tanto os aspectos problemáticos quanto os avanços em relação à compreensão da diversidade étnico-racial no Brasil.

Em relação ao texto “Negrinha”, a narrativa de Monteiro Lobato denuncia mentalidades de preconceito e opressão, por meio de ironias implícitas no texto, retratando as características da Dona Inácia frente às regalias que possuía. Dona Inácia, vista como uma referência para a sociedade, “a excelente dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças”, se destaca com suas falsas virtudes.

Negrinha e dona Inácia representam os dois opostos da sociedade, de um lado a mulher branca, adulta, forte, rica, católica, protegida do reverendo, senhora de escravos, “dona do mundo”, e do outro lado a menina, sem nome, negra, pobre, frágil, suja, malcuidada, sem espaço no mundo. Negrinha não era vista como um ser humano, mas como um animal que vivia nos cantos da casa se escondendo dos olhos cruéis da patroa.

A forma de pensar e agir descrita acima, na qual uma pessoa é elogiada por suas virtudes apostólicas, mas, ao mesmo tempo, demonstra comportamentos abusivos e participa da posse

de escravos, está relacionada a uma construção conceitual do conhecimento imperial. Sobre essa forma de pensar e agir Mignolo e Veiga (2021) destacam que “o racismo, tal como o entendemos hoje, foi o resultado de duas invenções conceituais do conhecimento imperial: que certos corpos eram inferiores a outros e que corpos inferiores possuíam inteligência inferior” (p. 49). Essas ideias foram fundamentais para a perpetuação e justificção das práticas racistas ao longo da história, como é o caso da Dona Inácia que, diante da sociedade colonizadora, mantinha sua ideia de supremacia mesmo com o final da escravidão.

Importante ressaltar ainda que a expressão “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral” destaca a religiosidade da dona de escravos, sendo ela, na história do Brasil, um fator preponderante no processo de colonização (Bispo dos Santos, 2015). A religião foi utilizada como uma ferramenta de legitimação do domínio colonial. Os colonizadores consideravam a conversão dos povos indígenas e africanos ao catolicismo como um objetivo necessário para a “civilização” e a “salvação” desses povos. A catequização e o processo de evangelização foram implementados como parte integrante do projeto colonial, visando à assimilação cultural e à submissão dessas populações aos interesses coloniais.

A narrativa contribuiu para ilustrar uma realidade de exclusão entre as camadas sociais e trouxe à tona questões de preconceito racial e desigualdades sociais. Gomes (2005, p. 148) destaca que “no Brasil, o racismo ainda é insistentemente negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais”. Essa declaração reflete a importância atribuída à questão abordada no PET; entretanto, apesar da sua complexidade social e da importância da temática, somente uma pergunta foi direcionada a ela.

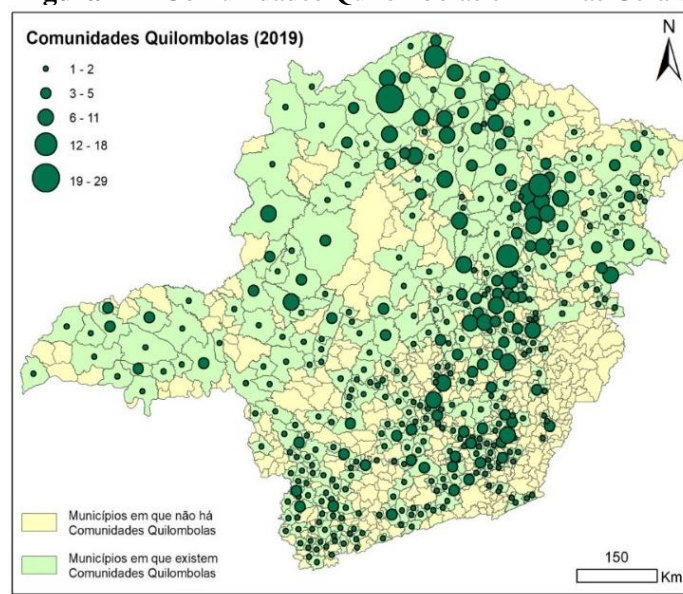
Ao abordar o texto “Negrinha” com a pergunta sobre as contradições, é possível considerar que essa interpretação poderia ser um aspecto de um processo mais amplo de desenvolvimento do letramento crítico. Identificar contradições pode ser um ponto de partida para uma análise crítica do texto, mas isso por si só não garante uma compreensão profunda das ideologias presentes na obra.

A pergunta sobre o texto “Negrinha” limitou-se a pedir ao estudante para identificar onde havia contradição no texto; por outro lado, questões relacionadas à história das raças e à formação da sociedade poderiam ser melhores exploradas junto aos estudantes, especialmente por abordar um tema tão relevante para a comunidade da Escola do Quilombo, bem como para tantas outras regiões do Estado. Observo que o texto proposto na questão poderia proporcionar uma discussão racial, assim como em outras atividades, todavia, dada a precariedade tecnológica dos estudantes e a falta de problematização da questão, não houve prosseguimento

no trabalho pautado na criticidade e na resistência à colonialidade.

Vale lembrar que os quilombos foram criados por negros que, assim como a Negrinha da narrativa de Monteiro Lobato, viviam situações subumanas nas mãos dos “ricos e donos do mundo”. Segundo dados do IBGE, apurados em 2019, em Minas Gerais há mais de mil comunidades quilombolas, sendo este considerado o segundo estado do país com mais localidades quilombolas, atrás apenas do estado da Bahia (Figura 11).

**Figura 11** - Comunidades Quilombolas em Minas Gerais



**Fonte:** Vitiello, Santos Júnior e Ferreira (2021, p. 300).

O número elevado de localidades com remanescentes de quilombolas se justifica pelo fato de Minas Gerais ter utilizado demasiadamente a mão de obra escrava na exploração de ouro e na agricultura ao longo do século XIX (Vitiello; Santos Júnior; Ferreira, 2021). Dessas comunidades quilombolas, apenas 392 são atualmente reconhecidas oficialmente pela Fundação Cultural Palmares, entre elas a comunidade da Escola do Quilombo, reconhecida em 2008, conforme mencionado no Capítulo anterior.

Outro ponto relevante na análise da narrativa é o fato de que, por mais que os fatos narrados se passem no período pós abolição da escravatura, para dona Inácia, sua condição de dona de escravos e a abominação pelos negros permanecia. Viu-se uma “libertação” sem subsídios para que os ex-escravos pudessem viver com dignidade, restando-lhes os trabalhos braçais e trabalhos domésticos mal remunerados.

Negrinha, vivendo isso, não se libertou da condição de escrava da dona da casa, haja vista não lhe ter sido dadas condições para isso. Como se vê, as práticas de letramento ensejadas nas questões poderiam ter desenvolvido o letramento crítico dos estudantes, entretanto isso não

ocorreu, dada a limitação das questões propostas e a impossibilidade de intervenção dos docentes, ocasionada pelo período pandêmico.

Na sequência, na semana 2 do PET 4, do Ensino Médio, com o objetivo de trabalhar o modernismo brasileiro, a primeira questão contemplou o resumo da obra *Macunaíma*<sup>56</sup>, do escritor Mário de Andrade. No trecho: “Macunaíma segue seu caminho após se despedir das Icamiabas (tribo das índias sem marido)” o autor se refere às Icamiabas, tribo formada somente por mulheres guerreiras. Ainda contemplando a cultura indígena, no trecho “Chegando ao Uraricoera, o herói se entristece ao ver a maloca da tribo destruída”, sendo malocas, as cabanas comunitárias utilizadas pelas tribos indígenas.

Como elementos da cultura afro-brasileira presentes identifiquei: “Macunaíma vai para um terreiro de macumba no Rio de Janeiro” e “Com Venceslau Pietro Pietra adoentado por conta da surra que levou de Exu”. Em ambos os trechos o autor faz alusão às religiões de matrizes africanas que realizam cerimônias e cultos em locais denominados terreiros, bem como ao orixá Exu, uma entidade cultuada pelas pessoas adeptas às referidas religiões.

Questões contempladas na sequência da narrativa dispõem:

- Sobre *Macunaíma*, responda: *Macunaíma* — obra-prima de Mário de Andrade — é um dos livros que melhor representa a produção literária brasileira do Século XX. Sua principal característica é ser um texto em que o autor subverte a linguagem literária dos padrões vigentes, ao fazer conviver, sem respeitar limites geográficos, formas linguísticas oriundas das mais diversas partes do Brasil. Retire do Resumo de *Macunaíma*, trechos que corroboram essa afirmativa e exponha-os abaixo.
- Em *Macunaíma* temos vários personagens com nomes bem diferentes do que estamos acostumados a encontrar na literatura brasileira. Cite-os e, caso consiga, apresente a etimologia de alguns desses nomes.

A questão 1 destaca *Macunaíma* como uma obra que subverte a produção literária da época, quebrando o padrão europeu colonizador da escrita. Isso se deu porque até o início do século XX a literatura nacional era fortemente influenciada pelos modelos europeus implantados pelos colonizadores, que privilegiavam temas clássicos e linguagem formal.

A obra abordada na questão é considerada uma obra importante da literatura brasileira do modernismo. Embora a questão do PET utilize apenas um fragmento e as interpretações possam variar, é possível identificar elementos em *Macunaíma* que podem contribuir para a resistência às colonialidades e para o desenvolvimento do letramento crítico.

---

<sup>56</sup> Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/macunaima-resumo-da-obra-de-mario-de-andrade>. Acesso em: 19 out. 2022.

O texto desconstrói estereótipos e clichês relacionados à identidade e à cultura brasileira. O personagem principal, Macunaíma, é retratado como um anti-herói preguiçoso e imoral, desafiando as idealizações tradicionais de heroísmo e moralidade. Essa desconstrução pode levar os estudantes à reflexão crítica sobre as representações culturais e étnicas presentes na literatura e na sociedade.

A obra aborda a diversidade cultural do Brasil, apresentando personagens de diferentes regiões e origens étnicas. Isso destaca a diversidade e a complexidade da cultura brasileira, desafiando visões simplistas e homogêneas. Essa abordagem pode incentivar o letramento crítico, levando os leitores a questionarem noções fixas de identidade cultural. Além disso, aborda questões sociais e políticas da época, como a exploração do trabalho, a desigualdade social e as relações de poder. Esses temas podem despertar nos estudantes da Escola do Quilombo uma consciência crítica sobre as estruturas sociais e as dinâmicas de poder presentes na sociedade.

O autor, Mário de Andrade, utiliza uma linguagem inovadora e experimental em *Macunaíma*, incorporando elementos do folclore, do regionalismo e da cultura popular. Essa experimentação desafia as normas literárias estabelecidas, abrindo espaço para uma leitura mais crítica e criativa em que os estudantes da Escola do Quilombo poderiam se identificar, especialmente no que se refere à expressão da cultura popular.

Ao ler o resumo *Macunaíma* em uma perspectiva decolonial e de letramento crítico, os estudantes podem desenvolver muitos saberes, entre eles: questionar as representações culturais, refletir sobre as relações de poder e explorar a diversidade e a heterogeneidade da cultura brasileira. Essa abordagem amplia as possibilidades de resistência às colonialidades, promovendo uma consciência crítica das estruturas sociais e culturais presentes na literatura e na sociedade.

Mesmo a obra datando de 1922, essa discussão ainda se faz necessária e presente no contexto brasileiro, quando ainda temos currículo escolar se esquivando de um debate sobre a história dos povos tradicionais com os estudantes, abdicando da sua história em detrimento de outras. Assim, o texto presente na semana 2 do PET 4 poderia contribuir para a promoção do letramento crítico dos estudantes e professores. Entretanto, as questões que seguiram o texto pouco contribuíram para que isso ocorresse, pois foram construídas sob a ótica do letramento autônomo, e, nessa visão, utilizam o texto apenas para buscar as possíveis formas linguísticas contempladas ou os diferentes nomes dos personagens.

Essa abordagem, ao focar nas formas linguísticas e nos nomes dos personagens, tende a reproduzir a colonialidade por reduzir a complexidade e a riqueza das culturas indígenas a



rótulos e desconsiderar a profundidade das experiências, tradições e histórias que esses nomes representam. A ênfase em aspectos superficiais, como a nomenclatura, pode reforçar estereótipos e visões romantizadas dos indígenas, tratando-os como figuras do passado em vez de reconhecer sua vitalidade e relevância na sociedade atual.

#### 4.4.2 A mulher prototípica dos valores implantados pelo sistema patriarcal

Analisando os PETs do 5º ano do ensino fundamental, identifiquei na semana 3 do PET 1, um texto intitulado “Bruxas não: A crônica de Moacyr Scliar a credence popular para de preconceitos e empatias” (Figura 12). Tanto no título quanto no texto, há, propositalmente, omissão de palavras, o que dificultaria a compreensão da ideia.

**Figura 12 – Texto “Bruxas não”**

1- Leia o texto abaixo:

<p style="text-align: center;"><b>Bruxas não</b></p> <p style="text-align: center;"><b>A crônica de Moacyr Scliar a credence popular para de preconceitos e empatia</b></p> <p>Quando eu garoto, em bruxas, mulheres malvadas que o tempo todo coisas perversas. Os meus amigos também nisso. A prova para nós uma mulher muito velha, uma solteirona que numa casinha aos pedaços no fim de nossa rua. Seu nome Ana Custódio, mas nós só a de “bruxa”, muito feia, ela; gorda, enorme, os cabelos palha, o nariz comprido, ela uma enorme verruga no queixo. E sempre sozinha. Nunca entrado na casa, mas a certeza de que, se isso, nós a venenos num grande caldeirão.</p> <p>Nossa diversão predileta -la. Volta e meia o pequeno pátio para dali frutas e quando, por acaso, a velha à rua para fazer compras no pequeno armazém ali perto, atrás dela “bruxa, bruxa!”.</p> <p>Um dia, no meio da rua, um bode morto. A quem esse animal nós não, mas logo o que com ele: -lo na casa da bruxa. O que fácil. Ao contrário do que sempre, naquela manhã, e talvez por esquecimento, ela aberta a janela da frente. Sob comando do João Pedro, que o nosso líder, o bicho, que grande e bastante, e com muito esforço nós o até a janela. -lo para dentro, mas aí os chifres presos na cortina.</p>	<p>- logo - o João Pedro -, antes que a bruxa E ela. No momento exato em que, finalmente, o bode pela janela, a porta se e ali ela, a bruxa, um cabo de vassoura. Eu, gordinho, o último.</p> <p>E então. De repente, o pé num buraco e. De imediato uma dor terrível na perna e não tive dúvida: me, mas não. E a bruxa, com dificuldade, mas com o cabo de vassoura na mão, -se. Aquela altura a turma longe, ninguém me. E a mulher sem dúvida em mim sua fúria.</p> <p>Em um momento, ela junto a mim, de raiva. Mas aí a minha perna, e instantaneamente. -se junto a mim e a -la com uma habilidade surpreendente.</p> <p>- por fim. - Mas dar um jeito. Não se, isso, enfermeira muitos anos, em hospital. em mim.</p> <p>o cabo de vassoura em três pedaços e com eles, e com seu cinto de pano, uma tala, -me a perna. A dor muito e, nela, até minha casa. “uma ambulância”, a mulher à minha mãe.</p> <p>Tudo bem. -me para o hospital, o médico minha perna e em poucas semanas eu. Desde então, de em bruxas. E -me grande amigo de uma senhora que em minha rua, uma senhora muito boa que se chamava Ana Custódio.</p> <p>Fonte: Bruxas não existem, Moacyr Scliar, disponível em: <a href="https://novaescola.org.br/conteudo/4159/bruxas-nao-existem">https://novaescola.org.br/conteudo/4159/bruxas-nao-existem</a>. Acesso em 06 de dezembro de 2018. (adaptado)</p>
--	---

**Fonte:** PET 1, semana 3, 5º ano do Ensino Fundamental.

A primeira questão proposta se trata da leitura do texto. A questão 2 pergunta se é possível compreender o texto. Contudo, a pergunta é respondida na sequência, o que não favorece o raciocínio individual do estudante. Na questão 3, as palavras faltantes no texto foram apresentadas para que o estudante pudesse reescrevê-lo e compreender o sentido. A questão 4 não propõe atividade alguma a ser feita e a última questão oferece o *link* de acesso ao texto original (Figura 13).

**Figura 13** - Questões do texto “Bruxas não”

2- É possível compreender completamente o texto?

---

Parece que não né! Sabe por que? Estão faltando palavras importantes que dão sentido ao texto.

3 - Então agora reescreva o texto utilizando as palavras abaixo:

existem	usa	tratar	era	acreditavam	passavam	
maquinando	acreditavam	era	moravam	caindo	era	
chamávamos	era	pareciam	era	tinha	estava	
falando	tinhamos	tinhamos	fizéssemos	encontraríamos	preparando	
era incomodá-	invadíamos	roubar	saía	corriamos	gritando	estava
transtornada	viu	mudou	agachou-	começou	examiná-	
está quebrada	disse	podemos	preocupe	sei	fazer	fui

4 - Fez outro sentido não!

Estas palavras suprimidas do texto são chamadas verbo, se suprimido, priva os outros elementos de um elo, dificultando a compreensão do objetivo da mensagem a ser transmitida. Verbos são palavras que articula os diferentes elementos que compõem uma oração, assegurando sentido. Relaciona-se diretamente com a ação e a existência do homem no mundo. Entender a função dos verbos é imprescindível para interpretar um texto, pois, é o sentido dos verbos que faz com que outros elementos se liguem a ele. Através do verbo podemos identificar a pessoa, o tempo, o modo e se o fato já aconteceu, está acontecendo ou irá acontecer.

5 - Para ler o texto original acesse:

<https://novaescola.org.br/conteudo/4159/bruxas-nao-existem>

**Fonte:** PET 1, semana 3, 5º ano do Ensino Fundamental.

Compreendo que a atividade direciona o raciocínio do estudante de forma limitante, impedindo o desenvolvimento do letramento crítico. Ao restringir a atividade a respostas já presentes na questão e ao priorizar as habilidades técnicas, como o reconhecimento dos verbos, não se incentivou a exploração de outras dimensões do texto, como as questões sociais, políticas, culturais e históricas.

O texto “Bruxas não existem” e suas atividades poderia abordar questões sociais, políticas, culturais e históricas de maneira significativa. Primeiramente, seria possível abordar perguntas que levassem os estudantes a refletirem sobre como a exploração do papel das bruxas na sociedade pode revelar como mulheres que desafiam normas sociais frequentemente enfrentam marginalização, estimulando discussões sobre a forma como a sociedade trata as vozes dissidentes.

A análise da história das caças às bruxas e suas consequências poderia promover uma crítica à intolerância e à perseguição de grupos considerados diferentes, relacionando esses temas a questões contemporâneas de discriminação e preconceito. O texto também permitiria a reflexão sobre a relação entre gênero e poder, especialmente em contextos em que as mulheres são vistas como ameaças, incentivando os estudantes a analisar dinâmicas de poder em suas próprias realidades sociais.

Além disso, ao refletir sobre a linha tênue entre realidade e fantasia, os estudantes poderiam explorar como as narrativas de bruxaria servem como metáforas para experiências reais de opressão e resistência. Por fim, fazer conexões entre as questões abordadas no texto e eventos atuais, como a luta contra a misoginia e a defesa dos direitos das mulheres, ajudaria a entender como as lições do passado reverberam nas lutas sociais contemporâneas.

Silvia Federici (2009) aborda a relação entre a caça às bruxas, o controle sobre as mulheres e o surgimento do capitalismo. Para a autora, “a caça às bruxas se coloca na encruzilhada de um aglomerado de processos sociais que prepararam o caminho para o surgimento do mundo capitalista moderno” (Federici, 2019, p. 40). A autora argumenta que a caça às bruxas foi fundamental para moldar o patriarcado capitalista e garantir o controle sobre os corpos das mulheres. A destruição de práticas comunitárias e saberes femininos (como os relacionados à saúde e à reprodução) foi uma ferramenta de dominação.

A análise de Federici (2009) sobre a caça às bruxas como um dos pilares do patriarcado capitalista exige um olhar atento às relações de poder e às dinâmicas sociais. A autora demonstra como a perseguição às mulheres acusadas de bruxaria foi fundamental para controlar seus corpos e seus saberes, submetendo-os aos interesses do sistema capitalista emergente. Essa perspectiva, que exige um letramento ideológico, permite aos estudantes compreender as raízes históricas da opressão feminina e desenvolver um olhar crítico sobre o presente. No entanto, a ausência de atividades que promovam a formulação de interpretações pessoais a partir do texto de Federici indica uma lacuna na prática pedagógica. Ao se limitar a um letramento autônomo, a escola perde a oportunidade de desenvolver nos estudantes a capacidade de pensar de forma autônoma e crítica sobre questões complexas e controversas.

Observo que o texto não favoreceu a valorização da mulher e utiliza termos pejorativos como, por exemplo “uma mulher muito velha, uma solteirona”, ou ainda “Era muito feia, ela; gorda, enorme, os cabelos pareciam palha, o nariz era comprido”. Apesar de se tratar de um texto narrado por uma criança que pensava que sua vizinha era uma bruxa e que, após ser socorrido por ela, entendeu que ela não fazia mal, as palavras utilizadas refletem e reforçam a supremacia do patriarcado e do padrão de beleza imposto pela sociedade. Isso não muda ao final da história, pois, apesar de finalizar o texto concluindo que a senhora seria “uma mulher muito boa”, as características físicas enfatizadas ao longo do texto não foram apagadas.

Assim, entendo que o texto proposto no PET 1 do 5º ano tende a reproduzir colonialidades impostas por meio do patriarcado, por utilizar palavras que refletem e reforçam a supremacia do patriarcado e o padrão de beleza imposto pela sociedade. A visão da personagem sobre a aparência das mulheres, com forte teor de críticas, evidencia um padrão estipulado pela colonização do poder, que a mantém submissa ao olhar e opinião de quem a objetifica. A utilização de adjetivos pejorativos, como “bruxa”, “feia”, “gorda”, “cabelos pareciam palha”, revela uma intenção. A imagem daquela senhora foi construída ao longo do texto, por meio de um discurso racial colonizador e patriarcal que aponta e critica as características físicas de mulheres.

Os sentidos desempenhados na linguagem escolhida compõem um discurso praticado em sociedade. O texto, tendo um garoto como narrador, trata a personagem de forma insultuosa como “uma mulher muito velha, uma solteirona”, o que remete ao ideal de mulher simbolizado pela trajetória de vida definida pela sociedade patriarcal, a qual enquanto jovem deve se casar, ter filhos, se submeter aos papéis domésticos e à submissão masculina. Fanon (2008) critica a forma como as narrativas coloniais e pós-coloniais perpetuam relações de poder desiguais, reforçam estereótipos e marginalizam certos grupos; assim, as estruturas sociais e culturais existentes perpetuam a opressão. Por meio dessas narrativas, as mulheres são objetificadas.

Quijano (2005), recorrendo à colonialidade do poder, descreve a persistência das hierarquias de gênero mesmo após o fim formal do colonialismo; situação semelhante é vista na questão proposta no PET: ao focar apenas nas respostas já presentes no texto, sem promover uma análise crítica dos valores patriarcais subjacentes, a atividade pode reforçar e naturalizar essa estrutura de poder. Uma abordagem mais reflexiva deveria problematizar e questionar esses padrões patriarcais enraizados na sociedade.

Na semana 4, para trabalhar a estratégia de leitura por meio do gênero carta, as questões apresentaram uma ideia diferente da abordagem da questão da semana anterior. Foi apresentada uma fotografia de jovens meninas jogando futebol e as perguntas que se seguiram versavam sobre as divergências de opiniões, sugerindo que cada pessoa tem o direito de expressar sua opinião e deve tê-la respeitada (Figura 14).

**Figura 14** - A partida de futebol

1 - Veja a foto abaixo:



- O que vocês estão vendo nesta imagem?
- Vocês costumam ver com frequência a situação retratada nesta imagem?

- O que vocês pensam sobre o que está retratado na imagem?

---

- Todas as pessoas têm a mesma opinião sobre esse assunto?

---

- Por que é importante que nossas opiniões sejam respeitadas?

---

- Como devemos agir quando alguém pensa diferente de nós?

---

- Como você se sente quando alguém não ouve sua opinião ou não permite que você expresse o que pensa?

---

- Como você gostaria de ser tratado quando expressa uma opinião diferente da que outra pessoa expressou?

---

- Em que situações podemos expressar opinião?

---

- Você já leu textos que apresentam a opinião de quem os escreveu?

---

**Fonte:** PET 1, semana 4, 5º ano do Ensino Fundamental.

O futebol chegou ao Brasil por volta de 1894, sendo a primeira federação de futebol composta apenas por homens brancos e ricos, pertencentes à elite brasileira da época. Com o passar dos anos, com a inexistência de homens com as características desejadas, os times eram completados por outros jogadores, pertencentes a outras classes sociais e raças (Broch, 2021). Mesmo sendo um dos esportes mais populares no mundo, por muitas décadas as mulheres foram proibidas de jogar, sob o pretexto patriarcal e machista de que o esporte seria inapropriado para elas.

A mulher era considerada o sexo frágil, delicado e fraco, ocupando posição inferior ao homem na sociedade. Vale ressaltar que tal pensamento foi reafirmado pelo Estado, por meio de legislações que proibiam que o esporte fosse praticado pelas mulheres. Em 1970, após lutas e reivindicações femininas, a lei foi revogada. Entretanto, com a falta de regulamentação, a modalidade permaneceu sem apoio dos clubes e federações. Apenas em 1983 o esporte foi regulamentado no Brasil (Broch, 2021); tendo seu primeiro torneio experimental promovido pela Federação Internacional de Futebol (FIFA), em 1988, e sendo a primeira Copa do Mundo realizada em 1991, na China, e a primeira Olimpíada, em 1996 (Goellner, 2021).

A trajetória do futebol feminino no Brasil é um indicador de destaque na luta pela igualdade de direitos entre as pessoas. Mesmo sendo o Brasil o maior ganhador de copas do mundo e, possivelmente por isso, ser considerado “o país do futebol”, o futebol feminino não traz a mesma representatividade diante da mídia e dos torcedores. Tal fato pode ser mensurado se compararmos o quantitativo de times de futebol masculino e feminino que ocupam o noticiário cotidiano das mídias sociais, bem como a quantidade de patrocinadores que se dedicam a ambas as modalidades do futebol.

Diante desse cenário, quando o PET 1 do Ensino Fundamental apresenta a imagem das mulheres praticando futebol com questões que proporcionam a reflexão dos estudantes, alcança

um potencial para o desenvolvimento de uma postura crítica e decolonial. Mesmo que a história do futebol feminino no Brasil seja vista como secundária em relação ao futebol masculino, tal modalidade representa uma história de resistência que levou mulheres desbravadoras e destemidas a quebrar tabus intransponíveis e reinventar padrões para a sociedade. Assim, a imagem com as jovens jogando futebol traz uma oportunidade valiosa para fortalecer a autoestima das estudantes, desafiar estereótipos de gênero e incentivar uma visão mais igualitária e inclusiva do esporte.

Ainda na semana 4, há outra questão que aborda temas femininos (Figura 15). Dessa vez, foi apresentado um trecho de uma Resenha Crítica do filme “Mulher Maravilha”. O longa-metragem é americano e foi lançado no Brasil em 2017. Recebeu destaque mundial por ter sido o primeiro filme de super-herói com uma protagonista feminina, dirigido por uma mulher, a diretora Patty Jenkins.

**Figura 15 – Filme Mulher-Maravilha**

3 – Veja agora a opinião de duas pessoas sobre o filme Mulher Maravilha

Mulher-Maravilha



**Opinião de espectadores sobre o filme Mulher-Maravilha**

**Espectadora 1**

Péssimo filme. Mais um filme globalista tentando colocar garganta abaixo o "FEMINISMO" e o suposto "EMPODERAMENTO FEMININO", infelizmente esse tipo de tema hoje em dia está em alta, mas todos nós sabemos que não é porque um filme é feminista que ele é bom.  
Marcela R. 02/07/2017  
<https://www.adriano.com.br/Opinioes/1722261113/1722261113/Opinioes/1722261113>  
Acesso em: 27/07/2018

**Espectadora 2**

Show! Adorei. A força feminina mostrada no filme é inspiradora, deixando de lado aquela história antiga em que a mulher sempre é a parte mais fraca, e precisa ser salva pelo príncipe. Nos dias de hoje, sabemos, que a mulher é tão forte quanto qualquer outro indivíduo. E precisa sim ser respeitada.  
Marcela L. 02/03/2018  
<https://www.adriano.com.br/Opinioes/1722261113/1722261113/Opinioes/1722261113>  
Acesso em: 27/07/2018

a) A opinião das duas leitoras foi a mesma? O que você acha do posicionamento delas?

---

---

---

b) Você já assistiu o filme? Se sim qual a sua opinião?

---

---

---

O trecho apresentado de uma resenha crítica do filme “Mulher-Maravilha” pode oferecer uma oportunidade valiosa para discutir a representação das mulheres na sociedade, especialmente em um contexto em que elas são frequentemente relegadas a papéis secundários. Embora as questões propostas abordem situações em que as mulheres são vistas em destaque, como heroínas, o desenvolvimento das atividades falha em promover uma reflexão mais profunda sobre a importância do papel feminino na sociedade contemporânea.

As questões que seguem a ilustração, que indagam se a opinião das duas leitoras é a mesma e se os estudantes já assistiram ao filme, parecem não aproveitar o potencial do filme para gerar discussões mais significativas sobre o engajamento feminino. Para favorecer efetivamente a representatividade feminina, seria importante que as atividades promovessem discussões e reflexões críticas sobre a presença e o papel das mulheres na sociedade, em suas diversas esferas, incluindo a mulher quilombola, cujas vozes e ações são cruciais para a preservação da identidade e da cultura do seu povo, ao longo dos anos.

As mulheres quilombolas enfrentam múltiplas formas de opressão, “os eixos de poder – raça, etnia, classe, gênero – sobrepõem-se e se cruzam” (Bernardino-Costa, 2015, p. 151), por isso a necessidade de uma abordagem mais engajada, que considere a interseccionalidade e se apresente comprometida com a representatividade e o empoderamento feminino no desenvolvimento das atividades, de uma forma que questionasse as estruturas de poder e as hierarquias coloniais.

A ausência de propostas que incentivem os estudantes a refletirem sobre o papel da mulher na sociedade limita a profundidade da análise crítica que pode ser feita. Em vez de explorar como “Mulher-Maravilha” pode simbolizar a luta por igualdade de gênero e a afirmação da força feminina, as atividades se concentram em avaliações individuais de opiniões que, embora relevantes, não promovem um diálogo mais amplo sobre representatividade.

Quanto à primeira pergunta, a resposta está explícita na ilustração, já que a Espectadora 1 inicia sua fala com a expressão “Péssimo filme” e a segunda com “Show! Adorei!”. Dessa forma, não compreendo que a questão favoreça a reflexão e/ou ao posicionamento crítico do estudante sobre o papel da mulher e seu engajamento na sociedade. Questões relativas à direção do filme ter sido realizada, pela primeira vez, por uma mulher, apesar de relevantes, não foram contempladas na atividade, o que sugere uma invisibilidade do engajamento feminino.

A ausência de propostas que incentivem os estudantes a refletirem sobre o papel da mulher na sociedade, especialmente no que diz respeito à representação da Mulher Maravilha, limita a construção do letramento crítico. Ao invés de explorar como essa personagem pode simbolizar a luta por igualdade de gênero e a afirmação da força feminina, as atividades se

concentram em avaliações individuais de opiniões, o que, embora relevante, não promove um diálogo mais amplo sobre representatividade e poder.

É importante questionar a própria construção da personagem: uma mulher branca, enquadrada no padrão de beleza tradicional e vestida de forma a atender ao olhar masculino. Ainda que a Mulher Maravilha seja retratada como uma heroína poderosa, ela permanece submetida a um padrão de beleza ditado pela sociedade patriarcal. Essa dualidade, entre empoderamento e submissão a um ideal de beleza, reflete as complexidades da representação feminina na mídia e levanta questões importantes sobre como a imagem da mulher é construída e consumida.

É particularmente interessante observar que a primeira opinião expressa por uma mulher que não reconhece o “empoderamento” feminino traz à tona um aspecto crucial da discussão: a diversidade de percepções sobre o que constitui empoderamento. Isso pode refletir uma série de fatores, incluindo experiências pessoais, influências culturais e sociais, e a maneira como a mídia molda as expectativas em relação ao papel das mulheres. Essa perspectiva pode ser vista como uma oportunidade para discutir como diferentes mulheres podem perceber e interpretar representações de gênero de maneiras variadas, influenciadas por suas próprias vivências.

No que se refere a assistir ao filme, possivelmente os estudantes daquela comunidade não tiveram a oportunidade de vê-lo. O local onde residem não possui cinema e o mais próximo fica em média a 170 km da comunidade. Após encerrar o período em que ficou em cartaz no cinema, o filme passou a ser exibido em rede de televisão paga por assinatura, o que dificultou o acesso dos estudantes da Escola do Quilombo, se considerarmos a condição social vivida pela comunidade. Soma-se a isso o fato de que o público-alvo do referido PET são crianças de 10 anos, em média, e que precisam contar com um responsável legal para se deslocarem da comunidade.

Portanto, a falta de atividades que incentivem uma reflexão crítica sobre a importância do papel da mulher na sociedade e o engajamento feminino não apenas limita o potencial didático da resenha, mas também desconsidera a complexidade das experiências femininas. Para que a atividade pudesse contribuir para o desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes, seria fundamental incluir propostas que os estimulassem a discutir a representatividade feminina, o impacto das narrativas de empoderamento, e como essas questões se relacionam com a realidade das mulheres em diferentes contextos, especialmente em uma comunidade quilombola.

O assunto é tratado apenas como uma questão de opinião, desconsiderando o fato de que “certas identidades têm sido historicamente silenciadas e desautorizadas no sentido



epistêmico, ao passo que outras são fortalecidas” (Ribeiro, 2017, p. 29). A forma como o material foi trabalhado – ou seja, com base nas questões elaboradas sobre o texto –, dificilmente se prestaria a uma discussão decolonial de quebra de conceitos e estereótipos ocidentais<sup>57</sup>. A força e o engajamento feminino, a representatividade tão explorada no filme Mulher-Maravilha e pelos críticos do filme foi silenciada na questão.

Para Kilomba (2019), o silenciamento da mulher ocorre muitas vezes pelo seu encarceramento dentro de padrões colonialistas e patriarcais, o que acarreta seu apagamento enquanto sujeito. Assim, “essa ausência simboliza a posição da subalterna como sujeito oprimido que não pode falar porque as estruturas da opressão não permitem que essas vozes sejam escutadas, tampouco proporciona um espaço para a articulação das mesmas” (Kilomba, 2019, p. 4). Apesar de as imagens terem a possibilidade de proporcionar discussões decoloniais sobre o corpo feminino, as atividades que seguiram apenas conservaram as opiniões anteriormente formadas pelo sistema de repressão.

Na sequência de análise dos PETs, o PET 1 de Língua Portuguesa, do Ensino Médio, possui 14 questões. Na semana 1, as atividades iniciam com uma reportagem, cujo título é “Ciclistas denunciam agressão de motorista em discussão de trânsito no Bairro Aldeota”<sup>58</sup>. O texto relata uma discussão entre ciclistas que ultrapassaram o sinal vermelho e o motorista de um veículo. Durante a discussão houve agressões, inclusive a uma mulher.

A reportagem descreve a fala do agressor alegando que a ciclista fez uso da sua condição de mulher para incitá-lo a agredi-la. Tal situação não é problematizada na reportagem, tampouco nas perguntas que seguem as questões, ficando a ideia de que o agressor foi levado a agredi-la. Compreendo que, ao deixar de problematizar a situação, o PET pode favorecer uma abordagem colonial e patriarcal que reforça a subjugação das mulheres, relegando-as a posições subalternas na sociedade.

A discussão sobre a opressão de gênero nem sempre é bem recebida pela sociedade em geral; pelo contrário, “é visto geralmente como algo chato, ‘mimimi’ ou outras formas de deslegitimação. A tomada de consciência sobre o que significa desestabilizar a norma hegemônica é vista como inapropriada ou agressiva porque aí se está confrontando poder” (Ribeiro, 2017, p. 79). Compreendo que, na escrita da reportagem, prevaleceu a ideia machista de opressão do gênero feminino, em que a mulher provoca o homem e que por isso ele a agride.

No que se refere às questões que seguem o texto, uma das perguntas leva em

---

<sup>57</sup> O termo ocidental é tratado na perspectiva de Mignolo (2008), pois não se restringe ao sentido geográfico, mas se refere à geopolítica do conhecimento que foi construído na história imperial do ocidente.

<sup>58</sup> Disponível em: <https://bit.ly/2RcmhMk>. Acesso em: 14 jun. 2022.

consideração a desigualdade de condições entre o motorista e os ciclistas, de maneira generalizada, já que durante a discussão, também foi agredido um ciclista do sexo masculino (Figura 16). Entretanto, a falta de reflexão sobre o assunto abordado e o discurso implícito nele, contribuem para a reprodução de costumes que desvalorizam a condição feminina e promovem o pensamento colonial.

**Figura 16** - Atividade do texto “Ciclistas denunciam agressão de motorista em discussão de trânsito no Bairro Aldeota”

**ATIVIDADE 3** – Agora que você leu a notícia responda:

- a) De acordo com as informações fornecidas pela notícia, qual foi o motivo mais provável da agressão?
- b) Segundo a ciclista que denunciou o motorista, “independente de termos atravessado o sinal vermelho, poderíamos compartilhar a pista, até porque já era tarde, o fluxo era pequeno”. Considerando esse argumento e levando em conta, ainda, a desigualdade de condições entre o motorista e os ciclistas, você acha que a reação do motorista foi a mais adequada? Por quê?

**Fonte:** PET 1, semana 1, 3º ano do Ensino Médio.

Na semana 2, as atividades propostas (Figura 17) dão continuidade à reflexão do texto da semana anterior.

**Figura 17** – Atividades sobre “Estresse no trânsito”

Releia a notícia da atividade da semana 1 e responda:

**ATIVIDADE 1** - Todos sabemos do estresse cotidiano vivido pelas populações das grandes e médias cidades do país. Em quais trechos da notícia se faz alusão a essas fortes tensões? Qual parece ser o papel desse dia a dia difícil nos acontecimentos reportados?

**ATIVIDADE 2** - Como foi possível observar por meio do texto, no trânsito, é muito comum que o “mais forte” se valha de uma vantagem circunstancial para constranger e/ou pôr em risco o “mais fraco”. Assim, motoristas se sentem, no volante, autorizados a intimidar e assustar pedestres, ciclistas e motoqueiros; enquanto motoristas de ônibus e caminhões desrespeitam e/ou ameaçam motoristas de veículos menores. Cite algumas consequências que essas atitudes podem causar no trânsito.

**ATIVIDADE 3** - Diante de fatos desse tipo, o que é possível fazer para evitar a violência?

**Fonte:** PET 1, semana 2, 3º ano do Ensino Médio

As atividades propõem uma reflexão acerca do estresse vivido pelos moradores de grandes e médias cidades, que levam os “mais fortes” a colocarem em risco a vida dos “mais fracos” no trânsito. Além da questão de gênero, a sequência das atividades sobre o texto contempla um aspecto importante relacionado ao privilégio dos carros em relação a pedestres e ciclistas. A cultura do automóvel, amplamente disseminada nas sociedades contemporâneas,

frequentemente marginaliza modos alternativos de transporte, como a bicicleta e a caminhada. Essa marginalização é visível nas infraestruturas urbanas, que muitas vezes priorizam o tráfego de veículos em detrimento de espaços seguros e adequados para ciclistas e pedestres.

Essa preferência por carros pode não apenas contribuir para a violência no trânsito, mas também reflete uma hierarquia social que desvaloriza modos de transporte sustentáveis e acessíveis. A situação da ciclista se torna um exemplo claro dessa dinâmica: enquanto o motorista se sente no direito de agredir, a ciclista, por sua condição de vulnerabilidade, é desconsiderada em seus direitos e segurança.

A intersecção entre a violência de gênero e a luta por melhores condições de mobilidade urbana evidencia como as estruturas patriarcais e colonialistas se manifestam em diversas esferas da vida social. A falta de problematização em relação a essas questões na reportagem não apenas perpetua visões distorcidas, mas também pode impedir que os estudantes desenvolvam uma compreensão crítica e abrangente das complexas relações de poder que permeiam a sociedade.

Contudo, mais uma vez, a violência contra a mulher não é contemplada na discussão. A luta pela quebra do machismo e pelo respeito ao espaço feminino é muito significativa, pois o caminho trilhado pelas mulheres vai muito além de uma discussão no trânsito. No cenário de uma escola quilombola, essa discussão soma-se às questões de raça, classe e identidade quilombola. Ela perpassa um problema estrutural, enraizado socialmente. A desigualdade de gênero é uma violência contra a mulher, expressa por diversas formas de machismo, seja em suas características físicas, no futebol, na arte ou em outras formas de trabalho, que deve ser combatida.

Diante do material apresentado na semana 1 e 2 do PET 1, constato que a questão não possibilitou a desconstrução dos estereótipos coloniais que influenciam a forma como as mulheres são percebidas e tratadas na sociedade, entretanto permitiu que os estudantes pensassem sobre a mobilidade urbana e as dinâmicas de privilégio e vulnerabilidade no trânsito. A situação da ciclista, em que o motorista se sente no direito de agredi-la, ilustra uma violência que não se limita à agressão física, mas que também simboliza uma agressão aos direitos fundamentais da ciclista como usuária da via. A agressão não é apenas um ato individual de violência, mas um reflexo de uma cultura que desconsidera a segurança e a dignidade de quem não está em um veículo motorizado.

Essa hierarquia de transporte tem implicações diretas para a saúde pública e a sustentabilidade ambiental. O incentivo ao uso do automóvel contribui para a poluição do ar, o aumento do tráfego e a degradação do espaço urbano, enquanto a promoção de modos de

transporte sustentáveis, como a bicicleta, não apenas melhora a qualidade de vida, mas também reduz a pegada de carbono das cidades. Promover a equidade no espaço público está relacionado não apenas com a garantia da segurança de ciclistas e pedestres, mas também com repensar as estruturas sociais que sustentam essa hierarquia, promovendo uma cultura de respeito e valorização de todos os modos de transporte.

A semana 3 trouxe o texto “Argumentar em situações difíceis” (Figura 18) para apresentar a argumentação diante de discussões. Uma questão seguinte pediu para o aluno descrever o que seria “tomar a palavra” e a outra retomou o texto da semana 1 (“Ciclistas denunciam agressão de motorista em discussão de trânsito no Bairro Aldeota”) para dizer que o motorista reconheceu seu erro, mas pediu a compreensão da população para que não o julgassem. Assim, os estudantes deveriam identificar a argumentação do motorista.

### **Figura 18 - Argumentar em situações difíceis**

**ATIVIDADE 2 – Leia o texto abaixo:**

#### **Argumentar em situações difíceis**

**Philippe Breton. Argumentar em situações difíceis. Barueri: Manole, 2005.**

**O que é uma “situação difícil?” Em geral é uma situação que se caracteriza pela violência indesejada que carrega. Apesar de inúmeros progressos realizados com relação a essa questão, a violência continua enraizada no cerne de nossas vidas diárias. [...]**

**Diante de uma situação difícil, de uma violência que atravessa nosso caminho, temos apenas três opções à nossa disposição:**

- **recorrer à violência;**
- **fugir;**
- **tomar a palavra, tentar argumentar a fim de defender nossas posições e, ao mesmo tempo, pacificar a situação.**

**ATIVIDADE 3 - Explique o que quer dizer: “tomar a palavra” com o objetivo de “pacificar uma situação”.**

**ATIVIDADES 4 - Na notícia sobre a briga de trânsito em Fortaleza, o motorista reconhece seu erro, mas pede que o “entendam” (reconheçam o contexto adverso em que se via) e não o julguem nem o “crucifiquem”. Nesse sentido, qual argumento foi usado pelo motorista?**

**Fonte:** PET 1, semana 3, 3º ano do Ensino Médio

A atividade disponibilizada no PET não traz preocupação com a justiça e a responsabilização diante da violência no trânsito, tendo em vista que umas das alternativas sugeridas para lidar com a violência é a própria violência, como apresentado na imagem anterior. A questão enfatiza que a violência está contida no nosso cotidiano e sugere três opções de medidas a serem tomadas. Pelo título, entendo que a intenção do organizador do material seria sugerir a terceira opção como alternativa “tomar a palavra, tentar argumentar a fim de

defender nossas posições, e, ao mesmo tempo, pacificar a situação”; entretanto o fragmento escolhido é passível de interpretações divergentes, por não trazer informações claras e precisas do que se pretende.

A falta de clareza do texto pode gerar diferentes interpretações, especialmente porque os estudantes não teriam o apoio do professor ao resolver as questões, gerando mal-entendidos ou conclusões equivocadas. Não há reflexões críticas ou questionamentos sobre as normas patriarcais que incentivam os comportamentos agressivos. Dessa forma, entendo que a questão reafirma aspectos coloniais ao promover uma masculinidade violenta, que não valoriza o respeito, a responsabilidade e a segurança no trânsito. É importante que os materiais educacionais abordem essas questões de forma abrangente, promovendo a reflexão crítica, a conscientização e a busca por alternativas.

Vale ressaltar que essa dinâmica não afeta apenas as mulheres, que frequentemente se encontram em posições de vulnerabilidade, mas também outros grupos, como motoristas de carros menores, ciclistas e motociclistas. Todas essas pessoas estão inseridas em um contexto de trânsito que, muitas vezes, prioriza veículos maiores e mais potentes, simbolizando uma hierarquia de mobilidade que marginaliza aqueles que utilizam modos de transporte menos imponentes.

Os motoristas de carros menores, por exemplo, podem experimentar uma sensação de insegurança e vulnerabilidade ao lado de veículos maiores, o que pode levar a comportamentos defensivos ou agressivos, na tentativa de afirmar sua presença na via. Essa competição por espaço, combinada com a pressão social para se comportar de maneira assertiva no trânsito, pode resultar em situações de tensão e conflito.

Ciclistas e motociclistas, por sua vez, são frequentemente desconsiderados nas dinâmicas de trânsito, enfrentando riscos significativos devido à falta de infraestrutura adequada e à agressividade dos motoristas. A vulnerabilidade desses grupos é exacerbada por uma cultura que prioriza o automóvel, de forma que a presença de ciclistas e motociclistas é vista como uma intrusão, e não como uma parte legítima do tráfego. A desvalorização desses modos de transporte, que são mais sustentáveis e acessíveis, reflete uma norma cultural que promove a dominação do automóvel, perpetuando a violência no trânsito.

Além disso, as estruturas coloniais que ainda influenciam as dinâmicas sociais contemporâneas podem reforçar essas normas de violência e controle. A cultura colonial, muitas vezes, se baseou na dominação e na subjugação de grupos considerados inferiores, e essa lógica pode ser vista nas interações no trânsito, onde a agressão se torna uma forma de afirmar poder sobre os mais vulneráveis.

Além dos textos mencionados anteriormente, ainda relacionado à temática da mulher, no material da semana 2 do PET 3, selecionei a composição musical de Caetano Veloso, “Tigresa”. A música foi lançada em 1977 e sua letra marcou o tempo histórico e ainda contribuiu para discussões sobre a força feminina. Em seus versos, a canção descreve uma mulher de pele negra: “Uma tigresa de unhas negras e íris cor de mel; uma mulher, uma beleza que me aconteceu; esfregando a pele de ouro marrom; do seu corpo contra o meu”. Por meio de adjetivos, perífrases e antíteses verbaliza um encantamento pela mulher.

Essa mulher costumava questionar o que era considerado bem e mal, segundo a letra da canção: “Me falou que o mau é bom e o bem cruel”. Vale lembrar que, na época em que a canção foi lançada, prevalecia o regime da Ditadura Militar, em que o bem estava relacionado à obediência ao sistema e o mal à insubordinação a ele. A mulher da canção dança livremente, com sensualidade, dona da sua sexualidade, consciente da sua posição política e com fé que os dias sombrios passariam, “mas ela ao mesmo tempo diz que tudo vai mudar; porque ela vai ser o que quis, inventando um lugar; onde a gente e a natureza feliz vivam sempre em comunhão; e a tigresa possa mais do que um leão”. É conhecedora do seu espaço e livre para realizar as escolhas por conta própria, sem precisar ocupar o lugar imposto pela sociedade.

A escolha da canção contemplada no PET foi uma decisão acertada, pois a música aborda um tema que estimula o pensamento crítico e reflexivo dos estudantes. Entretanto, as atividades propostas para a discussão (Figura 19) poderiam ser ampliadas, de modo a explorar uma perspectiva mais interseccional.

A interseccionalidade propõe que as categorias de gênero, raça, classe social, sexualidade e outras não operam de maneira independente, mas se influenciam mutuamente, resultando em experiências distintas de privilégio ou marginalização (Bernardino-Costa, 2015). Embora as questões de gênero tenham sido devidamente contempladas, é importante reconhecer que a personagem central da canção, a “Tigresa”, era uma mulher negra. Assim, as atividades poderiam abordar não apenas as desigualdades de gênero, mas também as problemáticas relacionadas à raça e ao racismo.

Dessa forma, os estudantes teriam a oportunidade de refletir sobre como as opressões de gênero e raça se entrecruzam e impactam a trajetória de mulheres negras, como a “Tigresa”. Essa abordagem mais ampla e interseccional permitiria uma compreensão mais profunda das dinâmicas de poder e desigualdade presentes na sociedade. Ao incorporar essa perspectiva interseccional, as atividades propostas poderiam estimular uma análise mais abrangente e crítica, levando os estudantes a problematizarem não apenas as questões de gênero, mas também as questões raciais e suas interconexões. Isso contribuiria para a redução do

pensamento colonial e para a formação de pessoas conscientes e engajadas na luta por uma sociedade mais justa e equitativa.

**Figura 19** - Questões da canção “A Tigresa”

- 1– Na poesia o que é relevante para a composição de um quadro de produção de sentidos é perceber que o enunciador da canção (EC) pode ser visto, sobretudo, defensor de um mundo mais igualitário, que homens e mulheres tenham os mesmos direitos. A canção revela também a pauta de que as mulheres têm o direito de decidir sobre o próprio corpo, isso incluiria questões como desejo, prazer e sexualidade. **Quais são os versos que sinalizam essa liberação da mulher na perspectiva sexualidade? Cite-os e justifique sua resposta.**
  
- 2– Um dos principais caminhos para compreender a atualidade discursiva da poesia brasileira contemporânea é escavar as suas relações com a história do país numa perspectiva de descobrir a luta por direitos de sujeitos das classes dominadas. O poema de Caetano Veloso *Tigresa* traz uma conquista feminina e valorização da mulher enquanto sujeito de suas ações. **Traga versos dessa poesia que corroboram essa afirmativa e reafirmam a liberdade conquistada pelas mulheres e comente suas escolhas.**

**Fonte:** PET 3, semana 2, 3º ano do Ensino Médio.

A canção trata de uma mulher negra, por isso, quando a atividade deixa de considerar as especificidades interseccionais na canção, a mulher negra mais uma vez é silenciada e invisibilizada pelo sistema. Kilomba (2019) aborda que o modelo de mundo dividido apenas entre homens poderosos e mulheres subordinadas ignora as estruturas raciais de poder, visto que:

não considera que, devido ao racismo, o modo como o gênero é construído para mulheres negras difere das construções da feminilidade branca; e, por fim, porque esse modelo implica um universalismo entre mulheres, que localiza o gênero como foco primário e único de atenção e, desde que “raça” e racismo não são contemplados, tal ideia relega as mulheres negras à invisibilidade (Kilomba, 2019, p. 67).

Corroborando a ideia da estrutura racial de Kilomba, Ribeiro (2017) destaca que as mulheres negras ocupam uma categoria oscilante, um lugar muito difícil na sociedade racista patriarcal, por não serem nem brancas, nem homens. Contudo, mesmo com a limitação da discussão da questão proposta no PET, entendo que o tema abordado na canção tende a resistir à colonialidade, pois pode fomentar o pensamento crítico e reflexivo dos estudantes, ao contemplar assuntos de grande relevância para as discussões contemporâneas, tais como a luta por direitos femininos e a valorização da mulher enquanto sujeito de suas ações.

Essa perspectiva tende a desafiar os padrões e as narrativas dominantes, sendo fundamental para a formação dos estudantes por ampliar os horizontes, estimulando-os a refletir

sobre as dinâmicas de poder, opressão e resistência que permeiam as experiências das mulheres, especialmente daquelas historicamente marginalizadas. A abordagem crítica das questões de gênero parte do reconhecimento de que as noções de gênero e sexualidade foram impostas pelos colonizadores e que seus sistemas categorizam e hierarquizam corpos, marginalizando e reprimindo outras formas de expressão de gênero e sexualidade.

Na sequência, a próxima questão traz um texto que conta a história de Frida Kahlo. O texto destaca que sua história de vida motivou várias outras mulheres a não desistirem da luta que travam no dia a dia para serem reconhecidas com o respeito que merecem. Já a questão proposta solicita a escrita de um texto sobre o empoderamento feminino, a luta contra o assédio sexual e a batalha por igualdade de direitos, conforme a Figura 20:

### Figura 20 - O empoderamento feminino

- Observe as imagens abaixo nas quais Frida Kahlo nos brinda com uma frase exemplar acerca da importância de autoconhecimento, movimento importante para os processos feministas e de Simone de Beauvoir acerca das lutas por direitos empreendidas pelas minorias ao redor do mundo. Na obra de Frida Kahlo há intersecções com os escritos de Simone de Beauvoir quando se apresenta inquieta em seus auto retratos provocando rasuras no lugar destinado às mulheres à época. Foram duas mulheres além de seu tempo. E você sabe quem foi Frida Kahlo?

Magdalena Carmen Frieda Kahlo y Calderón, mais conhecida por seu pseudônimo artístico, Frida Kahlo, mulher extremamente forte! Nasceu na pequena vila de Coyoacán, próxima à cidade do México, no dia 06 de julho de 1907. Frida era filha de Guillermo Kahlo, um fotógrafo de origem alemã, que desde sempre inspirou e incentivou a filha a embarcar no meio artístico. Sua mãe, Matilde Gonzalez y Calderón, era uma mulher extremamente católica e tinha descendência indígena e espanhola. Desde pequena, a pintora teve uma vida marcada por doenças. Com seis anos de idade contraiu poliomielite, que lhe deixa uma seqüela no pé. Por conta disso, Frida passa a usar calças compridas e, mais tarde, longas saias coloridas, que serão sua marca. Aos 18 anos sofre um grave acidente de bonde, momento trágico e ao mesmo tempo de renovação. Isso porque ao ficar incapaz de caminhar normalmente, ela começa a pintar quadros, a partir daí foca na carreira de pintora. A Revolução Mexicana é marca em sua vida, tanto que ela mudou sua data de nascimento para 1910. Ela se dedicou às artes e toda sua trajetória de vida marcada por tragédias foi parar em suas telas. Sua figura é marcante nas rodas artísticas e feministas em função de sua atuação em prol de muitas mulheres às quais ajudou em suas carreiras. Inspirou livros e filmes em várias nacionalidades, portanto é uma mulher contemporânea que fez de sua vida uma história de vida!

A partir do que viu e leu sobre o tema da liberação feminina e na poesia de Caetano Veloso escreva um texto organizando tudo o que você sabe sobre o processo longo de empoderamento feminino, a luta contra o assédio sexual e a batalha por igualdade de direitos. Você está ligado nesses temas, não está?



<https://i.pinimg.com/originals/a6/4e/89/a64e89f469786eb31481f352988cc5ff.jpg>



Eu sou minha única musa. O assunto que conheço melhor.

Frida Kahlo

Disponível em: <https://mundoviajar.com.br/wp-content/uploads/2020/05/frida-kahlo.jpg>

Fonte: PET 3, semana 2, 3º ano do Ensino Médio.



A questão proposta requer do estudante uma análise sobre temas relevantes para desenvolver o pensamento crítico, sendo que, na produção do texto, poderá comparar, pensar e discutir o engajamento feminino nos mais variados âmbitos. Compreendo que a atividade pode contribuir para uma discussão decolonial, por contemplar um assunto de suma relevância, pois a discriminação de gênero ocorre nos mais variados espaços, inclusive no ambiente escolar.

Contudo, para que essa proposta pedagógica pudesse ter um impacto mais significativo, seria necessário criar condições mais favoráveis à sua realização; a realização da atividade remotamente limitou a apropriação de saberes dos professores e estudantes, pois não houve interação e troca de ideias que pudessem explorar as potencialidades do texto. Isso pode ter impactado a profundidade do entendimento dos participantes sobre o tema.

Já na semana 4, a segunda e a terceira atividade apresenta os poetas brasileiros, Adélia Prado e seu poema “Com licença poética” (Figura 21), e Jorge de Lima e seu poema “Mulher proletária” (Figura 22), conforme se segue:

**Figura 21 - Com licença poética**

**COM LICENÇA POÉTICA**

Quando nasci um anjo esbelto,  
desses que tocam trombeta, anunciou:  
vai carregar bandeira.  
Cargo muito pesado pra mulher,  
esta espécie ainda envergonhada.  
Aceito os subterfúgios que me cabem,  
sem precisar mentir.  
Não sou feia que não possa casar,  
acho o Rio de Janeiro uma beleza e  
ora sim, ora não, creio em parto sem dor.  
Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina.  
Inauguro linhagens, fundo reinos  
— dor não é amargura.  
Minha tristeza não tem pedigree,  
já a minha vontade de alegria,  
sua raiz vai ao meu mil avô.  
Vai ser coxo na vida é maldição pra homem.  
Mulher é desdobrável. Eu sou.

**Fonte:** PET 3, semana 4, 3º ano do Ensino Médio.

O poema de Adélia Prado faz alusão ao mundo feminino da beleza para casar e ter filhos. A autora é de uma geração de mulheres educadas para esses fins e, por meio da poesia, conquista algo além do que foi traçado para ela. Ribeiro (2017) destaca a importância de todas as experiências para explicar questões sociais, sendo que, a partir delas, será possível entender quais condições sociais constituem o grupo a que a pessoa faz parte e quais são as experiências que ela compartilha com o grupo.

A pergunta que segue o poema apenas questiona: “Como a mulher do poema de Adélia

Prado é representada?”. Tal pergunta simplifica a intensidade do contexto por não favorecer uma discussão sobre o papel da mulher na sociedade, tampouco abrir um espaço de escuta e visibilidade às causas femininas. Assim, as temáticas femininas passam brevemente pelas pautas, apenas para cumprir uma demanda burocrática do currículo escolar.

Nessa perspectiva o modelo autônomo do letramento se destaca, “no qual muitos indivíduos, frequentemente contra sua própria experiência, passam a conceituar o letramento como um conjunto separado, reificado de competências ‘neutras’, desvinculado do contexto social” (Street, 2014, p. 129). Tal modelo de letramento se consolida por meio do distanciamento entre a língua e os sujeitos.

Em uma investigação em sala de aula, Street (2014, p. 131) constatou que “as professoras pareciam tratar a língua como se ela fosse algo externo aos alunos e a si mesmas, como se tivesse qualidades autônomas, não sociais, que se impusessem aos seus usuários”. Nesse sentido, a abordagem dada na pergunta se abstém de contemplar todas as questões relativas à interseccionalidade do papel da mulher na sociedade.

Compreendo a interseccionalidade como uma abordagem fundamental para entender o papel da mulher na sociedade, pois permite analisar como diferentes categorias se entrelaçam e influenciam as experiências das mulheres (Bernardino-Costa, 2015). Nesse sentido, o papel da mulher na sociedade não pode ser compreendido sem considerar a interseccionalidade característica de suas subjetividades.

Já o poema de Jorge de Lima denuncia o capitalismo e o desrespeito ao proletariado, especialmente ao trabalho feminino. As mulheres, nesse contexto, são duplamente exploradas pelos patrões e pelos maridos. Além do trabalho desenvolvido nas fábricas, ainda carregam o dever de produzir mais proletários (alusão à gestação). Assim, seus maridos, também trabalhadores, as exploram em casa, repetindo o padrão de violência ao qual são submetidos no trabalho. Seguem o poema e a questão proposta (Figura 22):

**Figura 22 - Mulher proletária****MULHER PROLETÁRIA**

Mulher proletária – única fábrica  
 que o operário tem, (fabrica filhos)  
 tu  
 na tua superprodução de máquina humana  
 forneces anjos para o Senhor Jesus,  
 forneces braços para o senhor burguês.  
 Mulher proletária,  
 o operário, teu proprietário  
 há de ver, há de ver:  
 a tua produção,  
 a tua superprodução,  
 ao contrário das máquinas burguesas  
 salvar o teu proprietário.

In: **Poesia completa**. 2.ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1980. v.1

**Coloque V (verdadeiro) e F (Falso)**

- ( ) O trocadilho entre “prole” e “proletária” assinala a função social da mulher no contexto do poema.
- ( ) A gradação na segunda estrofe aponta para a submissão da mulher e para a salvação do homem operário.
- ( ) Os dois últimos versos na primeira estrofe constituem eufemismos das ideias de mortalidade e de trabalho infantil.
- ( ) As metáforas “fábrica” e “máquina humana” são, de certo modo, desveladas pela construção parentética “fabrica filhos”.
- ( ) Os últimos versos do poema sugerem que o trabalho da mulher pode levar sua família à ascensão social.

**Fonte:** PET 3, semana 4, 3º ano do Ensino Médio.

Mesmo que o texto tenha vasta possibilidade de desenvolver um trabalho voltado para reflexões decoloniais, a questão que acompanha o poema não especula a complexidade do tema; não aborda a exploração dos corpos pelo capitalismo, tampouco a cultura patriarcal que faz com que o homem se reconheça como dono do corpo e do útero de suas esposas. Além disso, ignora a exploração dos corpos dos operários em prol da riqueza de poucos e a violência sofrida pelas mulheres dentro e fora de casa.

As práticas de letramentos ensejadas na atividade proposta dificilmente favorecem a construção do letramento crítico dos estudantes e professores. Ribeiro (2017) dispõe que o não saber, o inconsciente das realidades sociais protege os beneficiados na pirâmide social “de ter que lidar com os conhecimentos dos ‘Outros’” (Ribeiro, 2017, p. 79). Assim, os que estão em posições privilegiadas ignoram ou desconsideram as realidades e experiências dos grupos marginalizados. Ao se afastarem dos problemas sociais que afetam esses “Outros”, eles evitam confrontar as desigualdades e injustiças que permeiam a sociedade. Essa atitude os permite

permanecer em sua posição de privilégio sem a necessidade de reconhecer ou lidar com as dificuldades enfrentadas por aqueles que vivem em contextos sociais diferentes.

Vale ressaltar que os saberes construídos dentro dessas estruturas de poder, muitas vezes reforçam e legitimam o capitalismo e do patriarcado, por isso a importância de questões nos PET que favorecessem a decolonialidade e o pensamento crítico dos estudantes. Saberes que validam o colonialismo e o patriarcado podem excluir perspectivas marginalizadas, silenciar vozes subalternas e perpetuar estereótipos e preconceitos.

Nas atividades da última semana do PET 4, no Ensino Médio, foi apresentado um breve panorama da vida de Tarsila do Amaral, uma renomada artista brasileira do movimento modernista. Foram apresentadas duas de suas obras: *A negra* e *Abaporu*. As atividades propostas exploraram as possíveis similaridades entre as obras da artista modernista e as pinturas realizadas pelos grafiteiros nas grandes cidades. Além disso, também foram discutidos os diálogos estabelecidos entre essas obras e o contexto histórico em que foram produzidas.

Destacou-se, ainda, que a história brasileira se revelou ao longo dos anos pela arte, o que também ocorreu no movimento modernista. A semana de estudo é finalizada com um texto dissertativo que descreve pelo viés artístico o contexto histórico brasileiro nas quatro primeiras décadas dos anos 1900. As questões podem proporcionar uma atividade transdisciplinar que poderia ser explorada não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, como também nas aulas dos componentes curriculares de Arte e História, por meio de um trabalho transversal.

O trabalho escolar de forma transversal favorece o processo de ensino e aprendizagem pois possibilita integração no tratamento dos conhecimentos escolares. Assim, “a transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas” (Brasil, 2013, p. 29). Nesse sentido, o ensino de forma transversal possibilita uma prática educativa de conhecimentos teóricos inseridos na realidade da comunidade escolar:

A gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas. A prática interdisciplinar é, portanto, uma abordagem que facilita o exercício da transversalidade, constituindo-se em caminhos facilitadores da integração do processo formativo dos estudantes, pois ainda permite a sua participação na escolha dos temas prioritários (Brasil, 2013, p. 29).

A transversalidade do conhecimento se impõe a partir da interdisciplinaridade acrescida

da contextualização e perpassa todo o currículo e seus diversos campos do conhecimento. Contudo, ressalto que não constatei o trabalho transversal por meio dos PETs, uma vez que não compunha objetivo desta pesquisa a análise de PETs de outros componentes curriculares que não fossem de Língua Portuguesa.

Embora as atividades do PET 4 pudessem proporcionar aos estudantes as habilidades previstas no início do planejamento, ao trabalhar o movimento modernista, outras questões mais profundas poderiam favorecer ao estudante uma maior criticidade acerca de como a arte era vista, e com quais olhares era vista, abordando, assim, a hegemonia europeia sobre as nações colonizadas e exploradas. Com isso, a questão ensaia uma tentativa de desenvolver o letramento ideológico ao relacionar as obras de Tarsila do Amaral com os grafiteiros da atualidade, mas não aprofunda os temas para desenvolver a criticidade do estudante.

É importante ressaltar que, caso os PETs tivessem sido trabalhados em sala de aula, no modo presencial, as possibilidades de exploração dos textos poderiam ter sido muito mais abrangentes e profundas. No entanto, ao se tratar de atividades realizadas de forma remota, o direcionamento da reflexão pode ter ficado, em certa medida, comprometido. A modalidade remota impõe desafios significativos para a promoção de um diálogo efetivo e o aprofundamento das abordagens que os temas propostos requerem. O tempo e o espaço restritos dificultam a criação de um ambiente propício à discussão crítica e reflexiva.

Em um contexto presencial, os docentes teriam a oportunidade de mediar as discussões de maneira mais dinâmica, estimulando a participação ativa dos estudantes, aprofundando questões relevantes e explorando os textos mobilizadores de forma mais abrangente. Não há garantias de que o trabalho presencial seria satisfatório, mas a interação face a face permitiria que os professores acompanhassem de perto as reações e questionamentos dos estudantes, ajustando suas abordagens pedagógicas de acordo com as necessidades e demandas emergentes.

Um aspecto fundamental dessa interação é o caráter dialógico que uma sala de aula pode oferecer. Bakhtin (1997) argumenta que a linguagem e o conhecimento são essencialmente produtos do diálogo, enfatizando que a comunicação não é um ato isolado, mas uma construção coletiva que ocorre em contextos sociais e culturais específicos. O diálogo, ao ser promovido como uma prática central, não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também serve como um importante meio para a construção de práticas de letramento crítico e ideológico.

Assim, quando os estudantes têm a chance de compartilhar suas perspectivas e experiências, eles não apenas se tornam coautores do processo de aprendizagem, mas também podem contribuir para uma compreensão mais profunda dos temas em discussão. Para Bakhtin

(1997), a linguagem é um fenômeno dinâmico e interativo, em que o significado é constantemente negociado e renegociado por meio das interações. Essa interação permite que os discentes vejam a relevância dos conteúdos estudados em suas próprias vidas, o que, por sua vez, pode motivá-los a se engajar mais ativamente nas atividades propostas.

#### 4.4.3 (Des)respeito ao meio ambiente e à geografia local

Ao analisar os PETs do 5º ano do Ensino Fundamental, identifiquei na primeira semana do PET 1 que o objetivo de trabalho semanal seria a pontuação, explorada por meio de uma frase: “Ajude um gatinho”. Em um primeiro momento, a atividade de pontuação, utilizando uma frase como “Ajude um gatinho”, não parece ter uma conexão direta e evidente com a categoria de análise “(Des)respeito ao meio ambiente e à geografia local”; no entanto, ao escolher a questão para análise, estabeleci duas relações entre essa atividade e a categoria.

A primeira relação foi que, ao utilizar a frase “Ajude um gatinho”, é possível fazer uma associação com a preocupação e o respeito aos animais e sua proteção, que está relacionada à temática do meio ambiente. A segunda relação diz respeito à abordagem dada à atividade, tendo em vista que poderia ser uma oportunidade para discutir a importância da preservação e do cuidado com os animais, incluindo os animais domésticos, como gatos. A seguir, apresento a Figura 23, com a atividade analisada:

**Figura 23 - Ajude um gatinho!**

2- A frase abaixo não está pontuada. Leia e pontue a mesma, lembrando que a pontuação que você utilizar poderá dar um sentido diferente para a frase.

**Ajude um gatinho**

a) De acordo com a pontuação que você fez, qual o sentido que a frase tem?

-----  
 -----  
 -----  
 -----

b) Agora pontue de outra forma e explique o sentido que a frase tem com esta nova pontuação.

-----  
 -----

**Fonte:** PET 1, semana 1, 5º ano do Ensino Fundamental.

Conforme apresentado na Figura 23, não há imagem ou qualquer identificação de contextualização do assunto. As questões são propostas de forma que o estudante utilize

pontuações e, a partir disso, explique o significado da frase. Tal abordagem contraria o ensino proposto por meio de atividades práticas em que os estudantes possam construir sentidos a partir de sua realidade e remete ao letramento autônomo (Street, 2014), por enfatizar a habilidade de dominar a leitura e a escrita de forma individual e descontextualizada. O foco da atividade está na aquisição de conhecimentos formais da linguagem, como a pontuação e o vocabulário.

Conforme Cazden, *et al.* “a mente humana não é, tal como um computador, um processador de regras gerais e abstrações descontextualizadas” (2021, p. 50). Isso implica que o conhecimento humano não é separado do contexto social, cultural e ambiental em que é adquirido e utilizado. Os estudantes e professores da Escola do Quilombo não são meros receptores passivos de informações, mas sim participantes ativos e interativos em seu ambiente. Dessa forma, o conhecimento é moldado e influenciado pelas interações sociais, pela cultura e pelas experiências vividas.

Esses conhecimentos estão relacionados com a capacidade de agir diante da realidade em que se vive de maneira flexível, buscando adaptar o conhecimento formal às situações cotidianas. Mesmo que, na proposta de trabalho para a semana 1, estivesse prevista apenas a habilidade da BNCC EF05LP04: “Diferenciar, na leitura de textos, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos”, espera-se que o ensino supere as limitações conteudistas dos componentes curriculares e ofereça ao estudante “uma contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão” (Brasil, 2013, p. 7). A expectativa é que a educação formal se entrelace em situações e temas concretos e contextualizados, relevantes para a atuação do estudante em sociedade.

Entretanto, a abordagem do letramento autônomo permanece, na segunda semana, por meio de atividades descontextualizadas da vida dos estudantes. Nela, a pontuação é trabalhada com uma notícia, cujo título é: “Baleias jubarte dão show para pesquisadores no mar do ES” (Figura 24). O texto da notícia é apresentado desprovido de pontuações e as questões focam no significado da expressão “dar show” e sobre a inserção de vírgulas, ponto final, dois pontos, travessão e aspas no texto da notícia apresentada.

**Figura 24** – Atividades sobre o texto “Baleias jubarte ...”

## Baleias jubarte dão show para pesquisadores no mar do ES

Antes, as pesquisas era concentradas em Abrolhos, no Sul da Bahia, mas as águas capixabas também foram incluídas na área de 'berçário' desses animais.

Por Gabriela Ribet, TV Gazeta  
11/08/2017 19:30 - Atualizado há 2 anos



Todos os anos as baleias jubarte saem das águas geladas da Antártida onde se alimentam e nadam milhares de quilômetros em busca das águas quentes de Abrolhos no Sul da Bahia para se reproduzirem. O Espírito Santo está na rota dessas gigantes por isso pesquisadores têm feito expedições no litoral capixaba para monitorar e estudar a passagem desses animais.



A gente faz o mapeamento das baleias. Vemos onde elas estão, qual o comportamento a que distância estão da costa, tempo de avistamento e várias características biológicas delas, como a digital que tem na caudal dela. A gente identifica cada indivíduo, cada grupo e também o que eles estão fazendo aqui, explicou o oceanógrafo Paulo Rodrigues.

Para conferir sua atividade acesse o texto em:

<https://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/baleias-jubarte-dao-show-para-pesquisadores-no-mar-do-es.ghtml>

**3** - O que significa a expressão “dar show” que aparece no título da notícia

---



---

• Qual show as baleias devem ter apresentado?

---



---

• Onde o show foi apresentado?

---



---

**4** - Use os sinais de pontuação abaixo para completar trechos da notícia “Baleias jubarte dão show para pesquisadores no mar do ES”.



Fonte: PET 1, semana 2, 5º ano do Ensino Fundamental.

O texto jornalístico tem como objetivo informar o leitor sobre o deslocamento das baleias jubarte para se reproduzirem nas águas brasileiras e como os cientistas se apropriam da oportunidade para realizar estudos sobre ela. Mesmo com a relevância do tema, que contribui para ampliar o conhecimento dos estudantes, entendo que, devido à produção de materiais limitados e à desigualdade no processo de ensino e aprendizagem que o período pandêmico evidenciou, a escolha de temas e questões contempladas nos PETs poderia ser contextualizada, sendo que, ao realizar a leitura, o estudante pudesse se identificar com a questão e desenvolver um maior interesse na busca por possíveis respostas.

Segundo Cadzen *et al.*, a aprendizagem das pessoas “baseia-se na suposição de que a mente humana é corporificada, situada e social, ou seja, que o conhecimento humano é inicialmente desenvolvido não como geral e abstrato, mas, sim, como inserido em contextos sociais, culturais e materiais” (2021, p. 49). Mesmo com a ilustração trazida na questão, os estudantes do 5º ano da Escola do Quilombo provavelmente não conhecem e não se



identificaram com o show que uma baleia jubarte faz no arquipélago de Abrolhos, no Sul da Bahia, o que dificulta o processo de desenvolvimento de saberes.

Entretanto, uma das principais funções da escola é justamente proporcionar aos estudantes o acesso a uma diversidade de informações, conhecimentos e experiências que vão além de seu contexto local imediato. Isso é essencial para a formação de pessoas críticas, conscientes e capazes de compreender o mundo em sua complexidade. Nesse sentido, o fato de os estudantes da Escola do Quilombo não terem familiaridade com o show das baleias jubarte não é um impeditivo para que esse tema fosse abordado e problematizado. Pelo contrário, essa poderia ser uma excelente oportunidade para ampliar os horizontes desses estudantes, apresentando-lhes realidades e fenômenos naturais de outras regiões do país.

Porém, para que isso ocorra é necessário abdicar do letramento autônomo e avançar para o letramento ideológico, o que envolve uma transformação na abordagem educacional, em que o foco deixa de ser apenas a aquisição de habilidades individuais de leitura e escrita, como visto nas questões que seguiram o texto proposto, e passa a incluir a análise crítica das informações e contextos sociais.

O letramento autônomo tende a enfatizar a capacidade de decifrar textos de forma isolada, sem considerar as influências culturais e históricas que moldam esses textos (Street, 2014). Em contraste, o letramento ideológico propõe que os estudantes se tornem leitores críticos, capazes de questionar a origem, a intenção e as implicações dos conhecimentos que consomem, permitindo uma compreensão mais profunda das narrativas e dos discursos que permeiam suas vidas.

Para avançar nessa direção, é fundamental criar um ambiente de aprendizagem com atividades que conectem os conteúdos aos contextos dos estudantes, estimulando reflexões sobre como diferentes realidades e saberes se inter-relacionam. Ao abordar temas como o show das baleias jubarte, é importante problematizar as desigualdades socioeconômicas e os impactos ambientais envolvidos, com vistas a questionar como garantir que os benefícios do turismo de observação de baleias sejam distribuídos de forma mais justa? Quais medidas podem ser adotadas para minimizar os impactos ambientais dessa atividade? Como conciliar a preservação das baleias com a atividade turística? Qual é o papel das comunidades locais na gestão do turismo de observação de baleias? Isso permite uma análise crítica e contextualizada dos fenômenos naturais e sua relação com as realidades locais.

Passando à análise do PET 2, ele traz questões cujo objeto do conhecimento da semana 1 é o mesmo da semana anterior, estratégias de leitura. As primeiras atividades estão relacionadas à Figura 25:

**Figura 25 - Que calor!**



Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/535998793146043718/>. Acesso em: set./19.

**Fonte:** PET 2, semana 1, 5º ano do Ensino Fundamental.

As atividades que seguem a figura abordam as seguintes questões:

- Esse cartum trata de qual assunto?
- Esse cartum foi escrito com a intenção de:
  - ( ) divertir o leitor. ( ) noticiar um fato. ( ) fazer uma crítica. ( ) contar algo ao leitor;
- Copie o texto escrito no cartum;
- Quais os nomes dos sinais de pontuação utilizados no texto?

Compreendo que uma abordagem baseada no letramento crítico e na resistência ao processo de colonização poderia ter sido utilizada para abordar temas como a devastação da natureza, o desmatamento e/ou a instabilidade climática. Isso permitiria uma análise mais profunda das questões socioambientais presentes na imagem, incentivando os estudantes da Escola do Quilombo a refletirem sobre as causas e consequências desses problemas e a considerarem perspectivas decoloniais que desafiam as estruturas de poder e conhecimento dominantes.

É relevante ressaltar a estreita relação existente entre as comunidades quilombolas e a natureza, em que a terra é vista como uma fonte geradora de força vital. Essas comunidades cultivam uma conexão profunda com os elementos naturais, e os frutos dessa relação são obtidos por meio de práticas festivas e religiosas (Bispo dos Santos, 2015). Uma abordagem decolonial/contracolonial dos letramentos levaria à reflexão da importância da preservação da natureza para o equilíbrio climático, por exemplo, e destacaria o cuidado da comunidade com o seu espaço.

Sobre isso, Cazden *et al.* defendem a necessidade de o ensino atentar-se a questões sociais amplas. Para expandir o pensamento, é preciso “repensar as premissas fundamentais de

uma pedagogia dos letramentos, a fim de influenciar práticas que darão aos estudantes as habilidades e o conhecimento de que precisam para alcançar suas aspirações” (2021, p. 17), sendo que essas aspirações devem estar relacionadas ao pensamento crítico do bem comum e do respeito à natureza, colocados acima do consumo exacerbado imposto pelas normas do capitalismo.

Nesse sentido, a decolonialidade também se ocupa em pensar em como nos posicionamos diante da natureza. Em 1500, quando os colonizadores chegaram ao Brasil, sua capacidade de exploração abarcou os negros trazidos da África, os povos indígenas que aqui habitavam e as fontes de riquezas naturais que encontraram. Portanto, ao tratar a decolonialidade como o caminho para a resistência ao processo de colonização, deveríamos rever o nosso olhar sobre a forma que lidamos com a natureza.

A natureza, desde a invasão do país, pelos europeus, sofre proeminente processo de colonialidade. Ela é tida como objeto vulnerável aos anseios do capitalismo. Walsh (2008) destaca que a cumplicidade da modernidade com a colonialidade assume a natureza como propriedade dos grupos dominantes. Bispo dos Santos (2015) denomina essa relação de propriedade de pensamento monista verticalizado e desterritorializado, pois o território é tratado como propriedade e não como uma relação comunitária e biointerativa. Assim, nessa perspectiva, o homem se distancia da natureza, não se sente mais parte dela, mas dono dela, em prol do capital e da colonialidade.

Ainda na semana 1, o PET 2 aborda o consumismo, por meio da sugestão de elaboração de um cartum. Para a realização da atividade (Figura 26), foi proposta a leitura do texto “Consumismo Infantil”<sup>59</sup>.

---

<sup>59</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/eq2903200714.htm>. Acesso em: 19 out. 2022.

### Figura 26 - Consumismo infantil

2 — Agora chegou a sua vez de produzir um cartum!

O tema abordado em seu cartum será o Consumismo. Para te auxiliar na compreensão do tema siga os passos a seguir:

a) Leia o texto de Rosely Sayão sobre “Consumismo infantil” no link <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/eq2903200714.htm>.

Se você não tiver internet peça aos adultos da sua casa para te explicar o que é consumismo. Vale olhar no dicionário também.

b) Após analisar as informações disponibilizadas sobre consumismo é hora de iniciar a produção do seu cartum:

Anote a sua opinião a respeito do consumismo.

Pense em uma imagem que a exemplifique e desenhe.

Dê um título para o seu cartum.

**Fonte:** PET 2, semana 1, 5º ano do Ensino Fundamental.

O texto oferece uma análise crítica sobre a educação das crianças e adolescentes que aprendem a consumir desnecessariamente e acabam priorizando o consumo exacerbado, e não o uso do produto que adquiriram. A abordagem contemplada no texto estabelece uma discussão importante para a faixa etária dos estudantes a ele direcionados, pois discute os problemas entre pais e filhos que levam a população a consumir por consumir, sem que haja uma postura crítica quanto a necessidade do produto o qual está sendo consumido.

Segundo Rojo (2012), o letramento crítico possibilita o questionamento das atitudes e valores, podendo contribuir para “transformar o ‘consumidor acrítico’ – se é que este de fato existe – em analista crítico. E, para tanto, são necessários critérios analíticos que requerem uma metalinguagem (um conjunto de conceitos) e extraposição” (p. 28). A metalinguagem na questão se constituiu por meio da leitura do texto com exemplos de consumismo infantil, da criação de um cartum sobre o tema e da elaboração de um parágrafo descrevendo a crítica feita ao consumismo em seu cartum.

Entretanto, ressalto que o PET não trouxe o texto. Apenas forneceu o *hiperlink*<sup>60</sup> que direcionou o estudante ao texto “Consumismo Infantil”. É importante ressaltar que, conforme demonstrado nas entrevistas e observado durante a pesquisa, o acesso a aparelhos tecnológicos pelos estudantes da Escola do Quilombo foi limitado e insuficiente, sendo necessário que o gestor da unidade de ensino realizasse a impressão dos PETs para toda a comunidade escolar, o que, em tese, seria um impedimento para o acesso ao texto “Consumismo Infantil” e o

<sup>60</sup> <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/eq2903200714.htm>.

aprofundamento ao tema proposto. Tal fato sugere que os estudantes da Escola do Quilombo podem não ter tido acesso ao texto e à abordagem detalhada do tema sobre o consumismo infantil.

Na sequência, o material proposto para a semana 2 trouxe como objeto de aprendizagem a decodificação/fluência de leitura e a formação de leitores. As atividades começaram com um texto intitulado “Um mundo lindo” (Figura 27), que retratou a morte do último caracol da Polinésia, que vivia em um zoológico. O tema central do texto trouxe a solidão como motivo para a morte e destaca que, apesar dos cuidados dos tratadores e pesquisadores, ele não possuía ninguém de sua espécie, nem de sua família, para compartilhar seus momentos.

**Figura 27 - Um mundo lindo**

**UM MUNDO LINDO**

Morreu o último caracol da Polinésia. Havia um caracol da Polinésia, um caracol de árvore, e nenhum outro. Era o último. E morreu. Morreu de quê? Ninguém sabe me dizer. O jornal não acha importante revelar a causa mortis de um caracol da Polinésia. Notícia apenas que com ele extinguiu-se a sua espécie. Ninguém nunca mais verá em lugar algum, nem mesmo na Polinésia, um polinesiano caracol.

Pois eu ousou dizer que sei o que foi que o matou. Ele morreu de ser o último. Morreu de sua extrema solidão. Sua vida não era acelerada, nada capaz de causar-lhe stress, mas era dinâmica; ao longo de um ano, graças a esforços e determinação e impulso fornecido pela própria natureza, o molusco lograva deslocar-se cerca de setenta centímetros. Mais, teria sido uma temeridade. Assim mesmo, de que adiantavam esses setenta centímetros suados, batalhados dia a dia, sem ninguém para medi-los, sem nenhum parente amigo companheiro que lhe dissesse, você hoje bateu sua marca? Sem ninguém para esperá-lo na chegada?

O último caracol da Polinésia olhava ao redor e não via ninguém. Ali estava, frequentemente, seu tratador — o caracol vivia no Zoológico de Londres — mas o tratador não era ninguém, o tratador era de outra espécie. E via, sim, de vez em quando via os pesquisadores que o examinavam, olho agigantado pela lente. Mas os pesquisadores não tinham uma concha rosada cobrindo-lhes as costas. Os pesquisadores também não eram ninguém. Então o caracol da Polinésia olhava o mundo, e o mundo estava vazio. E como pode alguém viver, como pode alguém querer viver num mundo esvaziado de seus semelhantes?

Seguramente ele era muito bem tratado no Zoológico, comida não havia de lhe faltar — o que come, comia, um caracol da Polinésia? — e de dia e de noite estava livre de predadores. Seus antepassados, talvez ele mesmo na infância, tinham tido que lutar pela sobrevivência. E a vida era dura. Mas lutavam em companhia. Quando um deles era esmagado — quantos caracóis são esmagados mesmo na Polinésia! — outros lamentavam sua sorte. Quando um deles se atrasava em sua marcha — é tão fácil a um caracol se atrasar — outros esperavam por ele. Havia sempre companheiros. E o mundo, povoado de companheiros, era lindo.

Mas os outros, os outros todos foram acabando aos poucos, vítimas do único predador disposto a transformar suas conchas em objetos turísticos. E o último caracol da Polinésia, cansado de ser o último, cansado de ser tão só, deixou-se pisar pela Morte que passava apressada, certo talvez de poder renascer em algum mundo lindo, em que milhares de ovos de caracol preparam-se para eclodir.

Marina Colasanti, In: A casa das palavras. São Paulo: Ática, 2002. p. 15-16.

2 — Relacione as duas colunas, associando o termo destacado em cada frase ao seu sinônimo correspondente:

A	B
1 "(...) com ele <u>extinguiu-se</u> a sua espécie"	( ) Conseguir
2 "O molusco <u>lograva</u> deslocar-se cerca de setenta centímetros".	( ) Desabrochar, desenvolver-se
3 "Mais, teria sido uma <u>temeridade</u> ".	( ) Ser que destrói outro violentamente
4 "e de dia e de noite estava livre de <u>predadores</u> ".	( ) Cessar, acabar
5 "(...) em que milhares de ovos de caracol preparam-se para <u>eclodir</u> ".	( ) Audácia, falta de cuidado

Fonte: PET 2, semana 2, 5º ano do Ensino Fundamental.

O texto abordou questões relevantes, tais como quanto a vida dos bichos fora do seu habitat pode ser solitária e qual a importância dos “companheiros” em suas vidas. Entretanto, a questão proposta se limitou apenas em trabalhar os sinônimos das palavras presentes no texto.

A atividade reduziu o ensino do letramento a “um conjunto de capacidades cognitivas, que pode ser medida nos sujeitos” (Street, 2014, p. 9), o que Street denominou letramento autônomo, e deixou de lado o letramento ideológico, cujo objetivo perpassa a leitura e escrita e os problematiza enquanto práticas sociais efetivas, produto da cultura, da história e dos discursos dos sujeitos.

Por sua vez, o letramento crítico, segundo Menezes de Souza (2011), complementaria essa visão ao se concentrar na capacitação de analisar criticamente o texto e as informações que ele oferece; de questionar as estruturas de poder que moldam as narrativas e os discursos. Essa abordagem crítica permitiria aos estudantes não apenas compreender os conteúdos, mas também desenvolver uma consciência sobre as injustiças presentes em suas realidades.

Ao dar ênfase ao conteúdo programático, houve uma falta de consideração sobre o cotidiano dos estudantes. A maneira como se comportam em coletivo e suas condutas para com o próximo e com a natureza foi negligenciada em prol do desenvolvimento da habilidade de realizar substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos), prevista na BNCC.

A questão seguinte também não favoreceu o letramento ideológico ou o letramento crítico dos estudantes. Apresentou um breve texto sobre a locomoção das lesmas e dos

caramujos e uma pergunta cujo objetivo era trabalhar a habilidade de localizar informações explícitas em textos (Figura 28).

**Figura 28** - A locomoção das lesmas e caramujos

3 — O texto abaixo fala sobre a locomoção das lesmas e dos caramujos.

CORRIDA DOS INVERTEBRADOS — CARAMUJO LESMA

LESMA

Uma espécie de caramujo sem concha, a lesma contrai seus músculos por inteiro e faz um movimento ondulatório para se locomover. Mas essa tática não funciona tão bem: numa disputa de 100 metros rasos, a lesma cruzaria a linha de chegada quase oito horas depois do caramujo!

Velocidade — 9,9 metros/hora (0,0099 km/h)

Tempo nos 100 metros rasos — Cerca de 10 horas

CARAMUJO

Com uma velocidade mais de quatro vezes maior que a da lesma, o caramujo ganharia fácil essa prova. Para facilitar seu deslocamento, ele tem glândulas na parte inferior do corpo que secretam uma espécie de muco que lubrifica o caminho. É por isso que ele deixa uma trilha gosmenta.

Velocidade — 45 metros/hora (0,045 km/h)

Tempo nos 100 metros rasos — 2 horas e 13 minutos

Por Yuri Vasconcelos

Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quem-e-mais-lento-a-tartaruga-a-lesma-ou-o-caramujo/>. Acesso em: 12/04/2020.

Resposta: De acordo com o texto como é a locomoção dos caramujos?

**Fonte:** PET 2, semana 2, 5º ano do Ensino Fundamental.

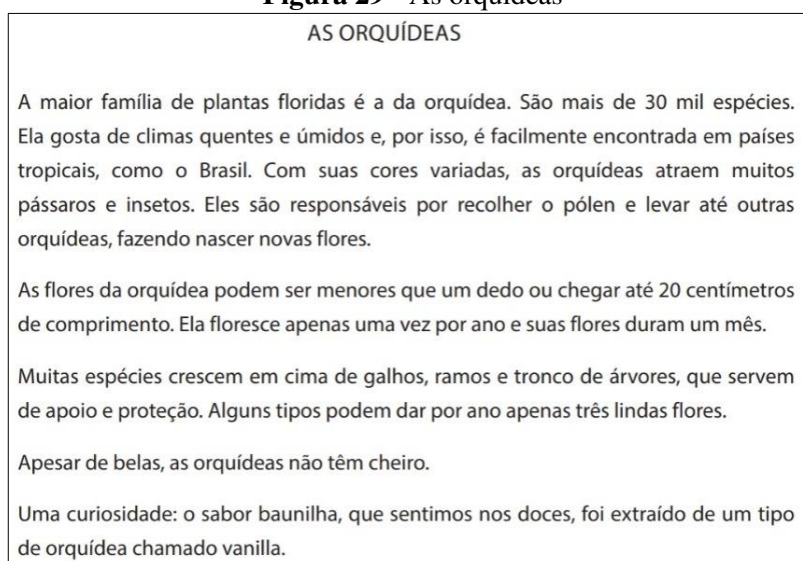
A questão mencionada, ao se limitar a apresentar um breve texto sobre a locomoção das lesmas e dos caramujos, com uma pergunta focada apenas na habilidade de localizar informações explícitas, não contribui para o desenvolvimento do letramento ideológico ou crítico dos estudantes. Esse tipo de abordagem reforça um modelo de letramento autônomo, em que o foco está na decodificação de informações e na memorização de dados, em vez de promover uma compreensão mais profunda e contextualizada do tema.

Ao não explorar as implicações sociais, culturais ou ecológicas relacionadas à locomoção desses animais, a atividade perde a oportunidade de engajar os estudantes em uma reflexão crítica. Por exemplo, poderia ter sido abordada a importância das lesmas e caramujos nos ecossistemas, suas adaptações evolutivas, ou mesmo suas interações com o ambiente. Uma abordagem de letramento crítico e ideológico convidaria os estudantes a questionar e conectar esses conhecimentos com suas próprias experiências e realidades, promovendo um diálogo que enriquece o aprendizado.

O letramento autônomo adotado na atividade pressupõe o domínio do código escrito como fator mais importante, restrito à capacidade individual de leitura e escrita dos estudantes, por meio de uma escolarização. Os estudantes, mediante a resolução do PET, provam que sabem ler e escrever. A SEE-MG, por sua vez, demonstra considerar esse contexto suficiente para o processo de ensino e aprendizagem.

O material da semana 3 tem a pesquisa como objeto de aprendizagem e inicia com um texto sobre as características das orquídeas. O texto não está alinhado com as características climáticas da região, uma vez que a planta precisa de climas quentes e úmidos para sobreviver e o clima da região é seco; essa diferença poderia ser vista como uma oportunidade para ampliar o repertório e a compreensão dos estudantes.

**Figura 29** - As orquídeas



**Fonte:** PET 2, semana 3, 5º ano do Ensino Fundamental.

O texto “As Orquídeas” foi retirado do Pinterest<sup>61</sup> e faz referência a uma planta existente no Brasil, a orquídea. O texto traz curiosidades gerais importantes sobre a planta que, com a mediação do docente em um momento de atividade presencial, poderiam se tornar mais significativos ao contexto social dos estudantes, que poderiam se apropriar das plantas que produzem flores na região, resgatando e valorizando a natureza local.

Essa apropriação se daria por meio da valorização das flores locais e da exploração das tradições culturais, usos e significados que essas plantas têm para suas comunidades. Ao investigar as variedades de orquídeas ou outras flores que conhecem, os estudantes poderiam discutir suas características, habitats e importância ecológica, promovendo uma conexão mais

<sup>61</sup> Pinterest é uma rede social de compartilhamento de imagens, pelos usuários.



profunda com o meio ambiente. Além disso, em um momento presencial, essa apropriação poderia envolver a realização de atividades práticas, como visitas a jardins, hortas ou áreas naturais, onde os discentes poderiam observar as plantas em seu habitat.

A escola deve proporcionar aos estudantes o acesso a uma diversidade de informações, conhecimentos e experiências que vão além de seu contexto local imediato, sendo uma forma de compreender o mundo em sua complexidade. Nesse sentido, o fato de a orquídea necessitar de climas quentes e úmidos, diferente da realidade da região da Escola do Quilombo, não deve ser visto como um impeditivo. Pelo contrário, isso poderia ser uma excelente oportunidade para apresentar aos estudantes informações sobre a diversidade de plantas e seus diferentes requisitos ambientais, discutir as adaptações e estratégias de sobrevivência das plantas em diferentes climas e regiões ou explorar a riqueza e a beleza da biodiversidade vegetal em âmbito regional e global; contudo, isso não ocorreu.

Destaco que o nome do município ao qual a comunidade pesquisada pertence se originou de uma flor de planta perene, de hábito arbustivo, abundante na região. Como a abordagem tratada no PET se limitou apenas às orquídeas apresentadas no texto, compreendo que o estudo da vegetação local foi negligenciado.

As questões da semana 3 se relacionaram ao texto e abordaram alternativas como, por exemplo, marcar a opção que mostrassem as características da orquídea:

- Elas gostam de clima frio e seco.
- Elas são muito cheirosas.
- Elas florescem o ano todo.
- São mais de 30 mil espécies encontradas.

Outra atividade solicitou três informações sobre as orquídeas, no que tange à família, duração das flores e tipos. A semana finaliza com uma questão aberta solicitando uma curiosidade sobre as orquídeas que o estudante achou mais interessante.

As respostas às questões apresentadas estavam explícitas no texto, o que impossibilitou trabalhar a criticidade dos estudantes, pois eles não tiveram a necessidade de contextualizar o tema, reavaliar suposições, fazer inferências e apresentar argumentos. Essa abordagem remete ao letramento autônomo, por ignorar as complexidades e as dimensões sociais de um texto e desconsiderar a realidade social, cultural e econômica que poderia contribuir para a construção de saberes.

Resta enfatizar que constava na semana 3 do PET 1 que o objetivo da semana era desenvolver a habilidade de buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou

digitais. Considerando as habilidades previstas e as questões elaboradas, compreendo que não havia a intenção de desenvolver a criticidade dos estudantes, tampouco o resgate e valorização da natureza local. Contudo, a criticidade e a preservação da natureza local deveriam estar associadas à questão, considerando que a sobrevivência do ser humano depende da relação que este tem com a natureza.

A última semana do PET 2 tem como objeto de conhecimento a escuta e a compreensão de textos orais. As questões propostas versam sobre o planejamento de um seminário, tendo como sugestão o tema “A importância da água para a nossa vida”. Para isso o PET trouxe explicações sobre o que é preciso para realizar um planejamento e o passo-a-passo na construção de um seminário. Após a realização do planejamento do seminário, foi solicitado ao estudante que o apresentasse para as pessoas de sua casa.

Embora os estudantes da Escola do Quilombo enfrentassem restrições em seus núcleos familiares, que poderiam interferir na conclusão da proposta de atividade, é importante destacar que a questão ofereceu oportunidades para a construção de saberes sobre um tema relevante: a importância da água para a vida e a relação dos estudantes com esse recurso. Além disso, a atividade permitiu que os estudantes realizassem planejamentos, expressassem suas opiniões sobre o assunto e trabalhassem suas habilidades de comunicação oral.

O estudo sobre a água é de extrema relevância para a região, uma vez que ela é banhada por um rio que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da agricultura e pecuária local. Esse recurso hídrico é essencial para garantir a sobrevivência da população, fornecendo água para irrigação, abastecimento humano e animal, e contribuindo para a sustentabilidade econômica e social da região.

A relação dos povos quilombolas com a água é profundamente importante e significativa. A água desempenha um papel crucial na subsistência, na cultura e na identidade dessas comunidades. Bispo dos Santos (2015) destaca a importância dos elementos da natureza para as comunidades tradicionais, sendo

a sua relação respeitosa, orgânica e biointerativa com todos os elementos vitais, uma das principais chaves para compreensão de questões que interessam a todas e a todos. Pois sem a terra, a água, o ar e o fogo não haverá condições sequer para pensarmos em outros meios” (Bispo dos Santos, 2015, p. 90).

No contexto da relação das pessoas quilombolas com a água, durante o período colonial, as comunidades foram marginalizadas e privadas de seus direitos territoriais, o que afetou diretamente seu acesso e uso dos recursos naturais, incluindo a água. Essa relação ainda hoje

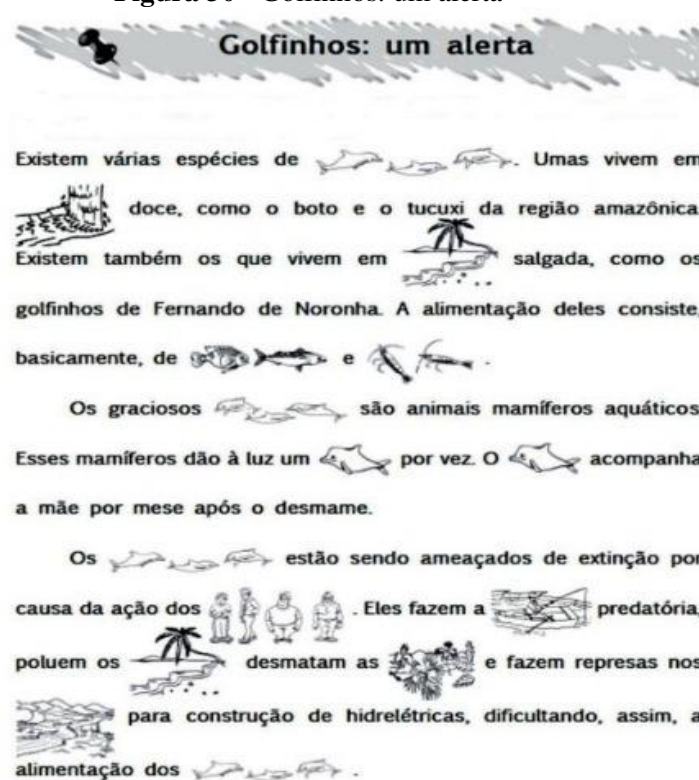
enfrenta desafios, como a contaminação dos recursos hídricos e o acesso limitado à água potável. Esses desafios afetam diretamente suas vidas e modos de subsistência, exigindo ações para proteger e garantir o acesso sustentável à água para essas populações.

A contaminação dos recursos hídricos e o acesso limitado à água potável são sintomas de um sistema que perpetua desigualdades e negligencia a proteção dos direitos e necessidades das comunidades quilombolas. Assim, considerando que a decolonialidade implica reconhecer e enfrentar as consequências do legado colonial, que muitas vezes resulta em desigualdades socioambientais, a questão apresentada no PET poderia possibilitar um trabalho de resistência aos preceitos coloniais.

Por meio da condução do docente, a atividade poderia promover visibilização e valorização dos saberes e práticas tradicionais das comunidades quilombolas em relação ao uso e à gestão sustentável da água, bem como a análise crítica das políticas públicas e dos modelos de desenvolvimento que têm negligenciado as necessidades e os direitos dessas comunidades. Dessa forma, a questão apresentada no PET poderia ser trabalhada de maneira a promover a conscientização, a mobilização e a ação coletiva em prol da defesa dos recursos hídricos e do acesso à água potável, como uma forma de enfrentar os legados do colonialismo e construir caminhos mais equitativos e sustentáveis.

Na sequência, no PET 3, semana 1, a segunda questão traz uma notícia com um alerta sobre a vida dos golfinhos e a ameaça de extinção por causa da ação dos homens. O texto é uma notícia enigmática, em que algumas palavras são substituídas por desenhos, como se vê na Figura 30, a seguir:

**Figura 30 - Golfinhos: um alerta**



Fonte: PET 3, semana 1, 5º ano do Ensino Fundamental.

O texto “Golfinhos: um alerta” se propôs a desenvolver nos estudantes a habilidade de opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade. Assim, as perguntas sobre o texto questionavam o motivo da escrita, quem eram os participantes da notícia e qual a opinião do estudante sobre o fato.

Ao se propor a desenvolver habilidades de opinar e defender um ponto de vista sobre situações controversas, compreendo que as questões deveriam despertar a criticidade dos estudantes, levando-os a analisar e a questionar de maneira inteligente e integrada aos interesses da comunidade a qual pertence. Contudo, as questões que seguiram se limitaram a abordar as informações explícitas no texto, tais como: a) O que motivou a escrita desta notícia? b) Quem são os participantes desta notícia, em que local o fato ocorreu? Para encerrar, os estudantes deveriam expor sua opinião sobre o fato noticiado.

As atividades da semana não questionaram os malefícios da pesca predatória, da poluição dos rios e do desmatamento das matas para a humanidade. O debate sobre o tema foi bastante controlado, com pouca abertura para uma discussão fora dos moldes da atividade, com poucas oportunidades para o desenvolvimento do letramento crítico, como se houvesse respostas “certas”, previstas pelos elaboradores do material. Tal situação remete à hierarquia de saberes estabelecida entre o colonizado e o colonizador.

Para Menezes de Souza, Martinez e Figueiredo (2019, p. 20), “a colonialidade se refere à hierarquia que os colonizadores estabeleceram entre os que valem e os que não valem, privilegiando os primeiros e seus saberes, línguas etc. e excluindo, tornando invisíveis os outros”. Assim, o conhecimento oferecido ao colonizado é limitado ao que o colonizador, detentor do poder, entenda ser útil para o colonizado.

Na semana 2 do PET 4, foi usado um infográfico com informações que descreviam o índice de reutilização da garrafa PET, por seis países, entre eles, o Brasil, Conforme a Figura 31:

**Figura 31** - Reaproveitamento de PET



Fonte: PET 4, semana 2, 5º ano do Ensino Fundamental.

A figura 31 apresenta o Brasil como o segundo país que mais recicla garrafas PET. O assunto tratado está contextualizado com a realidade da Escola do Quilombo, pois o município onde a comunidade quilombola está localizada realiza a campanha da coleta seletiva e apoia a reciclagem, por meio da Associação de Catadores de Materiais Recicláveis, sendo a coleta seletiva realizada semanalmente.

Para que a Coleta Seletiva e o processo de reciclagem ocorram, é necessária a conscientização e a colaboração da população. Para tanto, a Escola do Quilombo contribui realizando projetos e campanhas que incentivam o descarte correto dos resíduos secos, como papéis, papelões, plásticos, vidros e metais. Em 2022, a escola participou do concurso de desenho da mascote da coleta seletiva da região, entretanto o concurso foi vencido por um estudante de uma cidade vizinha.

Embora o tema tratado na semana 2 fosse relevante para os estudantes daquela comunidade e, por isso, carecesse de maior discussão, as perguntas que seguiram a questão

foram: Este texto fala sobre qual assunto? Qual é o título do texto? Qual a finalidade do texto? Qual a função da imagem? O que você entendeu sobre este texto?

Se considerarmos que a semana tinha como objetivo desenvolver a habilidade de identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos, compreendo que a questão atingiu seu objetivo. Entretanto, retomo a importância do letramento ideológico e do letramento crítico na formação dos estudantes, a fim de evidenciar as práticas que abrangem o contexto social e as práticas discursivas, para que possam ter maior significado no cotidiano dos estudantes.

No que tange ao processo de reaproveitamento das garrafas PET, Bispo dos Santos nos lembra que a produção em massa dessas garrafas pode levar a problemas ambientais significativos, como a geração de uma quantidade excessiva de resíduos plásticos e a dificuldade de reutilização e reciclagem de todo o material produzido. Para ele:

No desenvolvimento sustentável a tríade "reduzir, reutilizar e reciclar" tem como pano de fundo o problema do uso indiscriminado de recursos naturais finitos e não renováveis nos processos de sintetização e de manufaturamento, característicos do desenvolvimentismo. Ou seja, afirma-se a necessidade de transformação do orgânico em sintético como algo inquestionável que inevitavelmente levará a humanidade a uma situação de miséria, fome e escassez generalizada. Para contornar o problema, propõe-se reduzir e/ou otimizar o uso de recursos naturais na produção de objetos sintéticos e, quando possível, reutilizar esses objetos para: finalidades não planejadas no seu processo de fabricação e/ou reciclá-los para a produção de novos objetos também sintéticos (Bispo dos Santos, 2015, p. 98).

A reutilização de garrafas PET é uma prática viável e benéfica para reduzir o impacto ambiental desses resíduos. No entanto, devido ao ritmo desenfreado de produção e ao volume massivo de garrafas pet sendo colocadas no mercado, torna-se difícil reutilizar todas elas de maneira eficaz. Além disso, a infraestrutura e os sistemas de reciclagem nem sempre acompanham o ritmo acelerado de produção. A falta de investimento em reciclagem adequada, a falta de conscientização da população sobre a importância da reciclagem e a contaminação das garrafas PET com outros materiais não recicláveis são desafios adicionais que dificultam a reutilização e a reciclagem efetivas.

Portanto, uma visão crítica se torna necessária no processo de reaproveitamento das PETs em oposição ao ritmo descontrolado de produção a qual o sistema capitalista se impõe. Essa visão crítica não foi contemplada nas atividades do PET; por mais que a imagem favorecesse a construção de saberes decoloniais, o desenvolvimento das atividades se limitou ao letramento autônomo.

Mesmo com os desafios e o enfrentamento da produção em larga escala, a reciclagem continua sendo uma prática importante para a gestão sustentável de resíduos e a preservação do meio ambiente. Contudo, a conscientização, o investimento em infraestrutura e tecnologia adequadas, assim como a adoção de políticas e práticas de consumo responsável são essenciais para maximizar os benefícios da reciclagem e superar seus desafios.

Outra possibilidade são as promoções de práticas de desenvolvimento que sejam ambientalmente sustentáveis. Sobre isso, Bispo dos Santos (2015) nos propõe a biointeração com os elementos do universo, como meio de superar “os processos expropriatórios do desenvolvimentismo colonizador e o caráter falacioso dos processos de sintetização e reciclagem do desenvolvimentismo (in)sustentável, pelo processo de reedição dos recursos naturais pela lógica da biointeração” (Bispo dos Santos, 2015, p. 100). O sistema capitalista, com seu foco no lucro e na produção em massa, contribui para o aumento do desperdício e da poluição, tornando inviável a reutilização de todos os materiais produzidos. Por isso, é preciso repensar os modelos de produção e consumo, buscando abordagens mais sustentáveis e responsáveis.

Retornando às questões propostas na semana, elas apenas buscaram compreender a finalidade do texto, sendo que poderiam oferecer maior reflexão aos estudantes se abordassem perguntas, por exemplo: Como é realizado o descarte do lixo em sua casa? Qual a importância da reciclagem das garrafas PET para a região onde você mora? E para a natureza? O que você pensa sobre a produção em larga escala? A reciclagem dará conta de caminhar paralela à produção desenfreada?

Street analisa essa situação ao abordar que “existem outros letramentos ao lado das versões dominantes, escolarizadas” (Street, 2014, p. 126) e a escola, por sua vez, perpetua o modelo autônomo de letramento ao distanciar os sujeitos de seu cotidiano, ao cumprir regras ou conteúdos preestabelecidos. A perspectiva de letramento mencionada nesta pesquisa questiona a ideia de que o letramento é um conjunto de habilidades neutras e universais, defendendo a importância de reconhecer e valorizar os diferentes letramentos presentes nas comunidades e culturas dos estudantes.

A discussão sobre letramento e escola deve envolver uma reflexão sobre os objetivos educacionais, as práticas pedagógicas e como a escola pode se adaptar e responder às necessidades dos estudantes, considerando suas realidades culturais, sociais e linguísticas. Ao fazer isso, a escola pode se tornar mais inclusiva e sensível às experiências dos estudantes, promovendo uma educação mais contextualizada e significativa.

Ao longo deste capítulo, a análise das entrevistas dos participantes e dos PETs

evidenciou como o letramento crítico e o letramento ideológico podem contribuir para uma experiência mais inclusiva e relevante. Quando o sistema de ensino considera as vivências dos estudantes e se compromete a integrar seus contextos na prática educativa, enriquece o ambiente escolar, tornando-o mais sensível às diversidades.

A conexão entre os conteúdos educacionais e as experiências dos estudantes é fundamental para a construção de uma educação contextualizada e significativa. Essa abordagem não apenas amplia os horizontes de aprendizado, mas também fortalece a voz dos estudantes dentro do espaço escolar. No próximo capítulo, ao apresentar as considerações finais, será possível refletir sobre essas dinâmicas e discutir como as descobertas podem orientar futuras práticas pedagógicas, promovendo um ambiente educacional que valorize e respeite as particularidades de cada um.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo geral investigar as práticas de letramento vivenciadas por estudantes e professores de uma escola quilombola de Minas Gerais no ensino remoto de Língua Portuguesa durante a pandemia de Covid-19. Para o alcance do objetivo geral, investiguei as percepções dos professores e estudantes sobre o ensino remoto emergencial, analisei de que formas as atividades do ensino remoto emergencial contribuíram para a promoção dos letramentos dos estudantes e professores e analisei os PETs buscando compreender em que medida as práticas de letramento ensejadas nos materiais tenderam a reproduzir ou resistir à colonialidade.

As percepções dos professores e estudantes sobre o ensino remoto emergencial revelaram desafios significativos que impactaram negativamente a promoção dos letramentos. A falta de acesso a equipamentos e conexão de internet adequada, a dificuldade de adaptação às aulas remotas e a sensação de isolamento e distanciamento social foram alguns dos principais obstáculos enfrentados pelos professores e estudantes. Esses fatores apresentaram barreiras concretas para a efetivação de práticas pedagógicas que pudessem, de fato, atender às necessidades e especificidades da Escola do Quilombo.

A referida instituição escolar, que já enfrentava condições adversas de ensino, como o espaço escolar inadequado para realização de atividades pedagógicas diversificadas, teve que se adaptar rapidamente ao ensino remoto, sem o apoio adequado de políticas públicas e recursos tecnológicos. Neste contexto, a construção dos letramentos para estudantes e professores de uma escola quilombola foi um processo desafiador, mas também apresentou possibilidades interessantes. Os professores empenharam-se em encontrar maneiras de manter o vínculo com os discentes e promover saberes.

Mesmo diante das limitações impostas pela distância, alguns exemplos de estratégias foram identificados: os professores exploraram o uso de ferramentas digitais, plataformas *online* de aprendizagem e grupos de mensagens, para manter a interação com os estudantes; considerando que nem todos os discentes tinham acesso fácil à tecnologia ou à internet, os professores também elaboraram materiais impressos que puderam ser entregues nas residências dos estudantes; e os professores envolveram as famílias, solicitando seu apoio e engajamento na promoção dos letramentos.

Os estudantes, por sua vez, demonstraram resiliência e, em meio às adversidades, seguiram com o processo escolar. É importante reconhecer que o acesso à educação é um direito fundamental, e é necessário buscar alternativas e estratégias para garantir que os estudantes

continuem a desenvolver suas habilidades de leitura e escrita, mesmo em contextos adversos.

É de igual relevância reconhecer que políticas públicas escolares, mesmo em tempo de crises, como foi o caso do REANP, devem ser desenhadas tendo como referência vários indicadores, entre eles: a formação continuada dos professores (os professores precisam estar preparados para lidar com os desafios do ensino remoto, especialmente em contextos de vulnerabilidade social); o apoio tecnológico (as escolas quilombolas precisam ter acesso a recursos tecnológicos adequados para o ensino remoto); a participação da comunidade (a comunidade escolar deve ser envolvida no processo de ensino e aprendizagem, tendo os seus saberes considerados no contexto de elaboração do currículo).

Na Escola do Quilombo, durante as atividades remotas, a maioria dos participantes identificou a necessidade de formação continuada e apoio tecnológico e financeiro. No que se refere ao envolvimento da comunidade no processo de ensino e aprendizagem, entendem que as famílias contribuíram com o que podiam, considerando a condição educacional e socioeconômica de cada um.

As particularidades culturais e linguísticas, a valorização da cultura local, da língua materna e dos saberes tradicionais contribuem para a construção de uma educação mais inclusiva e significativa que se oponha ao colonialismo presente no processo de ensino e aprendizagem. A atitude decolonial, nesse processo, busca resistir às estruturas de poder e privilégio presentes no sistema educacional, valorizando a diversidade de conhecimentos e oportunidades, questionando os padrões do saber, do poder e do ser (Maldonado-Torres, 2016).

As histórias e exemplos relacionados à cultura quilombola nas atividades de leitura e escrita, incorporadas ao currículo a ser trabalhado com os estudantes, poderiam promover a identificação dos discentes com os conteúdos trabalhados e favorecer o desenvolvimento de saberes diversos. Contudo, não identifiquei tais inferências nas atividades impostas pelo REANP. Nesse sentido, quando se implementa um projeto educativo de forma estratificada e rígida, pode-se acabar criando uma “camisa de força” que limita as possibilidades de adaptação às realidades locais dos estudantes.

A análise proposta por Deleuze e Guattari sobre as linhas que configuram os processos sociais oferece uma perspectiva interessante para refletir sobre a implementação do REANP. Deleuze e Guattari (1997) esclarecem que as pessoas não têm clareza sobre qual linha estão transitando, o que sugere que a implementação do REANP pode ter sido percebida por seus participantes como um discurso flexível, quando, na verdade, estava operando dentro de uma estrutura molar.

Essa dissonância pode gerar uma resistência ou uma sensação de desconexão entre os

objetivos do projeto e as experiências reais dos educadores e educandos. Para evitar essa estratificação, é fundamental que a implementação de políticas educacionais como o REANP busque um equilíbrio mais dinâmico, permitindo linhas molares e de fuga que favoreçam a criatividade, a participação ativa e a adaptação às especificidades culturais e sociais de cada comunidade escolar.

Ao analisar de que forma as atividades do ensino remoto emergencial contribuíram para a promoção dos letramentos dos estudantes e professores de uma escola quilombola, identifiquei que o uso de recursos tecnológicos, como vídeos, Google Sala de Aula e aplicativos educacionais pode ter ampliado o acesso a novos gêneros textuais e linguagens, promovendo a ampliação dos repertórios de leitura e escrita dos estudantes e o conhecimento dos professores, o que sugere que houve a promoção de letramentos.

No entanto, é importante considerar também que uma das principais dificuldades enfrentadas durante o isolamento social foi a falta de recursos tecnológicos e conectividade para a continuidade do processo educacional. O acesso limitado à internet e a dispositivos eletrônicos dificultou o engajamento dos estudantes em atividades *on-line* e o acesso a materiais educacionais digitais.

A adaptabilidade e o empenho dos professores foram fundamentais para manter o processo de ensino e aprendizagem em andamento durante esse período desafiador. Entretanto, eles não acreditam que houve aprendizagem significativa por parte dos estudantes, considerando a gama de desafios enfrentados no período pandêmico. A percepção dos professores de que não houve aprendizagem significativa durante a pandemia é complexa. É importante entender o que eles consideram “aprendizagem significativa” para além da mera cobertura dos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É preciso considerar o contexto da pandemia e os desafios enfrentados pelos estudantes para avaliar o processo de ensino e aprendizagem.

Ressalta-se ainda a predominância do letramento autônomo nas questões dos PETs propostos aos estudantes. O letramento autônomo, conforme descrito por Street (2014), refere-se a uma abordagem que tende a tratar a leitura e a escrita como habilidades neutras e técnicas, desconectadas dos contextos socioculturais. Essa perspectiva contrasta com o letramento ideológico, que compreende os usos da linguagem escrita como práticas social e culturalmente situadas.

A constatação de que as questões dos PETs evidenciam a predominância de um enfoque autônomo do letramento sugere alguns pontos importantes a serem considerados, como um possível descompasso entre as práticas de letramento valorizadas no ensino formal e as práticas

de letramento vivenciadas na comunidade quilombola, bem como a necessidade de repensar os materiais e atividades propostos no ensino remoto, de modo a contemplar uma abordagem mais ideológica do letramento, alinhada com a realidade sociocultural dos estudantes.

A parceria entre escola, famílias e comunidade não foi a desejada pelos docentes participantes da pesquisa. Contudo, é crucial reconhecer que muitos pais fizeram o possível com os recursos e conhecimentos disponíveis. Os desafios de conciliar trabalho, tarefas domésticas e apoio educacional aos filhos, com a falta de formação específica, não devem ser interpretados como falta de interesse ou comprometimento com a educação de seus filhos.

É essencial promover uma parceria entre pais, escolas e professores, reconhecendo que todos desempenham papéis significativos no processo educacional e que, juntos, podem superar os desafios e promover o aprendizado dos estudantes. Para além disso, a oportunidade de envolver as famílias e lideranças quilombolas no processo de implementação das atividades de ensino remoto pode contribuir para que o desenvolvimento dos saberes e práticas da comunidade sejam efetivamente valorizados.

Quanto à compreensão das práticas de letramento ensejadas nos PETs e como reproduzem ou resistem à colonialidade, é importante reconhecer que as desigualdades estruturais presentes na sociedade tiveram impacto direto na implementação do ensino remoto. Alguns exemplos dessas desigualdades incluem o acesso limitado à infraestrutura tecnológica, as disparidades socioeconômicas, identificadas pelas condições precárias de moradia, falta de acesso a serviços básicos e limitações econômicas para adquirir equipamentos tecnológicos ou pagar por conexão à internet.

Essas desigualdades estruturais tiveram um impacto direto na implementação do ensino remoto na comunidade da Escola do Quilombo, impedindo uma abordagem dos letramentos sensível e adaptada às necessidades e realidades locais. Seria fundamental que as políticas e iniciativas de educação considerassem essas desigualdades e fornecessem suporte adequado para garantir o acesso equitativo à educação durante o ensino remoto.

A falta de problematização sobre a contribuição dos conhecimentos locais no material do REANP revela um reflexo do processo colonizador que ainda persiste nas práticas educacionais contemporâneas. Embora parte dos textos escolhidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais possibilitassem discussões que poderiam contribuir para o letramento ideológico e crítico dos estudantes, as questões geralmente formuladas não conseguiram provocar uma reflexão crítica que desafiasse as narrativas dominantes.

A legislação, que reconhece o direito à educação quilombola, não se traduziu em práticas efetivas no REANP, e isso pode perpetuar desigualdades e invisibilizar saberes

ancestrais. Essa falta de profundidade na discussão não apenas minimiza a importância das tradições locais, mas também perpetua uma visão eurocêntrica que marginaliza as vozes e experiências dessas comunidades, impedindo a construção de um currículo realmente inclusivo e representativo da diversidade brasileira.

É possível sugerir, ainda, que na elaboração de questões, tais como a atividade referente ao texto “Negrinha”, de Monteiro Lobato, ou a abordagem dada ao filme *Mulher-Maravilha*, ou o silenciamento sobre a agressão à mulher nas questões do texto “Ciclistas denunciam agressão de motorista em discussão de trânsito no Bairro Aldeota”, entre outros, pode ter havido uma influência persistente do homem branco patriarcal, cuja presença se manifesta como uma “mão invisível” que molda a educação de maneira a favorecer uma perspectiva colonial. Essa influência se reflete na seleção de conteúdos e na maneira como são abordados, muitas vezes desconsiderando a complexidade e a validade dos saberes locais.

Para Gomes (2015, p. 146) “não há como negar que a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano”. Assim, compreendo que a valorização e incorporação dos saberes tradicionais, a cultura e a história quilombola nos conteúdos e atividades pedagógicas poderiam contribuir para uma educação numa perspectiva decolonial.

No diário de bordo, enquanto estive na escola acompanhando a rotina escolar, durante as aulas presenciais ocorridas após o fim do isolamento social, foi possível observar uma tentativa de resgate da cultura local, por meio dos projetos pedagógicos desenvolvidos pela comunidade escolar. Entretanto, o ensino remoto restringiu as atividades pedagógicas ao PET, o qual não contemplou as especificidades locais. Sendo assim, entendo que reconhecer e valorizar os conhecimentos locais no material do REANP não apenas pode combater o processo colonizador, mas também fortalecer a autoestima, o orgulho cultural e o senso de pertencimento dos estudantes quilombolas, promovendo uma educação mais inclusiva, emancipadora e respeitosa com as diferentes formas de conhecimento.

A implementação do ensino remoto no estado de Minas Gerais foi uma estratégia emergencial para lidar com o processo de ensino na pandemia. Nela, questões importantes, como o currículo das escolas quilombolas não foi levado em conta, o que possivelmente pode ter impedido uma abordagem sensível e contextualizada para os estudantes da Escola do Quilombo. A começar pela seleção das atividades dos PETs: se tivessem sido elaboradas tendo como princípio uma educação antirracista, que desconstrói estereótipos e valoriza a diversidade étnico-cultural, conforme prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola (Brasil, 2012b) e a BNCC (Brasil, 2018), não reproduziriam estigmas e

preconceitos, como foi possível averiguar na análise das Figura 9: Os indígenas que habitavam o Brasil em 1500; Figura 12: Texto “Bruxas não”; e Figura 14: A partida de futebol, por exemplo.

Assim, para pensarmos em uma abordagem crítica, que resista aos preceitos coloniais, os produtores do material poderiam apontar para diretrizes tais como: conscientização e reflexão crítica; conhecimento aprofundado das teorias, conceitos e perspectivas decoloniais relacionadas à promoção da sensibilidade cultural e diversidade.

Isso requer um compromisso sério dos produtores do material em considerar a diversidade, a justiça social e a transformação nas narrativas e conteúdos educacionais. É importante destacar que esta pesquisa não pretende universalizar a decolonialidade, tendo em vista que não deve haver uma abordagem única e prescritiva ao lidar com uma agenda educacional orientada para a decolonialidade (Menezes de Souza; Duboc, 2021), mas, a partir da colonialidade existente, refletir criticamente como os materiais resistem ou contribuem com esses processos no ambiente escolar. Isso porque, a decolonialidade reconhece a diversidade de experiências, perspectivas e culturas.

Considerando a precariedade no espaço escolar e a dificuldade de professores e estudantes ao acesso à tecnologia e à internet, a pandemia de Covid-19 e o ensino remoto podem ter dado continuidade à colonialidade que já se fazia presente no currículo escolar. Os conteúdos e metodologias do ensino remoto, em geral, foram baseados no modelo eurocêntrico de educação, que ignorou a história e a cultura dos povos originários, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola (Brasil, 2012b) e a BNCC (Brasil, 2018). Nos PETs analisados observei que em muitas situações, mesmo quando o texto disponibilizado apresentava uma possível discussão decolonial, as questões redirecionaram o foco para outras temáticas mais genéricas.

Para Menezes de Souza e Duboc (2021), há propostas educativas que se afirmam socialmente justas e culturalmente sensíveis, entretanto podem servir aos propósitos de um projeto colonial. Mesmo com a intenção de ser inclusivos e sensíveis, os PETs podem inadvertidamente reforçar uma visão eurocêntrica ao não contemplar plenamente as vozes e experiências das comunidades que pretendem alcançar.

A colonialidade, enquanto um padrão de poder que se perpetua mesmo após o fim dos processos de colonização formal, se manifesta em diversas esferas, incluindo a esfera linguística, em que determinadas línguas e variedades linguísticas são hierarquizadas e impostas como superiores em detrimento de outras. Nesse contexto, a Linguística Aplicada, enquanto campo de estudo e intervenção que se volta para os usos sociais da linguagem, pode

desempenhar um papel fundamental na resistência à colonialidade.

Algumas formas de resistência incluem a valorização e legitimação de línguas e variedades linguísticas marginalizadas, contribuindo para o reconhecimento e a promoção de línguas e práticas discursivas dos grupos subalternizados, como as comunidades quilombolas; ou o desenvolvimento de políticas linguísticas que desafiem a imposição de normas linguísticas hegemônicas e favoreçam a diversidade linguística. A análise crítica de discursos e práticas coloniais também pode contribuir para a conscientização e a transformação social.

Dessa forma, a Linguística Aplicada, ao se comprometer com a resistência à colonialidade, se constitui como um campo de conhecimento e intervenção fundamental para a promoção da justiça social e do reconhecimento da diversidade linguística e cultural. Um currículo decolonial possibilitaria uma educação mais justa e igualitária, que valorizasse a diversidade cultural e a ancestralidade dos povos originários.

Acredito que, com o apoio adequado, é possível construir letramentos emancipatórios para estudantes e professores de escolas quilombolas, mesmo em contextos de isolamento social. Nesse sentido, a decolonialidade é um campo teórico que pode potencializar a Linguística Aplicada, especialmente no aspecto da criticidade. A perspectiva decolonial pode ajudar a valorizar o letramento como um fenômeno social e cultural, e a usar o letramento crítico como uma ferramenta para promover a resistência ao processo colonial, a justiça social e a emancipação dos indivíduos.

Enfim, esta pesquisa consiste em um estudo de caso específico, que envolveu cinco professores e oito estudantes de ensino fundamental e médio, de uma escola quilombola. Contudo, é um estudo significativo ao problematizar aspectos da colonialidade, da diversidade cultural e da valorização das práticas de letramentos locais. Entendo que essa problematização é necessária para que esta pesquisa possa contribuir com o respeito às características locais na implementação das políticas públicas de ensino.

Contudo, é importante reforçar as limitações observadas durante a pesquisa, que podem ter impactado a compreensão dos resultados. Uma das principais limitações foi a impossibilidade de acompanhar as atividades propostas durante a pandemia, o que impediu uma observação direta de como os estudantes estavam realizando as tarefas. Essa ausência de acompanhamento dificultou não apenas a coleta de informações sobre o desempenho dos estudantes, mas também a oportunidade de os ouvir sobre como estavam entendendo as questões abordadas nas temáticas.

Sem essa interação, é difícil avaliar se houve um entendimento crítico que conduziu à reflexão sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser e suas implicações nas suas vidas.

Ademais, outra limitação significativa reside no fato de que estudantes e professores não puderam dialogar, tendo em vista que eles não tiveram acesso às aulas *on-line*. A falta de um espaço de interação direta comprometeu a construção de um ambiente de aprendizado colaborativo, essencial para o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda e crítica dos conteúdos. A sala de aula, ao incorporar o diálogo como uma prática pedagógica central, não apenas pode enriquecer o letramento crítico, mas também fortalecer a conexão entre conteúdos acadêmicos e as realidades vividas pelos estudantes.

O ambiente dialógico favorece um espaço onde diferentes vozes e experiências podem ser valorizadas (Bakhtin, 1997). Isso é particularmente importante em contextos educacionais que buscam abordar questões sociais, culturais e políticas. Ao integrar as vivências dos estudantes nas discussões, os docentes podem ajudar a dismantelar preconceitos e a construir um entendimento mais abrangente das realidades sociais.

Embora não haja garantias de que o trabalho presencial seja sempre satisfatório, a interação direta entre estudantes e professores cria um espaço propício para a inovação pedagógica. A capacidade de ajustar imediatamente as abordagens de ensino, com base nas reações e retornos dos estudantes, permite que os docentes sejam mais responsivos, criando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e dinâmico.

Ressalta-se que este estudo representa apenas um ponto de partida para a compreensão das complexas dinâmicas que envolvem as práticas de letramento em contextos de comunidades tradicionais durante o período de ensino remoto. Novos estudos, com perspectivas diversas e enfoques complementares, são necessários para aprofundar a compreensão desse fenômeno e subsidiar ações efetivas de fortalecimento da educação quilombola.



## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão, Rev. trad. Marina Appenzeller. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade e interseccionalidade emancipadora: a organização política das trabalhadoras domésticas no Brasil. **Sociedade e Estado**, v. 30, n. 1, p. 147-163, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/tjznDrswW4TprwsKy8gHzLQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2024.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal. **Sociedade e Estado**, v. 33, n. 1, p. 117–135, abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/HBdmnKdkjFRXkWq9m6Ft8kP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **Colonização, quilombos: modos e significados**. Brasília: INCTI, 2015. Disponível em: [http://cga.libertar.org/wp-content/uploads/2017/07/BISPO-Antonio.-Colonizacao\\_Quilombos.pdf](http://cga.libertar.org/wp-content/uploads/2017/07/BISPO-Antonio.-Colonizacao_Quilombos.pdf). Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Brasília, 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110406compilada.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm). Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias). Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do

coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, 2020a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm). Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 26 abr. 2022.

BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **CENSO ESCOLAR**: pesquisa revela dados sobre tecnologias nas escolas. INEP. 10 fev. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-dados-sobre-tecnologias-nas-escolas>. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2021**: Resumo Técnico. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 06 dez. 2024.

BRASIL. **Medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 20 ago. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**: diversidade e inclusão. Brasília: CNE, 2013. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico\\_racial/pdf/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_educacao\\_basica\\_diversidade\\_e\\_inclusao\\_2013.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf). Acesso em: 21 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 16/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília, 2012a. Disponível em: <https://www.mpac.mp.br/wp-content/uploads/Parecer-CNE-no-16-de-2012-Diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-escolar-quilombola.pdf>. Acesso em: 23 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, 2012b. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/diretrizes\\_nacionais\\_educacao\\_escolar\\_quilombola.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/diretrizes_nacionais_educacao_escolar_quilombola.pdf). Acesso em: 04 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação

Básica. **Parecer CNE/CEB nº 8/2020**. Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas. Brasília, 2020d. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECEBN82020.pdf?query=cultura%20afro%20brasileira](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN82020.pdf?query=cultura%20afro%20brasileira). Acesso em: 04 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 5/2020 CNE/CP**. 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. Brasília, 2020e. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-cp-005-2020-04-28.pdf>. Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 9/2020 CNE/CP**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou 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. Brasília, 2020f. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category\\_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em 25: abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 11/2020 CNE/CP**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília, 2020g. Disponível em: [https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Parecer-CNE-CP-11\\_2020-Orientacoes-Educacionais-para-Aulas-e-Atividades-Pedagogicas-Pandemia-COVID19.pdf](https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Parecer-CNE-CP-11_2020-Orientacoes-Educacionais-para-Aulas-e-Atividades-Pedagogicas-Pandemia-COVID19.pdf). Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf). Acesso em: 11 abr. 2023.

BROCH, Marina. Histórico do futebol feminino no Brasil: considerações acerca da desigualdade de gênero. **Temporalidades - Revista de História**, Belo Horizonte, Ed. 35, v. 13, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/26283>. Acesso em: 03 jul. 2023.

CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **Mil platôs - Capitalismo e Esquizofrenia**. V. 5. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FEDERICI, Silvia. **Mulheres e caça às bruxas: da Idade Média aos dias atuais**. Traduzido por Heci Regina Candiani. 1º ed. São Paulo: Boitempo, 2019. Disponível em:

[https://ia803404.us.archive.org/10/items/1-4909089100398592204/1\\_4909089100398592204.pdf](https://ia803404.us.archive.org/10/items/1-4909089100398592204/1_4909089100398592204.pdf). Acesso em: 06 dez. 2024.

FETTERMANN, Joice Vieira; TAMARIZ, Annabell Dell Real. Ensino remoto e ressignificação de práticas e papéis na educação. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 14, n. 1, p. e 24941, 2021. DOI: 10.35699/1983-3652.2021.24941. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/24941>. Acesso em: 28 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres e futebol no Brasil: descontinuidades, resistências e resiliências. **Movimento**. Porto Alegre, v. 27, p. e27001, 2021. DOI: 10.22456/1982-8918.110157. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/110157>. Acesso em: 03 jul. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <http://www.santoandre.sp.gov.br/PESQuISA/ebooks/379123.PDF>. Acesso em 28 set. 2023.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Trad. Petrilson Pinheiro. Campinas: Unicamp, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**. Episódios de Racismo Cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KLEIMAN, Angela; DE GRANDE, Paula Baracat. Interseções entre a Linguística Aplicada e os estudos de letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. **Matraga** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, [S. l.], v. 22, n. 36, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraga/article/view/17045>. Acesso em: 2 ago. 2024.

KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar Letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Cefiel/ IEL/ Unicamp, 2005. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 49, n. 2, p. 455–479, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645275>. Acesso em: 8 ago. 2022.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, v. 3, n. 1, jan-abril, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/CxNvQSnhxqSTf4GkQvzck9G/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 set. 2021.

MENDES, Rosana Maria; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 47, n. 165, p. 1044-1066, set. 2017. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143988>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ttbmyGkhjNF3Rn8XNQ5X3mC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2022.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. **Formação de Professores de Línguas-Ampliando Perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Lynn-Menezes-De-Souza/publication/236003625\\_Para\\_uma\\_redefinicao\\_de\\_letramento\\_critico\\_conflito\\_e\\_producao\\_de\\_significacao/links/004635158589b1e075000000/Para-uma-redefinicao-de-letramento-critico-conflito-e-producao-de-significacao.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Lynn-Menezes-De-Souza/publication/236003625_Para_uma_redefinicao_de_letramento_critico_conflito_e_producao_de_significacao/links/004635158589b1e075000000/Para-uma-redefinicao-de-letramento-critico-conflito-e-producao-de-significacao.pdf). Acesso em: 19 out. 2024.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade; DUBOC, Ana Paula Martinez. De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. **Gragoatá**, v. 26, n. 56, p. 876-911, 29 set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/51599>. Acesso em 19 abr. 2024.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade; MARTINEZ, Juliana Zeggio; FIGUEIREDO, Eduardo Henrique Diniz de. "EU SÓ POSSO ME RESPONSABILIZAR PELAS MINHAS LEITURAS, NÃO PELAS TEORIAS QUE EU CITO": entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (usp). **Revista X**, Curitiba, v. 14, n. 5, p. 05, 26 nov. 2019. Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/69230>. Acesso em: 24 nov. 2022.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: [http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia\\_epistemica\\_mignolo.pdf](http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf). Acesso em: 10 abr. 2023.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. 1. ed. rev. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MIGNOLO, Walter D.; VEIGA, Isabella Brussolo. Desobediência Epistêmica, Pensamento Independente e Liberdade Decolonial. **Revista X**, Paraná, v. 16, n. 1, p. 24, 19 fev. 2021. Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v16i1.78142>. Acesso em: 28 mar. 2023.

MINAS GERAIS. Comitê extraordinário Covid-19. **Deliberação nº 1, de 15 de março de 2020**. Dispõe sobre a suspensão das aulas nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual. Belo Horizonte, 2020a. Disponível em: <http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-01-2020-15-de-marco-2020.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MINAS GERAIS. Comitê extraordinário Covid-19. **Deliberação nº 15, de 20 de março de 2020**. Dispõe sobre a suspensão das atividades educacionais e dá outras providências. Belo

Horizonte, 2020b. Disponível em: <https://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-15-DE-20-DE-MARCO-DE-2020.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

MINAS GERAIS. Comitê extraordinário Covid-19. **Deliberação nº 18, de 22 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas adotadas no âmbito do Sistema Estadual de Educação, enquanto durar o estado de CALAMIDADE PÚBLICA em decorrência da pandemia causada pelo agente Coronavírus COVID-19, em todo o território do Estado. Belo Horizonte, 2020c. Disponível em: <http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-18-DE-22-DE-MARCO-DE-2020.pdf>. Acesso em 14 jun. 2022.

MINAS GERAIS. Comitê extraordinário Covid-19. **Deliberação nº 26, de 8 de abril de 2020**. Dispõe sobre o regime de teletrabalho no âmbito do Sistema Estadual de Educação, enquanto durar o estado de CALAMIDADE PÚBLICA em decorrência da pandemia Coronavírus – COVID-19, em todo o território do Estado. Belo Horizonte, 2020d. Disponível em: <https://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-26-DE-08-DE-ABRIL-DE-2020.pdf>. Acesso em: 25 out. 2024.

MINAS GERAIS. Comitê extraordinário Covid-19. **Deliberação nº 39, de 29 de abril de 2020**. Aprova o Plano Minas Consciente. Belo Horizonte, 2020e. Disponível em: <http://pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=191168&marc=>. Acesso em: 24 maio 2022.

MINAS GERAIS. Comitê extraordinário Covid-19. **Deliberação nº 85, de 14/09/2020**. Dispõe sobre o protocolo para a retomada gradual do trabalho presencial, observadas as ações necessárias para prevenção, enfrentamento e contingenciamento da pandemia causada pelo agente coronavírus - SARS-COV-2, no âmbito do Poder Executivo. Belo Horizonte, 2020f. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=401375>. Acesso em: 25 out. 2024.

MINAS GERAIS. Comitê extraordinário Covid-19. **Deliberação nº 89, de 23 de setembro de 2020**. Dispõe sobre a autorização do retorno gradual e seguro das atividades presenciais nas unidades de ensino que especifica, enquanto durar o estado de CALAMIDADE PÚBLICA em todo o território do Estado. Belo Horizonte, 2020g. Disponível em: <http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-89-DE-23-DE-SETEMBRO-DE-2020.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2022.

MINAS GERAIS. Comitê extraordinário Covid-19. **Deliberação nº 130, de 03/03/2021**. Institui o Protocolo Onda Roxa em Biossegurança Sanitário-Epidemiológico – Onda Roxa – com a finalidade de manter a integridade do Sistema Estadual de Saúde e a interação das redes locais e regionais de assistência à saúde pública, em razão da pandemia de COVID-19. Belo Horizonte, 2021a. Disponível em: <https://www.pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=194797&marc=>. Acesso em: 25 out. 2024.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **RESOLUÇÃO CEE Nº 474, de 08 de maio de 2020**. Dispõe sobre a reorganização das atividades escolares do Sistema Estadual de

Ensino de Minas Gerais, devido à pandemia COVID-19, e dá outras providências. Belo Horizonte, 2020h. Disponível em:

<https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes?task=download.send&id=12965&catid=5&m=0>. Acesso em: 25 out. 2024.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 113, de 12/03/2020**. Declara SITUAÇÃO DE EMERGÊNCIA em Saúde Pública no Estado em razão de surto de doença respiratória – 1.5.1.1.0 – Coronavírus e dispõe sobre as medidas para seu enfrentamento, previstas na Lei Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Belo Horizonte, 2020i. Disponível em:

<https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DNE/113/2020/#:~:text=Declara%20SITUA%C3%87%C3%83O%20DE%20EMERG%C3%8ANCIA%20em,6%20de%20fevereiro%20de%202020>. Acesso em: 25 out. 2024.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 47.886, de 15/03/2020**. Dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio e de enfrentamento e contingenciamento, no âmbito do Poder Executivo, da epidemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente Coronavírus (COVID-19), institui o Comitê Gestor do Plano de Prevenção e Contingenciamento em Saúde do COVID-19 – Comitê Extraordinário COVID-19 e dá outras providências. Belo Horizonte, 2020j. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/DEC/47886/2020/#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20medidas%20de%20preven%C3%A7%C3%A3o,Sa%C3%BAde%20do%20COVID%2D19%20%E2%80%93%20Comit%C3%AA>. Acesso em: 25 out. 2024.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 47.891, de 20 de março de 2020**. Reconhece o estado de calamidade pública decorrente da pandemia causada pelo agente coronavírus (Covid-19). Belo Horizonte, 2020k. Disponível em:

[https://www.saude.mg.gov.br/images/noticias\\_e\\_eventos/000\\_2020/coronavirus-legislacoes/25-03/Decreto-n-47.891-20.03.20.pdf](https://www.saude.mg.gov.br/images/noticias_e_eventos/000_2020/coronavirus-legislacoes/25-03/Decreto-n-47.891-20.03.20.pdf). Acesso em 19 abr. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Orientador**: Regime Especial de Atividades Não Presenciais. Versão 2. Belo Horizonte: SEE-MG, 2020l. Disponível em:

[https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO\\_ESCOLAR/DOCUMENTO\\_ORIENTADOR\\_REGIME\\_ESPECIAL\\_DE\\_ATIVIDADES\\_N%C3%83O\\_PRESENCIAIS\\_Vers%C3%A3o\\_2.pdf](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/DOCUMENTO_ORIENTADOR_REGIME_ESPECIAL_DE_ATIVIDADES_N%C3%83O_PRESENCIAIS_Vers%C3%A3o_2.pdf). Acesso em: 21 jun. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Memorando-Circular nº 34/2020/SEE/SG – GABINETE**. ORIENTAÇÕES COMPLEMENTARES SOBRE REGIME ESPECIAL DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS / REGIME ESPECIAL DE TELETRABALHO, CONFORME RESOLUÇÃO SEENº4.310 DE 17 DE ABRIL DE 2020. Belo Horizonte, 2020m. Disponível em:

[https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO\\_ESCOLAR/Boletim\\_maior/Memorando-Circular\\_n%C2%BA\\_34\\_2020\\_SEE\\_SG\\_-\\_GABINETE.pdf](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/Boletim_maior/Memorando-Circular_n%C2%BA_34_2020_SEE_SG_-_GABINETE.pdf). Acesso em: 25 abr. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Memorando-Circular nº 42/2020/SEE/SG – GABINETE**. Informa o reinício do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) a partir do dia 13 de maio de 2020, quarta-feira, com os servidores das unidades escolares e Inspeção Escolar. Belo Horizonte, 2020n. Disponível em:

[https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO\\_ESCOLAR/Boletim\\_Junho/Memorando-Circular\\_n%C2%BA\\_42\\_2020\\_SEE\\_SG\\_-\\_GABINETE.pdf](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/Boletim_Junho/Memorando-Circular_n%C2%BA_42_2020_SEE_SG_-_GABINETE.pdf). Acesso em: 25 out. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Memorando-Circular nº 6/2021/SEE/SB, de 26 de março de 2021**. Orientações a respeito do Conexão Escola 2.0. Belo Horizonte/MG, 2021b. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando-Circular%20n%C2%BA%206%202021%20SEE%20SB.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Regime de estudo não presencial**. Belo Horizonte, 2020o. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/inicio>. Acesso em: 20 ago. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4310, de 17 de abril de 2020**. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica. Belo Horizonte-MG, 2020p. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4310-20-r%20-%20Public.%2018-04-20.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.329 de 15 de maio de 2020**. Altera a RESOLUÇÃO SEE Nº 4.310 DE 17 DE ABRIL DE 2020, que dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. Belo Horizonte, 2020q. Disponível em: [https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO\\_ESCOLAR/Boletim\\_Junho/RESOLU%C3%87%C3%83O\\_SEE\\_N%C2%BA\\_4.329\\_DE\\_15\\_DE\\_MAIO\\_DE\\_2020\\_MG\\_16\\_05\\_2020\\_p.64.pdf](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/Boletim_Junho/RESOLU%C3%87%C3%83O_SEE_N%C2%BA_4.329_DE_15_DE_MAIO_DE_2020_MG_16_05_2020_p.64.pdf). Acesso em: 25 out. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.336 de 29 de maio de 2020**. Altera a RESOLUÇÃO SEE Nº 4.310 DE 17 DE ABRIL DE 2020, que dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. Belo Horizonte, 2020r. Disponível em: [https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO\\_ESCOLAR/Boletim\\_Junho/Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_SEE\\_n%C2%BA\\_4.336\\_de\\_29\\_de\\_maiode\\_2020.pdf](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/Boletim_Junho/Resolu%C3%A7%C3%A3o_SEE_n%C2%BA_4.336_de_29_de_maiode_2020.pdf). Acesso em: 25 out. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.403 de 17 de setembro de 2020**. Estabelece diretrizes, atribuições e termos de uso para criação e utilização de webmails institucionais dos estudantes da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020s. Disponível em: <https://www.acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.403,%20DE%2017%20DE%20SETEMBRO%20DE%202020.%20MG%201992020,%20p.109.pdf#:~:text=Estabelece%20diretrizes%2C%20atribui%C3%A7%C3%B5es%20e%20termos%20de%20uso%20para%20cria%C3%A7%C3%A>



3o%20e,de%20ensino%20de%20Minas%20Gerais. Acesso em: 25 out. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.420, de 24 de setembro de 2020**. Estabelece, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, medidas para retomada gradual da atividade presencial, observadas as ações de prevenção de contágio pelo novo Coronavírus– Covid-19. Belo Horizonte, 2020t. Disponível em: <https://undimemg.org.br/wp-content/uploads/2021/02/4420-20-Resolucao-medidas-para-retomada-gradual-Regime-Presencial-Public.-25-09-20.pdf>. Acesso em: 25 out. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.423, de 30 de setembro de 2020**. Dispõe sobre a retomada das atividades presenciais nas Escolas da rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e processos avaliativos para o ano letivo de 2020, institui o ensino híbrido como modelo educacional para os períodos letivos de 2020/2021 e altera a resolução SEE nº 4.310/2020. Belo Horizonte, 2020u. Disponível em: <https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/?dataJornal=2020-10-01#caderno-jornal>. Acesso em: 25 out. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.506/2021**. Institui o ensino híbrido como modelo educacional para o ciclo dos anos letivos de 2020 -2021 e revoga dispositivos da Resolução SEE no 4.310, de 17 de abril de 2020 e da Resolução SEE no 4.329, de 15 de maio de 2020. Belo Horizonte, 2021c. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1oMKnM6A-9oIFiWbQRa8oQ0BKc6yOkNDY/view>. Acesso em: 25 out. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.590, de 1º de julho de 2021**. Altera a Resolução SEE 4.506, de 25 de fevereiro de 2021, publicada em 26 de fevereiro de 2021. Belo Horizonte, 2021d. Disponível em: [https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.590\\_2021,%20DE%201%C2%B0%20DE%20JULHO%20DE%202021.pdf](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.590_2021,%20DE%201%C2%B0%20DE%20JULHO%20DE%202021.pdf). Acesso em: 25 out. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4644, de 25 de outubro de 2021**. Dispõe sobre o funcionamento do Ensino Presencial na Rede Estadual de Ensino, revoga a Resolução SEE nº 4506/2021, de 22 de fevereiro de 2021 e revoga a Resolução SEE nº 4310/2020, de 17 de abril de 2020, e dá outras providências. Belo Horizonte, 2021e. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4644-21-r%20-%20Public.%2026-10-21.pdf>. Acesso em: 25 out. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. **Orientação de Serviço SEPLAG/SUGESP n.º 05/2020**. Belo Horizonte, 2020v. Disponível em: <https://www.acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/15-09-2020-Orientac%CC%A7a%CC%83o%20de%20Servic%CC%A7o%20SEPLAG-SUGESP%20n.o%2005-2020.pdf>. Acesso em: 25 out. 2024.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. **Trabalhos em Linguística aplicada**. [online] v. 49, n. 2, p. 393-417, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/DSFMVC5c5KtWmTWmmZwdKHb/?lang=pt#>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e Letramentos Críticos: reflexões preliminares. *In*: Claudia Hilsdorf Rocha; Ruberval Franco Maciel. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. 2ed. Campinas: Pontes Editores, 2015. Disponível em: [https://letramentos.fflch.usp.br/sites/letramentos.fflch.usp.br/files/inline-files/Cri%CC%81tica%20e%20Letramentos%20Cri%CC%81ticos%20Reflexo%CC%83es%20Preliminares\\_WMM.pdf](https://letramentos.fflch.usp.br/sites/letramentos.fflch.usp.br/files/inline-files/Cri%CC%81tica%20e%20Letramentos%20Cri%CC%81ticos%20Reflexo%CC%83es%20Preliminares_WMM.pdf). Acesso em: 28 nov. 2022.

MOURA, Clovis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1998.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RIBEIRO, Ana. Elisa. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2009. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1002>. Acesso em: 26 out. 2023.

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

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.) **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, Kelly. Educação Quilombola. *In*: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (Orgs.). **Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.** [online] n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt#>. Acesso em: 25 ago. 2022.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

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

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, Brian. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 33, ed. 89, p. 51-71, abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QksKdVBDHJ4pmgSFPY63Vfw/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2023.

VITIELLO, Márcio Abondanza; SANTOS JÚNIOR, Luiz Carlos dos; FERREIRA, Mara Helena Lopes. Resgate da história dos povos africanos no sul de Minas: adaptação do “mappa

de todo o Campo Grande” para o atlas escolar de Alfenas (MG). **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Três Lagoas**, v. 1, n. 34, p. 291-308, 24 dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/RevAGB/article/view/14970>. Acesso em: 10 abr. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências político-epistêmicas de refundar el estado. **Tábula rasa**, Bogotá, n. 9, p 131-152, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2023.

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “A construção do letramento digital em período de isolamento social: uma análise dos impactos e desafios de uma perspectiva decolonial”, sob a responsabilidade dos pesquisadores **Lucelia Cristina Brant Mariz Sá e Willian Mineo Tagata**. Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar o desenvolvimento das habilidades de uso das tecnologias digitais de profissionais da educação (professores, coordenadores pedagógicos e estudantes) de uma escola quilombola, nas atividades remotas durante o período de isolamento social da Covid-19. O Termo/registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pela pesquisadora Lucelia Cristina Brant Mariz Sá, que irá até o seu local de trabalho, na escola quilombola, durante o seu intervalo do trabalho, para obter o termo, não sendo necessário o seu deslocamento para outro ambiente, isso ocorrerá antes da coleta de qualquer dado. Atendendo ao disposto no capítulo III da Resolução 510/2016, você terá um tempo de 24 horas para analisar os dispositivos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e decidir se deseja participar da pesquisa. A pesquisadora entregará o termo, esclarecerá os objetivos da pesquisa e retornará no dia seguinte para coletar os termos que estiverem assinados consentindo a participação.

Na sua participação, você será submetido (a) a uma entrevista com duração de máxima de 1 hora, contendo cerca de 15 questões sobre a utilização de recursos digitais para realização de atividades remotas durante o período de isolamento social. A entrevista será feita presencialmente, na escola quilombola, a qual você trabalha. Atendendo ao inciso IV, do Capítulo VI, do Art. 28, da Resolução 510/16, os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, estarão sob sua guarda e responsabilidade dos pesquisadores, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Os pesquisadores se comprometem a divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo que foi pesquisado.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa e não será necessário deslocar para a escola quilombola em decorrência única da coleta de dados.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Os riscos consistem em desconfortos mínimos, como cansaço, desconforto pelo tempo gasto nas respostas à entrevista, e ao lembrar algumas sensações diante do vivido com situações desgastantes. Se isto ocorrer você poderá interromper quando precisar. Existe ainda o risco de identificação dos participantes. Para minimizar os riscos, os pesquisadores se utilizarão de pseudônimos ao transcrever as entrevistas.

Os benefícios ao participante serão indiretos, pois as informações coletadas fornecerão subsídios para a construção de conhecimentos sobre o desenvolvimento das habilidades no uso das tecnologias digitais de professores e estudantes.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com **Willian Mineo Tagata, e-mail: wtagata@gmail.com, telefone/WhatsApp: (11) 97299.4788** ou **Lucelia Cristina Brant Mariz Sá, e-mail: [luceliabrantmariz@gmail.com](mailto:luceliabrantmariz@gmail.com), telefone/WhatsApp: (38) 99108.3118**.

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia - Av. João Naves de Ávila, 2121 - Santa Mônica, Uberlândia/MG.

Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: [https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha\\_Direitos\\_Eticos\\_2020.pdf](https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf)

Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131 ou pelo e-mail

cep@propp.ufu.br. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Assinatura do participante da pesquisa

## **APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL POR MENOR DE 18 ANOS**

Considerando a sua condição de responsável legal pelo(a) menor, apresentamos este convite e solicitamos o seu consentimento para que ele(a) participe da pesquisa intitulada “**A construção do letramento digital em período de isolamento social: uma análise dos impactos e desafios de uma perspectiva decolonial**”, sob a responsabilidade dos pesquisadores **Willian Mineo Tagata e Lucelia Cristina Brant Mariz Sá**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar o desenvolvimento das habilidades de uso das tecnologias digitais de professores e estudantes de uma escola quilombola, nas atividades remotas durante o período de isolamento social da Covid-19.

O Termo/registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pela pesquisadora Lucelia Cristina Brant Mariz Sá, que irá até a escola que o(a) menor sob sua responsabilidade estuda, durante o intervalo das aulas, para obter o termo, não sendo necessário o seu deslocamento, ou do menor, para outro ambiente, isso ocorrerá antes da coleta de qualquer dado. Atendendo ao disposto no capítulo III da Resolução 510/2016, você terá um tempo de 24 horas para analisar os dispositivos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e decidir se o menor sob sua responsabilidade poderá participar da pesquisa. A pesquisadora entregará o termo, esclarecerá os objetivos da pesquisa e retornará no dia seguinte para coletar os termos que estiverem assinados consentindo a participação. Na participação do(a) menor sob sua responsabilidade, ele(a) será submetido (a) a uma entrevista com duração de máxima de 1 hora, contendo uma média de 15 questões sobre a utilização de recursos digitais para realização de atividades remotas durante o período de isolamento social. A entrevista será feita presencialmente, na escola quilombola, a qual o(a) menor estuda. Atendendo ao inciso IV, do Capítulo VI, do Art. 28, da Resolução 510/16, os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, estarão sob sua guarda e responsabilidade dos pesquisadores, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Em nenhum momento, nem o(a) menor nem você serão identificados. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade dele(a) e a sua serão preservadas. Os pesquisadores se comprometem a divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo que foi pesquisado. Nem ele(a) nem você terão gastos nem ganhos financeiros por participar na pesquisa. Os pesquisadores se comprometem a divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo que foi pesquisado.

**Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).** Os riscos consistem desconfortos mínimos, como cansaço, desconforto pelo tempo gasto nas respostas à entrevista, e ao relembrar algumas sensações diante do vivido com situações desgastantes. Se isto ocorrer, o menor poderá interromper quando precisar. Existe ainda o risco de identificação dos participantes. Para minimizar os riscos, os pesquisadores se utilizarão de pseudônimos ao transcrever as entrevistas.

Os benefícios ao participante serão indiretos, pois as informações coletadas fornecerão subsídios para a construção de conhecimentos sobre o desenvolvimento das habilidades no uso das tecnologias digitais de professores e estudantes.

A qualquer momento, você poderá retirar o seu consentimento para que o(a) menor sob sua responsabilidade participe da pesquisa. Garantimos que não haverá coação para que o consentimento seja mantido nem que haverá prejuízo ao(a) menor sob sua responsabilidade. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos dados do(a) menor sob sua responsabilidade da pesquisa. O(A) menor sob sua responsabilidade também poderá retirar seu assentimento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, ele(a) também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com **Willian Mineo Tagata, e-mail: wtagata@gmail.com, telefone/WhatsApp: (11) 97299.4788** ou **Lucelia Cristina Brant Mariz Sá, e-mail: luceliabrantmariz@gmail.com, telefone/WhatsApp: (38) 99108.3118**.

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia - Av. João Naves de Ávila, 2121 - Santa Mônica, Uberlândia/MG. Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: [https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha\\_Direitos\\_Eticos\\_2020.pdf](https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf).

Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131 ou pelo e-mail [cep@propp.ufu.br](mailto:cep@propp.ufu.br). O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## Assinatura dos pesquisadores

Eu, \_\_\_\_\_ responsável legal pelo(a) menor  
pesquisa citada acima, após ter sido devidamente esclarecido. \_\_\_\_\_  
consinto na sua participação na

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pelo(a) participante da pesquisa

## APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR ENTRE 12 E 18 ANOS INCOMPLETOS

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “A construção do letramento digital em período de isolamento social: uma análise dos impactos e desafios de uma perspectiva decolonial”, sob a responsabilidade dos pesquisadores **Lucelia Cristina Brant Mariz Sá e Willian Mineo Tagata**. Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar o desenvolvimento das habilidades de uso das tecnologias digitais de professores e estudantes de uma escola quilombola, nas atividades remotas durante o período de isolamento social da Covid-19.

O Termo/registo de Assentimento está sendo obtido pela pesquisadora Lucelia Cristina Brant Mariz Sá, que irá até a escola quilombola que você estuda, durante o intervalo das aulas, para obter o termo, não sendo necessário o seu deslocamento para outro ambiente, isso ocorrerá antes da coleta de qualquer dado. Atendendo ao disposto no capítulo III da Resolução 510/2016, você terá um tempo de 24 horas para analisar os dispositivos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e decidir se deseja participar da pesquisa. A pesquisadora entregará o termo, esclarecerá os objetivos da pesquisa e retornará no dia seguinte para coletar os termos que estiverem assinados consentindo a participação.

Na sua participação, você será submetido (a) a uma entrevista com duração de máxima de 1 hora, contendo cerca de 15 questões sobre a utilização de recursos digitais para realização de atividades remotas durante o período de isolamento social. A entrevista será feita presencialmente, na escola quilombola, a qual você estuda. Atendendo ao inciso IV, do Capítulo VI, do Art. 28, da Resolução 510/16, os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, estarão sob sua guarda e responsabilidade dos pesquisadores, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Os pesquisadores se comprometem a divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo que foi pesquisado.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa e não será necessário deslocar para a escola quilombola em decorrência única da coleta de dados.

**Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).**

Os riscos consistem em desconfortos mínimos, como cansaço, desconforto pelo tempo gasto nas respostas à entrevista, e ao lembrar algumas sensações diante do vivido com situações desgastantes. Se isto ocorrer você poderá interromper quando precisar. Existe ainda o risco de identificação dos participantes. Para minimizar os riscos, os pesquisadores se utilizarão de pseudônimos ao transcrever as entrevistas.

Os benefícios ao participante serão indiretos, pois as informações coletadas fornecerão subsídios para a construção de conhecimentos sobre o desenvolvimento das habilidades no uso das tecnologias digitais de professores e estudantes.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Mesmo seu responsável legal tendo consentido, você não é obrigado a participar da pesquisa se não quiser.

Uma via original deste Termo de Assentimento ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com **Willian Mineo Tagata, e-mail: wtagata@gmail.com, telefone/WhatsApp: (11) 97299.4788** ou **Lucelia Cristina Brant Mariz Sá, e-mail: luceliabrantmariz@gmail.com, telefone/WhatsApp: (38) 99108.3118**.

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia - Av. João Naves de Ávila, 2121 - Santa Mônica, Uberlândia/MG.

Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131 ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.



Uberlândia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Assinatura do participante da pesquisa

## **APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - PROFISSIONAIS**

**Projeto:** A construção do letramento digital em período de isolamento social: uma análise dos impactos e desafios em uma perspectiva decolonial.

### **Dados de Identificação:**

Nome do(a) entrevistado(a):

Idade:

Formação Acadêmica:

Situação Funcional:

### **Questões da Pesquisa:**

6. Quanto tempo trabalha na Escola do Quilombo?
7. Você esteve atuando nas atividades remotas?
8. Os estudantes tiveram acesso ao uso de equipamentos tecnológicos e acesso à Internet?
9. Você utilizou equipamento tecnológico em casa para acompanhar as atividades remotas? Em caso afirmativo, qual?
10. Você entende que os equipamentos tecnológicos utilizados pelos estudantes foram adequados para realizar as atividades propostas? Atendeu às necessidades?
11. De que maneira os estudantes tiveram acesso ao PET para realizar as atividades, impresso ou digital?
12. Você conhece o site “Estude em Casa”, criado para auxiliar os estudantes e docentes no período das atividades não presenciais? Em caso afirmativo, o que achou? Os seus estudantes conhecem? Utilizaram de alguma maneira?
13. Você elaborou videoaulas e/ou atividades para complementar a aprendizagem e prestar orientações diversas? Em caso afirmativo, em que você acha que esse material auxiliou os estudantes?
14. Foi oferecido a você alguma capacitação para atuar no ensino remoto? Em caso afirmativo, qual e por quem?
15. Você entende que o ensino remoto e o uso da tecnologia contribuíram para a aprendizagem dos estudantes? Como?
16. No que se refere ao uso da tecnologia, como você avalia sua evolução,

considerando o período das atividades remotas?

17. Você consegue diferenciar uma notícia verdadeira de uma falsa na internet? Em caso afirmativo, como? E seus estudantes? Exemplifique, se achar necessário.
18. Você realizou atividades coletivas/ colaborativas no período do ensino remoto (à distância), utilizando instrumentos tecnológicos? E seus estudantes? Em caso afirmativo, exemplifique.
19. Você entende que a tecnologia e os equipamentos digitais disponíveis a você e aos estudantes, no período das atividades não presenciais foram suficientes para realizar o que foi proposto pelo sistema de ensino?
20. Na sua opinião, como a escola pode contribuir para a utilização de forma crítica a informação gerada pela internet?

## APÊNDICE E - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - ESTUDANTES

**Projeto:** A construção do letramento digital em período de isolamento social: uma análise dos impactos e desafios em uma perspectiva decolonial.

### **Dados de Identificação:**

Nome do(a) entrevistado(a):

Data e local de nascimento:

Ano de Escolaridade:

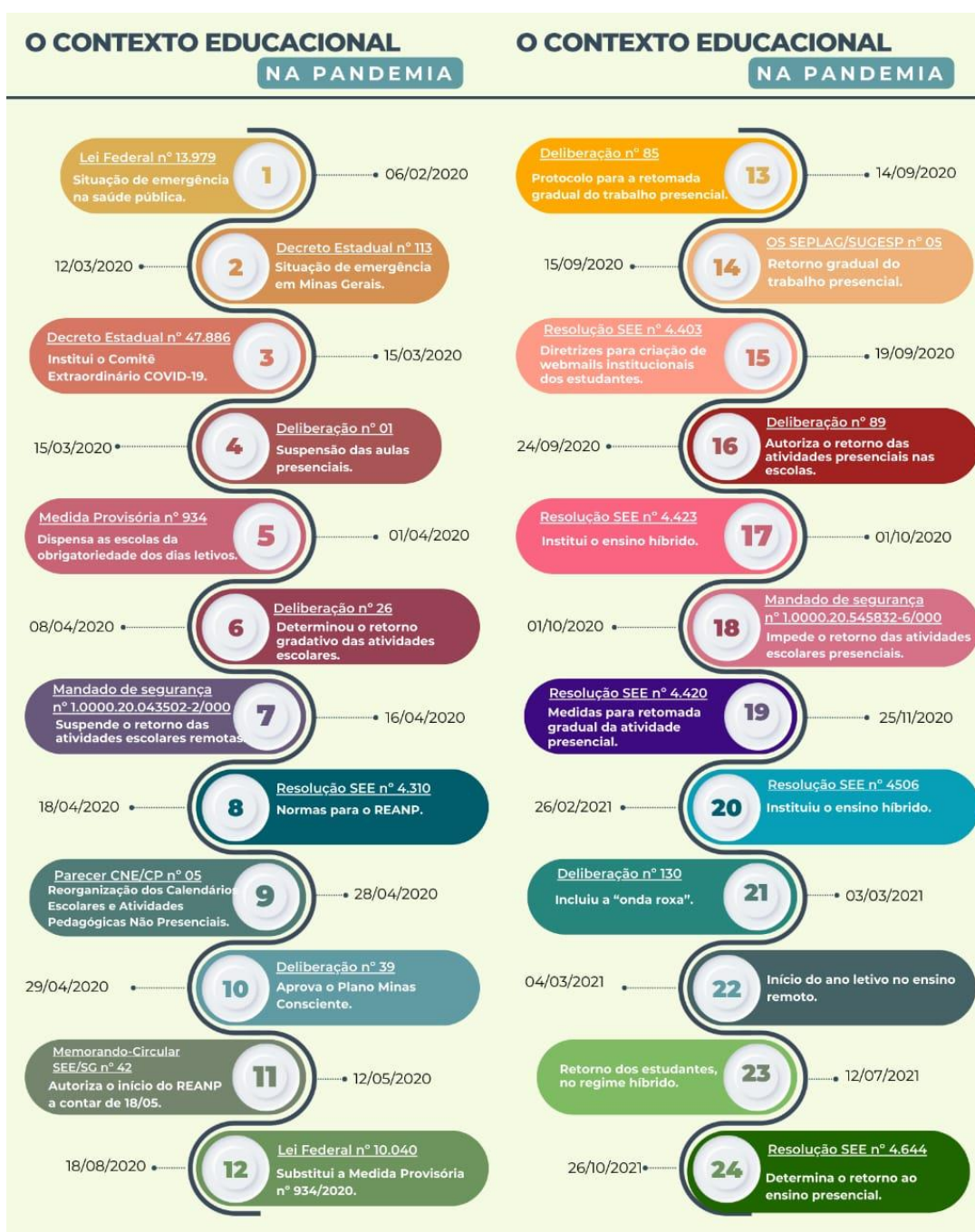
Possui alguma deficiência? Qual?

### **Questões da Pesquisa:**

1. Quanto tempo estuda na Escola do Quilombo?
2. Você participou das atividades remotas?
3. A região onde você mora possibilita o uso de equipamentos tecnológicos e acesso à internet?
4. Você utilizou equipamento tecnológico em casa para acompanhar as atividades remotas? Em caso afirmativo, qual? Era adequado para sua necessidade?
5. Você teve acesso ao PET para realizar as atividades? Em caso afirmativo, de que maneira, impresso ou digital?
6. Você acompanhou as teleaulas? Em caso afirmativo, qual meio de acesso utilizou? O que achou? Em caso negativo, por que não acompanhou as teleaulas?
7. Você conhece o site “Estude em Casa”, criado para auxiliar os estudantes no período das atividades não presenciais? Em caso afirmativo, o que achou?
8. Os professores da sua escola elaboraram videoaulas e/ou atividades para complementar a aprendizagem e prestar orientações diversas? Em caso afirmativo, em que você acha que esse material o auxiliou?
9. Caso tenha alguma deficiência, você entende que essa deficiência comprometeu sua trajetória escolar no ensino remoto? Foi oferecido a você algum tratamento diferenciado para realizar as atividades? Em caso afirmativo, de que maneira?
10. Você entende que o ensino remoto e o uso da tecnologia contribuíram para sua aprendizagem? Como?
11. No que se refere ao uso da tecnologia, como você avalia sua evolução, considerando o período das atividades remotas?

12. Além do uso da tecnologia para estudar, você fez uso dela em quais situações e como?
13. Você consegue diferenciar uma notícia verdadeira de uma falsa na internet? Em caso afirmativo, como?
14. Você realizou algum trabalho coletivo, em regime de colaboração com os outros colegas, no formato do ensino remoto? Em caso afirmativo, qual e como aconteceu?
15. Na sua opinião, como a escola pode contribuir para a utilização de forma crítica a informação gerada pela internet?

## APÊNDICE F - LINHA DO TEMPO



## ANEXO A - DECRETO MUNICIPAL DE RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS



MUNICÍPIO DE [REDACTED]  
 ESTADO DE MINAS GERAIS  
 CNPJ [REDACTED]  
 Fone: [REDACTED]

**DECRETO N.º 077, DE 08 DE JULHO DE 2021**

### **AUTORIZA O RETORNO GRADUAL E SEGURO DAS ATIVIDADES ESCOLARES PRESENCIAIS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.**

O **PREFEITO MUNICIPAL DE** [REDACTED], no uso de suas atribuições legais que lhe são conferidas pela legislação vigente, notadamente aquelas constantes no artigo 77, inciso VII da Lei Orgânica Municipal e, especialmente:

**CONSIDERANDO** o Decreto Municipal de nº 106, de 11 de agosto de 2020 que dispõe sobre a **adesão** do Município de [REDACTED] ao Plano “*Minas Consciente*”, do Governo do Estado de Minas Gerais;

**CONSIDERANDO** a Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19, de nº 168<sup>1</sup>, de 08 de julho 2021, que reclassificou o Norte de Minas Gerais na Onda Amarela do *Plano Minas Consciente*;

**CONSIDERANDO** a autorização das atividades escolares presenciais na Onda Vermelha, através da Deliberação de nº 165, de 1º de julho de 2021, com publicação de 02 de julho de 2021<sup>2</sup>;

**CONSIDERANDO** a Deliberação do Comitê Municipal de Gestão de Crise,

### **DECRETA**

**Art. 1º** - Fica autorizado o retorno gradual e seguro das atividades presenciais na rede pública de ensino infantil, fundamental, médio, incluído o técnico, e superior no Município de [REDACTED], conforme classificação e organização regional do *Plano Minas Consciente*.

**§ 1º** - No âmbito municipal a retomada das atividades escolares terá início a partir de 12 de julho de 2021, com a capacitação e acolhimento dos profissionais da educação, conforme cronograma da Secretaria Municipal da Educação.

**§ 2º** - O retorno das atividades escolares obedecerá o calendário letivo do presente ano, previamente fixado pela Secretaria Municipal da Educação, respeitadas a

<sup>1</sup>Disponível em: [REDACTED], Acesso em: 09 de julho de 2021.

<sup>2</sup> Disponível em: [REDACTED], Acesso em 02 de julho de 2021.

MUNICÍPIO DE  
ESTADO DE MINAS GERAIS  
CNPJ  
Fone:

fruição das férias escolares pelos alunos.

**Art. 2º** - As instituições de ensino, deverão observar as seguintes regras:

- I - Elaboração de Protocolo Sanitário de retorno das atividades presenciais, apresentado à Secretaria Municipal de Educação;
- II - Não utilização de ar condicionado, devendo as portas e janelas permanecerem abertas;
- III - Distanciamento de, no mínimo, 1,5m (um metro e meio) entre as carteiras, demarcação das posições entre os alunos, em suas devidas carteiras;
- IV - Manutenção do ensino remoto em caráter complementar ou alternativo às atividades presenciais;
- V - Orientar os pais para que os alunos coloquem as máscaras imediatamente após vestirem o uniforme e que não retirem a máscara no percurso até a escola;
- VI - Durante todo o período de aula os alunos e funcionários deverão fazer a assepsia das mãos com álcool em gel 70%, utilizar máscaras faciais e manter o distanciamento social;
- VII - Todos os presentes nas dependências da escola deverão permanecer de máscara durante todo o tempo, dentro e fora das salas de aula, exceto quando estiverem em momento de alimentação ou hidratação, nos espaços destinados para esses fins;
- VIII - Os alunos e funcionários deverão levar seus próprios utensílios de hidratação e alimentação, que deverão ser higienizados diariamente em domicílio;
- IX - Instruir os alunos sobre a obrigatoriedade do uso e da correta utilização e manuseio das máscaras, realizando a troca no máximo a cada quatro horas, sempre que estiver úmida ou sempre que necessário, devendo sua substituição ser supervisionada por funcionário da instituição;
- X - Excetua-se da exigência de máscaras, crianças com idade inferior a dois anos;
- XI - O período máximo de permanência dos alunos nas escolas deverá ser de 04 (quatro) horas;
- XII - Orientar aos pais e responsáveis que os uniformes e as peças escolares devem ser lavados todos os dias após a jornada escolar;
- XIII - Sinalização de áreas comuns e pontos estratégicos com informações sobre etiqueta respiratória, distanciamento social e outras medidas de prevenção à COVID-19;
- XIV - Deverão ser instaladas pias para lavagem das mãos na entrada das escolas ou outros dispositivos para higienização, como dispensers de álcool em gel 70% com monitoramento de um adulto;



MUNICÍPIO DE [REDACTED]  
ESTADO DE MINAS GERAIS  
CNPJ [REDACTED]  
Fone: [REDACTED]

**XV – O responsável pelo aluno deverá assinar termo de responsabilidade antes do retorno das atividades presenciais, que deverá contemplar o respeito às medidas de prevenção à COVID-19.**

**Art. 3º** - Em caso de realização de atividades práticas:

**§ 1º** - Nos laboratórios de práticas nas Instituições de Ensino, utilizar obrigatoriamente, máscara e touca descartável, cobrindo todo cabelo e orelha, sem uso de adornos, manter o distanciamento, evitar manusear celulares e bolsas, manter o ambiente ventilado, realizar desinfecção de equipamentos e superfícies antes e após o uso.

**Art. 4º** - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Prefeitura de [REDACTED], 08 de julho de 2021.

\_\_\_\_\_  
Prefeito do Município

Este documento foi publicado  
nos termos da Lei 1.493 - A/2001.

Fonte: Site da Prefeitura Municipal<sup>62</sup>.

<sup>62</sup> Os dados taxados em amarelo foram suprimidos pela autora com o propósito de preservar o anonimato do local de realização da pesquisa.

## ANEXO B - GRADE DE HORÁRIOS DO PROGRAMA SE LIGA NA EDUCAÇÃO

Refere-se a uma semana escolhida aleatoriamente, para ampliar a compreensão da organização das aulas ministradas.

Grade de Horários PROGRAMA SE LIGA NA EDUCAÇÃO					
SEMANA 9 20/06 à 24/06	SEGUNDA-FEIRA - 20/06	TERÇA-FEIRA - 21/06	QUARTA-FEIRA - 22/06	QUARTA-FEIRA - 23/06	SEXTA-FEIRA - 24/06
	LINGUAGENS	CIÊNCIAS HUMANAS	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS DA NATUREZA	ENEM
07h30 às 7h50	EM - INTERDISC - 1º ANO - INTERTEXTUALIDADE I	EM - INTERDISC - 1º ANO - O MERCADO DE TRABALHO ATUAL	EM - 1º ANO - PONTOS CRÍTICOS/FUNÇÃO 2º GRAU	EM - INTERDISC - 1º ANO - VELOCIDADE MÉDIA I	LÍNGUA PORTUGUESA - ARCADISMO NO ENEM
Intervalo					
7h52 às 8h12	EM - INTERDISC - 1º ANO - INTERTEXTUALIDADE II	EM - INTERDISC - 1º ANO - PRÁTICAS AGROPECUARIAS	EM - 1º ANO - MÁXIMO E MÍNIMO DE UMA FUNÇÃO	EM - INTERDISC - 1º ANO - VELOCIDADE MÉDIA II	MATEMÁTICA - ENEM 2021 - XIV
Intervalo					
8h14 às 8h34	EM - LP - 2º ANO - ROMANTISMO; CONDOREIROS	EM - GEO - 2º ANO - OS AGLOMERADOS DE EXCLUSÃO	EM - 2º ANO - PROBABILIDADE I	EM - FÍSICA - 2º ANO - DILATAÇÃO TÉRMICA	INGLÊS - STUDY MARATHON I
Intervalo					
8h36 às 8h56	EM - LP - 3º ANO - NATURALISMO I	EM - GEO - 3º ANO - AGRICULTURA FAMILIAR I	EM - 3º ANO - TRIGONOMETRIA IV	EM - BIOLOGIA - 3º ANO - TEORIAS DA EVOLUÇÃO	SOCIOLOGIA - INDÚSTRIA CULTURAL
Intervalo					
8h58 às 9h18	EF - LP - 6º ANO - E FALANDO SOBRE LIVROS...	EF - HISTÓRIA - 6º ANO - FORMAÇÃO DA GRÉCIA ANTIGA	EF - 6º ANO - NÚMEROS DECIMAIS I	EF - CIE - 6º ANO - TRANSFORMAÇÕES AMBIENTAIS	BIOLOGIA - FIOLOGIA HUMANA III
Intervalo					
9h20 às 9h40	EF - ED. FÍSICA - 7º ANO - HANDEBOL	EF - HISTÓRIA - 7º ANO - SOCIEDADE AMERICANA NA COLÔNIA	EF - 7º ANO - EQUAÇÃO DO 1º GRAU II	EF - CIE - 7º ANO - CIÊNCIA E SOCIEDADE I	QUÍMICA - PROPRIEDADES COLIGATIVAS
Intervalo					
9h42 às 10h02	EF - LP - 8º ANO - PESQUISA CIENTÍFICA	EF - HISTÓRIA - 8º ANO - INTEGRAÇÃO, ECONOMIA EM BLOCOS	EF - 8º ANO - PRINCÍPIO FUNDAMENTAL DE CONTAGEM	EF - CIE - 8º ANO - SISTEMA ENDOCRINO	FÍSICA - ENERGIA POTENCIAL ELÁSTICA
Intervalo					
10h04 às 10h24	EF - LP - 9º ANO - CAMPANHAS PUBLICITÁRIAS	EF - HISTÓRIA - 9º ANO - GOVERNO JK	EF - 9º ANO - RELAÇÕES NO TRIÂNGULO RETÂNGULO	EF - CIE - 9º ANO - GENÉTICA DE MENDEL II	HISTÓRIA - AMÉRICA PORTUGUESA; MINERAÇÃO
Intervalo					
10h28 às 10h48	EF - LP - 4º ANO - TEM TEXTO TODO DIA	EF - GEO - 4º ANO - DIREÇÕES CARDEAIS EM MG	EF - 4º ANO - MEDIDAS DE TEMPERATURA	EF - CIE - 4º ANO - MICROORGANISMOS II	GEOGRAFIA - GEOGRAFIA URBANA III
Intervalo					
10h50 às 11h10	EF - LP - 5º ANO - O HUMOR NO TEXTO	EF - GEO - 5º ANO - ENERGIAS RENOVÁVEIS	EF - 5º ANO - PROBLEMAS DE CONTAGEM	EF - CIE - 5º ANO - TRANSFORMAÇÃO DE ENERGIA II	FILOSOFIA - UTILITARISMO MORAL
Intervalo					
11h15 às 12h30	TIRA DÚVIDAS LINGUAGENS	TIRA DÚVIDAS CIÊNCIAS HUMANAS	TIRA DÚVIDAS MATEMÁTICA	TIRA DÚVIDAS CIÊNCIAS DA NATUREZA	TIRA DÚVIDAS ENEM INTERDISCIPLINAR; QUÍMICA, LÍNGUA PORTUGUESA, FÍSICA E BIOLOGIA

Fonte: Site Estude em Casa.