



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANA PAULA DA SILVA

**(RE)CONSTRUINDO VÍNCULO ESTUDANTE & ESCOLA:
PROJETO DE LETRAMENTO “POR TRÁS DAS NOSSAS FACES”
SOBRE MEMÓRIAS DA PANDEMIA DE COVID-19**

Londrina
2023

ANA PAULA DA SILVA

**(RE)CONSTRUINDO VÍNCULO ESTUDANTE & ESCOLA:
PROJETO DE LETRAMENTO “POR TRÁS DAS NOSSAS FACES”
SOBRE MEMÓRIAS DA PANDEMIA DE COVID-19**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia de Campos Almeida

Londrina
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Silva, Ana Paula da .

(Re)construindo vínculo estudante & escola : projeto de letramento Por trás das nossas faces sobre memórias da Pandemia de Covid-19 / Ana Paula da Silva. - Londrina, 2023.
307 f. : il.

Orientador: Ana Lúcia de Campos Almeida.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2023.
Inclui bibliografia.

1. Projeto de letramento - Tese. 2. Produção escrita - Tese. 3. Memórias literárias - Tese. 4. Pandemia de Covid-19 - Tese. I. Campos Almeida, Ana Lúcia de . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

ANA PAULA DA SILVA

**(RE)CONSTRUINDO VÍNCULO ESTUDANTE & ESCOLA:
PROJETO DE LETRAMENTO “POR TRÁS DAS NOSSAS FACES”
SOBRE MEMÓRIAS DA PANDEMIA DE COVID-19**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Lúcia de Campos Almeida
Universidade Estadual de Londrina — UEL

Prof. Dr. Émerson de Pietri
Universidade de São Paulo — USP

Prof. Dr. Flávio Luis Freire Rodrigues
Universidade Estadual de Londrina — UEL

Profa. Dra. Andréia da Cunha Malheiros Santana
Universidade Estadual de Londrina — UEL

Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz
Universidade Estadual de Londrina — UEL

Londrina, 4 de maio de 2023.

SILVA, Ana Paula da. **(Re)construindo vínculo estudante & escola:** projeto de letramento “Por trás das nossas faces” sobre memórias da Pandemia de Covid-19. 2023. 307 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

RESUMO

Em face das implicações da Pandemia de Covid-19 na organização escolar e na vida dos educandos e tendo em vista a importância da escrita nas relações sociais, assim como seu destaque no ensino de língua materna, este trabalho objetivou analisar os efeitos da implementação de uma proposta pedagógica centrada na produção de textos escritos e fundamentada na concepção de projetos de letramento (TINOCO, 2008). A partir da investigação das inter-relações entre as práticas letradas dos educandos e o letramento escolar, este projeto considerou desde a contextualização da crise sanitária, como proposição temática, passando pelos processos de produção textual até a publicação desses textos em um livro de memórias da pandemia. Submetido às condições impostas pela crise pandêmica no funcionamento escolar, este projeto desenvolveu-se inicialmente no sistema emergencial de aulas remotas síncronas, em seguida no sistema híbrido e posteriormente no modo presencial, com uma turma do ensino fundamental de escola pública de Londrina — PR. Sob a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014), do Sociointeracionismo dialógico da linguagem (BAKHTIN, 2000) e de uma educação libertadora (FREIRE, 2018), a proposta deste trabalho utilizou a pesquisa-ação como metodologia pelo interesse da relação entre letramentos locais e escolar para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem compatível com as práticas sociais por se considerar que a educação escolar crítica deve promover a ampliação do conhecimento e de suas formas de acesso, garantindo aos educandos espaços educacionais em que possam posicionar-se diante de valores e desafios de questões atuais na busca por transformações sociais humanizadoras. Para o desenvolvimento desta pesquisa-ação, utilizaram-se questionários e entrevistas para conhecer as histórias de letramento dos participantes, de sua constituição familiar, da relação com a leitura e escrita e dos impactos da pandemia em sua vida, bem como a descrição e análise das aulas do projeto de letramento em condições singulares de funcionamento escolar como forma também de registro histórico deste período. Como resultado desta implementação, houve a análise das memórias literárias produzidas pelos educandos, evidenciando a relevância das condições de produção desses textos escolares e os efeitos de tais condições na materialidade linguística dos mesmos, seja na recorrência temática ou no trabalho específico com a linguagem. Compreende-se, assim, que a importância deste trabalho está relacionado à defesa de que práticas escolares significativas que

intrinsecamente relacionem e legitimem as experiências dos educandos aos conhecimentos desenvolvidos no campo escolar contribuem para que eles possam posicionar-se enunciativa e identitariamente, constituindo-se como autores, assim como para o resgate do vínculo entre estudantes e a escola, havendo, dessa forma, o fortalecimento do letramento escolar.

Palavras-chave: Projetos de letramento; Produção escrita; Memórias literárias; Pandemia de Covid-19; Escola Pública.

SILVA, Ana Paula da. **(Re)building student & school bond:** literacy project “Behind our faces” about memories of the Covid-19 Pandemic. 2023. 307 f. Thesis (Doctorate in Language Studies) — State University of Londrina, Londrina, 2023.

ABSTRACT

In view of the implications of the Covid-19 Pandemic on school organization and on the lives of students and in view of the importance of writing in social relations, this work aimed to analyze the effects of implementing a pedagogical proposal centered on the production of texts and based on in the design of literacy projects (TINOCO, 2008). Based on the investigation of the interrelationships between the literate practices of students and school literacy, this project considered the context of the health crisis, as a thematic proposition, the processes of textual production and the publication of these texts in a book of memoirs with an elementary school class from a public school in Londrina — PR. From the perspective of the New Literacy Studies (STREET, 2014), the dialogic Sociointeractionism of language (BAKHTIN, 2000) and a liberating education (FREIRE, 2018), the proposal of this work used action research as a methodology for the interest of the relationship between local and school literacies for the development of a teaching-learning process compatible with social practices, guaranteeing students educational spaces in which they can position themselves in the face of current issues in the search for humanizing social transformations. For the development of this action research, questionnaires and interviews were used to learn about the literacy stories of the participants, their family constitution, their relationship with reading and writing and the impacts of the pandemic on their lives, as well as the description and analysis of the literacy project classes in unique conditions of school functioning as a form of historical record of this period. As a result of this implementation, there was an analysis of literary memories produced by students, showing the relevance of the production conditions of these school texts and the effects of such conditions on their linguistic materiality, either in thematic recurrence or in the specific work with language. It is understood, therefore, that the importance of this work is related to the defense that significant school practices that intrinsically relate and legitimize the students' experiences to the knowledge developed in the school field contribute so that they can position themselves enunciatively and identitarily, constituting themselves as authors, as well as for rescuing the bond between students and the school, thus strengthening school literacy.

Keywords: Literacy projects; Written production; Literary memories; Covid-19 pandemic; Public school.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 — Sala de aula durante aulas remotas na Pandemia de Covid-19	14
Foto 2 — Aula no sistema híbrido de ensino	81
Foto 3 — Momento interação com a mãe	106
Foto 4 — Entrevista com a estudante I. A.	110
Foto 5 — Entrevista com o estudante D. T. P.	117
Foto 6 — Aula inicial do projeto em sistema híbrido de ensino	132
Foto 7 — Apresentação da obra <i>Memórias: a menina sem estrela</i> , de Nelson Rodrigues	135
Foto 8 — Aula no sistema híbrido	137
Foto 9 — Estudante apresentando o livro na cerimônia de lançamento	150
Foto 10 — Cemitério durante a Pandemia de Covid-19	162

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Planejamento do 9º Ano, segundo trimestre do ano letivo de 2022	55
Figura 2 — Imagem da tela de abertura do <i>BI</i>	55
Figura 3 — Produtividade de professores na plataforma Redação Paraná	56
Figura 4 — Processos de produção textual	70
Figura 5 — Captura de tela de aula remota síncrona	80
Figura 6 — Pergunta respondida pela estudante F. C. A. F.	109
Figura 7 — <i>Jamboard</i> de desejos dos estudantes para o segundo semestre de 2021	127
Figura 8 — Impressões de leitura da crônica de Nelson Rodrigues	134
Figura 9 — Captura de tela de aula sobre figuras de linguagem	134
Figura 10 — Aula sobre a crônica <i>E se não passar?</i> , de Martha Medeiros	136
Figura 11 — Captura de tela de material de aula	137
Figura 12 — Captura de tela de aula teórica sobre relato pessoal	138
Figura 13 — Captura de tela de aula sobre uso do <i>Google Docs</i>	139
Figura 14 — Exemplos de recortes de textos com problemas de digitação	139
Figura 15 — Captura de tela de atividade de projeto de texto	142
Figura 16 — Exemplo da primeira versão do relato pessoal	143
Figura 17 — Exemplos de intervenção da professora nos textos dos estudantes	144
Figura 18 — Projeto da arte de capa e contracapa do livro de memórias	146
Figura 19 — Arte final da capa e contracapa do livro	147
Figura 20 — Convite de lançamento do livro	148
Figura 21 — Imagem do <i>banner</i> produzido para divulgação do livro	149
Figura 22 — Caricatura sobre a educação em tempos de pandemia	158
Figura 23 — Charge sobre negacionismo	165

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Composição familiar: irmãos	88
Gráfico 2 — Figura materna	88
Gráfico 3 — Figura paterna	89
Gráfico 4 — Escolaridade da figura materna	89
Gráfico 5 — Escolaridade da figura paterna	90
Gráfico 6 — Sobre a relação dos pais e os assuntos pertinentes ao contexto escolar	92
Gráfico 7 — Hábitos de leitura	93
Gráfico 8 — Hábitos de escrita	93
Gráfico 9 — Sobre a adesão ao sistema de aulas remotas síncronas	94
Gráfico 10 — Ferramentas para realização das aulas remotas síncronas	95
Gráfico 11 — Ambiente para realização das aulas e privacidade	96

LISTA DE SIGLAS

BI — *Business Intelligence*

DCN — Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

BNCC — Base Nacional Comum Curricular

CEE/PR — Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná

CELEM — Centro de Línguas Estrangeiras Modernas

CNE — Conselho Nacional de Educação

CREP — Currículo da Rede Estadual Paranaense

DCE — Diretrizes Curriculares Estaduais

INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC — Ministério da Educação

NAAH/S — Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

NRE — Núcleo Regional de Educação

OMS — Organização Mundial da Saúde

PCN — Parâmetros Curriculares Nacionais

PDT — Planos de Trabalho Docente

PNE — Plano Nacional de Educação

PPC — Propostas Pedagógicas Curriculares

PPP — Projeto Político Pedagógico

RCO — Registro de Classe *Online*

SEED — Secretaria da Educação e do Esporte

UEL — Universidade Estadual de Londrina

UNDIME — União dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 INTERSECÇÕES ENTRE A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM, A PERSPECTIVA DE LETRAMENTO CRÍTICO E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA	25
3 ENSINO TRADICIONAL E PERSPECTIVAS CRÍTICAS PARA O TRABALHO COM LÍNGUA MATERNA	32
3.1 ENSINO CRÍTICO E PROJETOS DE LETRAMENTO	36
4 PERSPECTIVAS TEÓRICAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DE ENSINO E O TRABALHO COM PROJETOS DE LETRAMENTO	43
4.1 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA — PCN.....	44
4.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA — DCE	47
4.3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR — BNCC	49
4.4 O CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ — CREP	53
5 LINGUAGEM, ESCRITA E ESCOLA: CONCEPÇÕES E ENSINO	57
5.1 CONCEPÇÕES E ABORDAGENS DE ENSINO DE PRODUÇÃO DE ESCRITA	58
5.2 A RELEVÂNCIA DO TRABALHO A PARTIR DE PROJETOS DE LETRAMENTO PARA O ENSINO DA ESCRITA	62
5.3 PROPOSTA DE PROJETO DE LETRAMENTO: DESAFIOS E FUNÇÕES	64
5.4 O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: A ELABORAÇÃO DE TEXTOS COM FUNÇÃO SOCIAL E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR	69
6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	72
6.1 DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E DA NOÇÃO DE PESQUISA EDUCACIONAL	72
6.2 SELEÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	75

6.3 ESPECIFICIDADES DA APLICAÇÃO DO PROJETO DE LETRAMENTO EM MEIO ÀS IMPLICAÇÕES DO CENÁRIO PANDÊMICO NA ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO ESCOLAR	78
7 COLÉGIO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	84
7.1 PERFIL DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES DAS AULAS EM AMBIENTE VIRTUAL	86
7.1.2 A turma do 9º ano B e o acompanhamento pedagógico	99
7.2 PERFIL DOS ESTUDANTES: CONFIGURAÇÕES FAMILIARES, HISTÓRIA DE LETRAMENTO E RELAÇÃO ESCOLAR NAS AULAS EM AMBIENTE VIRTUAL	104
7.2.1 Perfil 1: estudante F. C. A. F.	105
7.2.2 Perfil 2: estudante I. A.	109
7.2.3 Perfil 3: estudante G. N. C.	114
7.2.4 Perfil 4: estudante D. T. P.	117
7.2.5 Perfil 5: estudante M. F.	120
7.3 REFLEXÕES GERAIS SOBRE OS PERFIS	122
8 IMPLEMENTAÇÃO, RELATO E ANÁLISE DO PROJETO	125
8.1 DESENVOLVIMENTO DO PROJETO NA ESCOLA: POR QUÊ?	125
8.2 DESENVOLVIMENTO DO PROJETO NA ESCOLA: COMO?	127
8.3 PLANO ENSINO DO PROJETO DE LETRAMENTO DE PRODUÇÃO DE MEMÓRIAS DA PANDEMIA DE COVID-19	128
9 ANÁLISE DAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS DA PANDEMIA DE COVID-19	152
9.1 ANÁLISE DAS MEMÓRIAS EM RELAÇÃO AO CONTEÚDO TEMÁTICO E ÀS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	154
9.1.1 O afastamento do espaço escolar	155
9.1.2 As mortes, o luto e as consequências da Covid-19.....	160
9.1.3 Negacionismo, impactos sociais e econômicos da pandemia	164
9.1.4 Medo, angústia e insegurança em relação ao futuro	168
9.1.5 O novo normal: quarentena, máscaras, álcool gel e a espera pela vacina	170
9.1.6 Esperança e superação	174

9.1.7 Recorrência temática, memória individual e social no projeto de letramento	176
9.2 ANÁLISE DAS MEMÓRIAS EM RELAÇÃO AOS RECURSOS LINGUÍSTICOS E ESTILO	177
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
REFERÊNCIAS	193
APÊNDICES	200
APÊNDICE A — QUESTIONÁRIO 9ª ANO B	200
APÊNDICE B — ATIVIDADE ANÁLISE LINGUÍSTICA E SUBJETIVIDADE	215
APÊNDICE C — LIVRO <i>POR TRÁS DAS NOSSAS FACES: ETERNAS MEMÓRIAS</i>	219
ANEXOS	286
ANEXO A — CRÔNICA CAPÍTULO 11, DO LIVRO <i>MEMÓRIAS: A MENINA SEM ESTRELA</i> , DE NELSON RODRIGUES	286
ANEXO B — CRÔNICA CAPÍTULO 12, DO LIVRO <i>MEMÓRIAS: A MENINA SEM ESTRELA</i> , DE NELSON RODRIGUES	290
ANEXO C — CRÔNICA <i>E SE NÃO PASSAR?</i> , DE MARTHA MEDEIROS	294
ANEXO D — MATÉRIA SOBRE A PRODUÇÃO DO LIVRO	295
ANEXO E — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	298
ANEXO F — TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	300
ANEXO G — PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	302

1 INTRODUÇÃO

Vamos ficar quinze dias sem aula, e tudo voltará ao normal. Esse era o nosso pensamento. Hoje, depois de um ano e meio de pandemia, vejo como éramos inocentes, ingênuos. O sentimento dos primeiros dias, o medo de algo novo acontecendo e você não entendendo nada. Esse era o sentimento. Pessoas adoecendo, ficando internadas e morrendo¹...

(G.B.R.)

Foto 1 — Sala de aula durante aulas remotas na Pandemia de Covid-19



Fonte: Própria autora (julho, 2021).

O início da Pandemia de Covid-19 marcou um período de grande desafio e de transformações ao redor do mundo. No final de 2019, surgiram os primeiros relatos de um novo vírus que se espalhava rapidamente na cidade de Wuhan, na China. À medida que os casos multiplicavam-se para outros países, a Organização Mundial da Saúde (OMS), em março de 2020, declarou oficialmente a Covid-19 como uma pandemia. Os impactos dessa situação foram sentidos na maneira como as pessoas viviam, trabalhavam e se relacionavam.

No campo educacional, a situação da Pandemia do SARS-CoV-2, o vírus causador da Covid-19², intensificou as desigualdades sociais e educacionais já enfrentadas pelos estudantes

¹ As epígrafes que acompanham a abertura dos capítulos desta tese foram retiradas do livro *Por trás das nossas faces: eternas memórias*. Tal obra foi produzida a partir do desenvolvimento do projeto de letramento em contexto pandêmico que aqui será analisado. A cópia integral do livro encontra-se nos apêndices deste trabalho.

² O nome Covid é a junção de letras que se referem a (co)rona (ví)rus (d)isease, o que na tradução para o português seria "doença do coronavírus". Já o número 19 está ligado a 2019, quando os primeiros casos foram publicamente divulgados. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-recebeu-o-nome-de-covid-19>. Acesso em: 23 out. 2022.

das classes populares. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira³ (INEP, 2021), os números do Censo Escolar da Educação Básica 2020 indicam que havia 47,3 milhões de matrículas em 179,5 mil escolas com aproximadamente 2,2 milhões de docentes. Desse total de matrículas, 82%, cerca de 39 milhões de estudantes da Educação Básica, deixaram de frequentar presencialmente as instituições públicas de ensino no país.

A pandemia da Sars-CoV-2 reforçou e aprofundou as diferenças socioeconômicas, desnudou as fragilidades nos sistemas públicos de saúde e, de modo específico, intensificou e escancarou os problemas educacionais brasileiros sentidos há décadas, principalmente no que se refere ao modo de funcionamento escolar, à falta de investimento e ao despreparo das instituições públicas de ensino para a inserção e utilização de novas tecnologias nas práticas pedagógicas. Aliadas a tais questões, coadunam-se às questões sociais e econômicas dos estudantes e a exclusão de milhares deles das escolas públicas de todo o país pela falta de conhecimento prático e de recursos financeiros para a aquisição e manutenção de mecanismos tecnológicos que permitissem o acompanhamento das aulas nos momentos de fechamento das escolas e início do sistema remoto síncrono e assíncrono das aulas, intensificando as diferenças abissais (SANTOS, 2020) entre determinados grupos sociais também no que diz respeito ao acesso e à permanência na educação formal.

Na realidade, a pandemia agravou uma longa situação de crise instaurada pelo próprio modo de funcionamento do sistema capitalista. “Desde a década de 1980 — à medida que o neoliberalismo se foi impondo como versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro —, o mundo tem vivido em permanente estado de crise” (SANTOS, 2020, p. 5), servindo este estado constante para justificar cortes nas políticas públicas e sociais, como nas áreas da saúde, da educação e da previdência social, ou ainda, como destaca Santos (2020), na degradação dos salários e direitos trabalhistas, além de justificar a degradação ambiental, indicada por muitos cientistas como a causa do surgimento do vírus da Covid-19. Assim,

O objectivo da crise permanente é não ser resolvida. Mas qual é o objectivo deste objectivo? Basicamente, são dois: legitimar a escandalosa concentração de riqueza e boicotar medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica. Assim temos vivido nos últimos quarenta anos. Por isso, a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita (SANTOS, 2020, p. 5-6).

³ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar**, 2020. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 17 abr. 2021.

Santos (2020, p. 8) ainda aduz que, para além da comoção mundial incutida pela situação pandêmica, é preciso refletir e agir sobre os problemas sociais acentuados por ela, é necessário “ter sempre presente as sombras que a visibilidade vai criando” e observar a extrema vulnerabilidade a que milhares de grupos estão sujeitos. “E as zonas de invisibilidade poderão multiplicar-se em muitas outras regiões do mundo, e talvez aqui, bem perto de cada um de nós. Talvez baste abrir a janela” (SANTOS, 2020, p. 9).

O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos explicita o caráter sistêmico da crise na qual o mundo está inserido. Embora evidenciado pela pandemia que se abateu sobre o planeta, as crises econômica, socioambiental, educacional — e tantas outras— não são uma criação estanque e inédita desenvolvida pelo surgimento do vírus em 2019. A crise sanitária intensificou e evidenciou a crise instaurada de maneira permanente, tendo como base o sistema capitalista, coadunando-se às também formas de domínio: o colonialismo e o patriarcado.

Para Santos (2008; 2010; 2020), essa situação de crise intensifica-se para “os do Sul global”. Na conceituação do autor, esse termo não se refere a uma região geográfica, mas sim como noção sócio-política, “como a metáfora do sofrimento humano sistêmico e injusto provocado pelo capitalismo global e pelo colonialismo” (SANTOS, 2010, p. 53). Assim, esses excluídos também são os mais afetados pela situação pandêmica, demonstrando que tal crise, embora mundial, não se distribui de forma igualitária, já que:

São os grupos que têm em comum padecerem de uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela. Tais grupos compõem aquilo a que chamo de Sul. Na minha concepção, o Sul não designa um espaço geográfico. Designa um espaço-tempo político, social e cultural. É a metáfora do sofrimento humano injusto causando pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual (SANTOS, 2020, p. 15).

A pandemia não é tão democrática como se quer acreditar. Há grupos mais susceptíveis aos inúmeros problemas causados pela disseminação do vírus. São crises acentuadas por ele e que evidenciam a fragilidade da sociedade capitalista, destacando a questão da educação. Nesse sentido,

Seria então a covid-19 uma doença causada por um vírus democrático na distribuição dos sofrimentos? A resposta é, sem dúvida, "não". O vírus seria democrático, afetaria a todos igualmente, se os encontros que ele promovesse com nossos corpos não fossem mediados pela desigualdade social (SAWAIA, 2020, p. 3).

Essa injustiça social também se reflete na educação porque não pode haver justiça social global sem justiça cognitiva global (SANTOS, 2008). Essa desigualdade pode ser comprovada no modo como se operacionalizou o ensino escolar nas instituições públicas durante a Pandemia de Covid-19, principalmente no que se refere ao acesso e à permanência dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. O funcionamento e as condições oferecidas para a continuação desse processo evidenciaram e alargaram as lacunas existentes anteriormente à crise sanitária. O fechamento das escolas e a implementação do ensino remoto foram fatores determinantes ao agravamento da crise educacional já identificada no cenário pedagógico contemporâneo.

Com as escolas operando com o sistema emergencial remoto de ensino desde março de 2020 até agosto de 2021⁴, com a falta de um plano nacional de conectividade digital e de um trabalho significativo de letramento digital com os estudantes, com a falta de recursos das famílias das classes populares para se equiparem tecnologicamente neste cenário, além das questões socioeconômicas que se incidiram sobretudo na população mais carente, houve, a partir de todos esses fatores, acentuada dificuldade e até mesmo a cessação do acesso e da permanência de estudantes nos sistemas de ensino nessa modalidade e, conseqüentemente, prejuízos significativos no processo de ensino e aprendizagem. Pesquisas indicam que os aspectos dessa crise sanitária podem ser graves e muito negativos para a educação brasileira, intensificando-se nas camadas mais populares, afetando diretamente as habilidades de leitura e escrita dos educandos, negando a eles o direito ao domínio desses importantes elementos de participação e ação social.

Nesse cenário, ao compreender a linguagem como interação, pergunta-se: como considerar e utilizar a escrita que permeia certas ações sociais que existem fora da escola, uma prática dada socialmente, para que o estudante exercite tais ações, desenvolvendo sua cidadania? Quais são os modos, os meios, as formas de trabalho escolar que podem propiciar, aos educandos, o domínio de uma escrita legítima e autêntica ampliando seu letramento? Ainda, observadas as condições de produção e funcionamento escolar em situação pandêmica, seria possível, no campo da leitura e escrita, por meio de uma proposta significativa de trabalho, minimizar tais impactos, reestabelecendo intersecções entre a escola e a vida dos educandos, visando a contribuir efetivamente na formação de sujeitos sociais ativos?

Para iniciar tais reflexões, é preciso considerar a escrita como um fenômeno que, desde o seu surgimento, tem se constituído como elemento fundamental na organização das

⁴ Período considerado observando a realidade das escolas públicas do Estado do Paraná, de forma geral, e, de forma específica, a escola de implementação do projeto de letramento apresentado nesta tese.

sociedades. O domínio das habilidades de escrita tornou-se elementar para que as pessoas possam ocupar determinados espaços sociais e agir por meio da linguagem.

No entanto, diante do valor e da função social da escrita, em franca potencialização na atualidade, ainda há, no campo do ensino, muitas questões a serem consideradas, analisadas e discutidas em relação à essa modalidade da língua, principalmente na configuração das aulas de Língua Portuguesa e no processo de ensino e aprendizagem em modelo de ensino remoto e híbrido que representaram, no momento da pandemia, a nova realidade educacional, social e cultural do país e que deve ser analisada como forma de compreender um período significativo da história da humanidade, mas também como possibilidade de repensar práticas educacionais com vistas a concepções de ensino e de formação de sujeitos mais alinhadas às práticas e às ações sociais, tornando este trabalho uma forma também de narrativa de um momento ímpar na história da educação básica e, contribuir assim, para a memória dos percalços educacionais relativos ao momento pandêmico.

Dentro desse contexto, é importante refletir sobre (novas) possibilidades pedagógicas para o trabalho com o ensino da língua materna, considerando o letramento escolar como um direito que precisa ser garantido aos educandos, aliado ao entendimento de que a escrita é um fenômeno social com impactos cada vez mais significativos nas sociedades, cabendo à escola, como instituição de ensino formal, a busca por modos de trabalho que garantam aos estudantes a apropriação e desenvolvimento adequado dessa modalidade da língua, mesmo diante da situação de precarização instaurada pela pandemia.

Nesse sentido, encontra-se nos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014) base teórica ao trabalho com essa perspectiva ao considerar que tais estudos têm contribuído para a adoção de uma concepção social da escrita e, conseqüentemente, para a ressignificação do ensino da língua portuguesa com o objetivo de melhorar a aprendizagem no que se refere à ação de ler e escrever. E, vinculados a essa concepção, os projetos de letramento, como modelo didático (TINOCO, 2008), possibilitam um trabalho significativo com a leitura e a escrita como ferramentas à ação social ao possibilitarem o trabalho com textos autênticos com efeitos sociais, além de uma prática problematizadora da realidade dos estudantes, tornando-os protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a eles assumir uma posição de agentividade em seu próprio processo de letramento.

Diante das ponderações apresentadas e tomando como pressuposto que as práticas familiares e sociais de letramentos dos estudantes uma vez articuladas ao letramento escolar podem contribuir para o aprimoramento do ensino de língua portuguesa, o objetivo geral deste trabalho é analisar os efeitos da implementação de um projeto de letramento na produção de

textos escritos junto a uma turma de estudantes do ensino fundamental em contexto de Pandemia de Covid-19.

E, a partir desse objetivo geral, são objetivos específicos:

I. identificar quais fatores e práticas de letramento dos estudantes são mais representativos no sentido de vinculá-los aos fenômenos educacionais, contribuindo para permanência destes na escola em meio à pandemia;

II. identificar as práticas sociais permeadas pela escrita que circunscrevem o espaço e contexto de ensino e aprendizagem, assim como as questões e as necessidades dos estudantes para que sirvam de base ao desenvolvimento e aplicação do projeto de letramento;

III. registrar o desenvolvimento do projeto de letramento diante das especificidades de funcionamento e acesso ao espaço escolar em meio à crise sanitária como forma de documento desse momento sócio-histórico;

IV. analisar possíveis contribuições de um projeto de letramento para o processo de ensino-aprendizagem da modalidade escrita no que se refere ao desenvolvimento de autoria, criticidade, agentividade, em contexto de graves problemas sociais, econômicos e de precariedade nas condições de acesso e permanência dos estudantes em uma escola pública de periferia da cidade de Londrina — PR, em situação pandêmica.

Para tanto, a partir deste capítulo inicial, no qual se discorreu sobre as questões que instigaram esta pesquisa, assim como as condições de produção específicas em que este trabalho se desenvolveu, há o desenvolvimento de mais nove capítulos.

No segundo capítulo, *Interseções entre a concepção dialógica da linguagem, a perspectiva de letramento crítico e a educação libertadora*, busca-se compreender, dentro das condições de produção de ensino e modos de operacionalização da escola impostos pela Pandemia de Covid-19, a relação entre tais condições e o descompasso existente nas instituições públicas de ensino básico, acentuado pela falta de investimentos e a adoção de um modelo de ensino bancário (FREIRE, 2018), e as práticas sociais, efetivando as desigualdades no ensino brasileiro. A partir disso, apresenta-se a pesquisa-ação desenvolvida neste trabalho e traça-se os aportes teóricos relacionados à concepção de linguagem, à noção de letramentos e à educação libertadora que se alinham intrinsecamente à proposta pedagógica de projetos de letramento.

No terceiro capítulo, *Ensino tradicional e perspectivas críticas para o trabalho com a língua materna*, há reflexões específicas sobre a desvinculação do trabalho pedagógico e as práticas sociais, entendendo-se tal desvinculação como fator que intensifica uma violência simbólica ao impor ao estudante uma estrutura coercitiva e de reprodução das relações de poder vigentes da sociedade, uma vez que há uma padronização e homogeneização do fazer

pedagógico, assim como de seus sujeitos. Para opor-se a essa visão e marcar as concepções teóricas subjacentes a este trabalho, na sequência do capítulo, apresenta-se e discute-se um fazer pedagógico fundamentado em conceitos freireanos e nos Novos Estudos sobre o Letramento (STREET, 2014) e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem de língua materna em uma concepção social da escrita. O texto discute a importância da consideração e da valoração dos conhecimentos dos educandos no processo educacional, focando a multiplicidade das práticas letradas e dos aspectos sociais da leitura e da escrita. De forma mais focalizada, a seção *Ensino crítico e projetos de letramento* encerra o capítulo com a apresentação dessa proposta de projeto como uma possibilidade de trabalho pedagógico para dirimir os impactos de um processo educativo desvinculado das práticas sociais e da realidade dos estudantes, buscando uma relação com o conhecimento que legitime as questões dos discentes por meio de um estudo crítico das questões linguísticas, principalmente no campo da escrita, o que aproxima essa perspectiva de projetos de letramento enquanto prática social.

Para a compreensão das relações existentes entre os documentos oficiais que orientam o ensino de língua portuguesa no ensino básico e, de forma mais específica, no ensino fundamental, em uma perspectiva histórica e hierárquica, e as implicações desses documentos no modo como o trabalho pedagógico é realizado a partir de concepções de sujeito, linguagem e ensino neles imprimidas ou suprimidas, no quarto capítulo, *Perspectivas teóricas nos documentos oficiais de ensino e o trabalho com projetos de letramento*, há a discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998); das Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008); da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental⁵ (BRASIL, 2017); e do Currículo da Rede Estadual Paranaense (PARANÁ, 2021b). Tal análise evidencia o enviesamento de princípios neoliberais aplicados ao funcionamento e ao modo de trabalho escolar realizado no processo de ensino e aprendizagem, diretamente relacionados à concepção e à função da linguagem assumidas por tais diretrizes e a necessidade de trabalhos pedagógicos de resistência a formas de reprodução do sistema instaurado.

⁵ Considerando que o projeto de letramento implementado e analisado neste trabalho foi realizado em uma turma dos anos finais do ensino fundamental, decidiu-se pela não análise da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, instituída em dezembro de 2018. Destaca-se, entretanto, que “a Resolução CNE/CEB nº 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 3/2018, indica claramente que a BNCC-EM não se configura como o currículo dessa etapa de conclusão da Educação Básica, mas como referência obrigatória para a sua construção, objetivando a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos desenvolvidos no Ensino Fundamental”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acesso em: 9 ago. 2022.

O quinto capítulo *Linguagem, escrita e escola: concepções e ensino* aborda as implicações decorrentes das mudanças de concepções de linguagem no trabalho com a produção escrita em situação de ensino. Na primeira seção, *Concepções e abordagens de ensino de produção de escrita*, a discussão de forma mais específica sobre a trajetória dessas mudanças e os reflexos na perspectiva de texto e das condições de sua produção, direcionando para a ausência de um processo significativo de produção textual para o estudante em virtude de concepções prescritivistas de língua. Apresenta ainda quatro metodologias de ensino de produção textual: o método retórico-lógico, o textual-comunicativo, o textual-psicolinguístico e o método interacionista, sendo este atrelado às concepções dos novos estudos do letramento e base ao desenvolvimento deste trabalho.

Uma vez discutida a relação entre a concepção de linguagem como interação e a abordagem interacionista de processo de ensino de escrita, a seção *A relevância do trabalho a partir de projetos de letramento para o ensino da escrita* permite compreender o alinhamento dessas concepções ao conceito de projetos de letramento, tomado como uma possibilidade metodológica de ensino e, para demonstrar tal possibilidade, em *Proposta de projeto de letramento: desafios e funções*, ainda dentro do quinto capítulo, há a apresentação de reflexões de situações que poderiam dificultar o desenvolvimento desse modo de trabalho escolar com a produção escrita e possibilidades teóricas de superação desse quadro, assim como a elucidação de propostas realizadas por meio dessa ação pedagógica. Ainda, de forma mais específica, o fechamento desse capítulo, na seção *O processo de produção textual: a elaboração de textos com função social e a mediação do professor*, traz a figura do professor enquanto mediador da produção textual dos estudantes, com destaque aos processos de produção textual.

No sexto capítulo, *Procedimentos metodológicos*, há inicialmente a discussão sobre o próprio conceito de conhecimento científico e sua relação com formas de poder e de controle que não escapam ao processo educativo. Ao avançar a discussão, apresenta-se a busca por maneiras de produção científica que legitimem saberes locais e novas formas de pensamento para superar essa visão positivista, ressaltando a importância da pesquisa na área escolar. Assim, na seção *Seleção dos procedimentos metodológicos*, enuncia-se, dentro da perspectiva qualitativa, a pesquisa-ação como possibilidade metodológica à compreensão de fenômenos educacionais na qual o professor torna-se também pesquisador para atuar na realidade de seus estudantes. A partir da apresentação de tais subsídios metodológicos vinculados às perspectivas de elaboração do projeto de letramento, em *Especificidades da aplicação do projeto de letramento em meio às implicações do cenário pandêmico na organização e funcionamento escolar*, última seção deste capítulo, há o esclarecimento da maneira como se procedeu à coleta

dos dados e à implementação do projeto com destaque às condições de produção específicas impostas pela questão sanitária atravessada, condições tais que alteraram a própria pesquisa, o modo de funcionamento escolar e formas de interação no processo de ensino e aprendizagem.

O sétimo capítulo, *Colégio de implementação do projeto e caracterização dos sujeitos da pesquisa*, tem função específica dentro deste trabalho. Ao apresentar a caracterização do colégio de implementação do projeto de letramento e os sujeitos participantes desta pesquisa, buscou-se contextualizar as especificidades da escola em seu percurso de constituição e de sua função e relação com a comunidade local. Na seção *Perfil dos estudantes participantes das aulas em ambiente virtual*, há a apresentação dos dados coletados para compreensão de quem eram os estudantes participantes do início do projeto e da relação destes com questões vinculadas à implementação do projeto, como leitura e escrita e impactos da pandemia na vida familiar e escolar. Na sequência, destacam-se ainda cinco perfis selecionados para análise de fatores que podem ter contribuído para a permanência de discentes nas aulas remotas síncronas, indicando resistência desses estudantes em meio ao alto índice de evasão escolar decorrente dos obstáculos impostos aos filhos das classes populares de permanecerem no sistema escolar durante a situação pandêmica.

O oitavo capítulo, *Implementação, relato e análise do projeto*, buscou enfatizar os modos de funcionamento escolar em conjunto com os procedimentos pedagógicos para a realização deste projeto de letramento em condições de produção específicas decorrentes da Pandemia de Covid-19. Inicialmente, há a discussão da relação entre projetos de letramento e o trabalho escolar nesse cenário e, sequencialmente, uma descrição do desenvolvimento das aulas, com destaque a contextualização dos conteúdos e sua aplicabilidade ao projeto, tal como a apresentação das especificidades do funcionamento escolar diante das inúmeras alterações provocadas pela crise sanitária. Depois desse percurso descritivo e analítico da prática pedagógica, o capítulo encerra-se com a apresentação do produto deste projeto: o livro de memórias.

Análise das memórias literárias da pandemia é o título do nono capítulo. Nele realiza-se a análise entre os discursos dos sujeitos autores nos relatos memorialísticos e as condições de produção na constituição da memória individual e social. Ao relacionar as experiências pessoais por que cada estudante atravessou, as condições de produção se materializaram na formação de suas memórias e histórias, com destaque ao afastamento escolar, às perdas familiares, ao medo, aos novos hábitos e à esperança na vacina e em um futuro no qual a situação pandêmica fosse controlada. Além das questões temáticas, do dialogismo das produções e a relação com o contexto social, histórico e ideológico, o capítulo ainda discute a

presença de indícios de autoria nos textos por meio da forma como esses estudantes constroem seus relatos ao selecionarem recursos linguísticos capazes de representar as condições de produção.

O último capítulo, *Considerações finais*, retoma a discussão dos desafios e dos aspectos centrais do próprio desenvolvimento do projeto de letramento em meio às condições materiais e sociais de sua implementação durante a Pandemia de Covid-19. Também considera o resultado da análise dos textos de memórias dos estudantes com a relação ao contexto de produção e sua constituição como memória individual e coletiva, reafirmando a contribuição dos relatos à preservação histórica e à constituição dos estudantes em agentes de letramento, destacando a concepção de linguagem como interação e a abordagem interacionista no processo de ensino da escrita.

Assim, conhecer as práticas de letramento familiar e comunitário dos estudantes, com os valores subjetivos, identitários e culturais que as compõem e articulá-las às práticas de letramento escolar, como um modo de acolher seus saberes, interesses e afetos, contribuiu para o êxito no desenvolvimento de um ensino mais crítico e emancipatório de língua portuguesa.

No contexto em que a Pandemia de Covid-19 desafiou a educação e as práticas de ensino, esse projeto de letramento adquire importância ao desenvolver processos educacionais por meio de conhecimentos e experiências contextualizadas. Ao envolver os estudantes em atividades de leitura e escrita relevantes e significativas para suas vidas, este projeto intensificou os vínculos entre eles e o letramento escolar, fortalecendo o processo de ensino e aprendizagem, já que o letramento escolar vinculado diretamente à realidade e à identidade dos discentes contribui para um maior engajamento e aprimoramento das ações de leitura e de escrita.

A singularidade desta pesquisa decorre ainda das circunstâncias peculiares em que ela foi desenvolvida — a crise pandêmica da Covid-19 —, que desponta como elemento fundamental em sua constituição, determinando inclusive a temática das produções escritas pelos estudantes. Tal tema, decorrente da análise crítica da situação sanitária enfrentada e das histórias de letramento dos discentes, também foi utilizado como estratégia para aproximá-los das aulas remotas para que eles não fossem privados do ensino durante o isolamento social imposto pela pandemia e para acolhê-los no momento da volta para o sistema presencial, depois de um longo período de rompimento com o espaço escolar e das já sentidas consequências pessoais e sociais provocadas pelo vírus na vida dos estudantes.

Assim, dentro de tal cenário, este trabalho, por meio de análises teórico-metodológicas acerca do ensino e aprendizagem da escrita na educação básica, e de elucubrações sobre concepções e orientações em documentos oficiais, cujas perspectivas ressoam na formação dos

educandos, buscou trazer reflexões e contribuições à pesquisa sobre a escrita e seus modos de ensino que se alternaram durante a pandemia, principalmente no período que coincidiu sobre a implementação do projeto de letramento aqui abordado: primeiro na forma de aula remota síncrona; depois no sistema híbrido de ensino e, como terceiro estágio, a retomada das aulas no sistema presencial. Buscou-se também examinar os desdobramentos de tal ensino para a ação social dos educandos em período pandêmico. A proposta de projeto de ensino de escrita abarcou, desse modo, desde a proposição temática para um trabalho contextualizado, desenvolvimento dos conteúdos necessários à realização do projeto, mediação do professor, na produção dos estudantes elaborada por meio de ferramentas tecnológicas, até a produção e publicação do livro *Por trás das nossas faces: eternas memórias*.

2 INTERSECÇÕES ENTRE A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM, A PERSPECTIVA DE LETRAMENTO CRÍTICO E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA

*Eu estou aprendendo muito a cuidar das pessoas.
(R.P.F)*

A ausência de um plano nacional substancial e de uma pauta consistente para o enfrentamento da situação pandêmica no país produziu impactos evidentes na educação e formação dos estudantes, principalmente porque são fatores que incidiram diretamente sobre o modo de funcionamento de muitas escolas, as quais ficaram impedidas de ofertar educação no sistema presencial. Ainda como desdobramento dessa situação, houve o agravamento da segunda onda da Pandemia de Covid-19 e a lenta vacinação da população. Assim, tais fatos impactaram a educação básica e se coadunaram a velhos e recorrentes problemas de falta de investimentos educacionais, agudizando uma situação crítica e de precariedade do ensino público brasileiro.

Mesmo diante desse cenário, o ensino remoto emergencial configurou-se como uma alternativa para minimizar os efeitos da situação pandêmica na aprendizagem no ensino básico, qual seja, a necessidade de isolamento físico de estudantes e professores, restritos a interações virtuais — aulas remotas, por meio de ferramentas digitais como celulares e computadores.

Nas escolas estaduais do Estado do Paraná, as aulas remotas síncronas e assíncronas aconteceram desde o primeiro dia de março de 2021⁶. Na modalidade remota síncrona, as aulas foram ministradas via *Google meet* — plataforma tecnológica na qual professor e estudantes atuavam simultaneamente no mesmo ambiente virtual — e aconteceram regularmente, no horário das aulas, configurando-se como um dos modos de oferta do ensino emergencial. Na modalidade assíncrona, ou seja, sem a possibilidade de interação em tempo real, havia a postagem de material e atividades para as aulas na plataforma *Classroom*, principalmente para estudantes que não conseguiam acompanhar as aulas de forma simultânea, impedimento este causado sobretudo pela baixa qualidade ou falta de conectividade — internet. Também como a elaboração e entrega de material impresso, de forma quinzenal, para os discentes sem recursos tecnológicos disponíveis para o acompanhamento do ano letivo.

⁶ Entre o período de março de 2020 a março de 2021, houve a realização das atividades escolares de diversos modos: entrega de material impresso, transmissão de aulas gravadas em canais de televisão, postagens de atividades no *Classroom*. Apenas em março de 2021 é que todas as aulas começaram a ser ministradas de forma síncrona pelo *Google meet* de acordo com o horário de cada turma.

Segundo o artigo 32, parágrafo 4º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. A modalidade remota de ensino foi instituída em caráter emergencial e de excepcionalidade durante o reconhecido estado de calamidade pública pela Medida Provisória nº 934 e, posteriormente, convertida para a Lei 14.040, de 18 de agosto de 2020. Nos termos desta Lei, no que se refere aos estabelecimentos de ensino de educação básica, o artigo 2º, parágrafo 4º, inciso II, autoriza o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais:

II - no ensino fundamental e no ensino médio, vinculadas aos conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade, inclusive por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, cujo cômputo, para efeitos de integralização da carga horária mínima anual, obedecerá a critérios objetivos estabelecidos pelo CNE (BRASIL, 2020).

Vale destacar ainda que a Lei 14.040 estatui que:

§ 5º Os sistemas de ensino que optarem por adotar atividades pedagógicas não presenciais como parte do cumprimento da carga horária anual deverão assegurar em suas normas que os alunos e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades (BRASIL, 2021).

Nesse cenário, os Conselhos Estaduais de Educação e os Conselhos Municipais de Educação também publicaram resoluções e pareceres sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais, observando as diretrizes das autoridades sanitárias. No Estado do Paraná, “para os estudantes que possuem acesso aos meios digitais e equipamentos, a frequência é atribuída pela participação das aulas síncronas realizadas pelos professores por meio da plataforma Google Meet” (PARANÁ, 2021a).

Assim, embora tenha havido, na história recente do país, investimentos educacionais voltados à universalização e à democratização do acesso à escola, tais processos ainda se confrontam com a baixa qualidade do ensino e a falta de preparação das instituições para os novos desafios educacionais oriundos das recentes mudanças culturais e sociais acentuadas pela crise sanitária da Covid-19.

Outro fator que aprofunda tais problemas educacionais é a desvinculação entre as práticas sociais e o letramento escolar. Ao adotar um modelo de ensino bancário, como denominou Freire (2018), a escola abre pouco espaço ao desenvolvimento da autonomia do educando e de uma formação voltada à emancipação e à transformação das condições sociais.

Em tal forma de educação, constata-se uma homogeneização dos estudantes, de suas questões, de seus problemas e necessidades. Também há pouca ou quase nenhuma relação dos conteúdos com as situações presentes na realidade dos educandos. O artificialismo com que muitos conteúdos curriculares são abordados em sala de aula acentua ainda mais a distância que a escola tem assumido entre a teoria e a prática. E, sem a práxis, “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2018, p. 52), não há questionamento sobre a realidade opressora com a qual muitos estudantes convivem diariamente — principalmente no cenário das escolas públicas periféricas brasileiras, como a escola selecionada para aplicação deste projeto — nem a tentativa de mudança de tal realidade.

É necessário destacar ainda que a crise pandêmica acentuou um estado de crise na educação pública do país. As implicações desse cenário na formação escolar dos estudantes são evidentes e intensificam ainda mais os problemas relacionados à permanência dos discentes no contexto escolar e à continuidade das ações pedagógicas. O afastamento dos estudantes do espaço físico da escola, a instituição da educação a distância e a falta de recursos tecnológicos mínimos para o acompanhamento das atividades remotas são alguns dos problemas enfrentados de forma mais evidente pelos estudantes oriundos das classes populares, efetivando, assim, a desigualdade no ensino brasileiro.

Nesse contexto, para o desenvolvimento desta pesquisa-ação (THIOLLENT, 2003) sobre o ensino da língua materna com foco na escrita, tal como para a análise dos dados gerados sobre as práticas letradas dos estudantes e a aplicação de um projeto de letramento, este trabalho apoia-se nos conceitos referentes aos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014) e na noção de projeto de letramento (TINOCO, 2008). Tais abordagens, tendo em conta práticas sociais e o trabalho com a linguagem, respectivamente, fundantes ao trabalho pedagógico que se almeja, coadunam-se a uma visão social, histórica e ideológica da língua (BAKHTIN, 2000), compreendendo, assim, o caráter não neutro e não estático da linguagem nas relações sociais, e, conseqüentemente, também no contexto escolar, já que na nova realidade social “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2001, p. 20).

Essa concepção social de língua, consoante ao que afirma Soares (2001), é elemento fundamental para se conceber o trabalho prático com a linguagem, assim como refletir sobre para quem e para que os estudantes têm escrito, e qual o objeto de ensino da língua materna.

Para Bakhtin (2000), a linguagem é social e em todas as diversas esferas da atividade e da existência humana são produzidos tipos de enunciados concretos relativamente estáveis —

do ponto de vista temático, composicional e estilístico — denominados gêneros do discurso, os quais refletem as condições e especificidades dessas esferas que se relacionam, em diálogo permanente, com a utilização da língua.

Na concepção dialógica bakhtiniana, o enunciado é a real unidade da comunicação discursiva e constitui-se como elo na contínua e complexa cadeia de outros enunciados. Ele é um acontecimento dentro de uma dada situação histórica, na inter-relação entre sujeitos do discurso, em um contexto social. Esses sujeitos discursivos, compartilhando de uma cultura, estabelecem diálogos por meio de atitudes responsivas porque todo enunciado é endereçado a alguém.

Para Bakhtin (2000), uma concepção clara da natureza do enunciado é importante para a compreensão do vínculo existente entre a língua e a vida, tal como para todas as áreas de estudo da Linguística e se aplica, sobremaneira, nas abordagens do trabalho linguístico nas atividades escolares, pois

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assimilam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua (BAKHTIN, 2000, p. 282).

Assim, Bakhtin (2000) critica uma abordagem que recaia sobre a ideia de linguagem enquanto modo de expressão, como elemento abstrato, considerando apenas o locutor como se estivesse sozinho na atividade de comunicação verbal. Para Bakhtin (2000, p. 290), “a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (...); toda compreensão é prenhe de resposta”. Nessa relação, locutor e ouvinte interagem continuamente na produção de discursos, já que o locutor não é quem “rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo” (BAKHTIN, 2000, p. 291), não é “o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear” (BAKHTIN, 2000, p. 319).

Essa alteridade constitutiva da linguagem traz ao enunciado concreto, pelas matizes dialógicas, “a ressonância longínqua e quase inaudível da alternância dos sujeitos falantes” (BAKHTIN, 2000, p. 318), como fenômeno próprio do discurso humano, concreto, histórico, intrinsecamente relacionado às interações sociais.

A abordagem da natureza social da linguagem, na multiplicidade das práticas letradas, assumidas neste trabalho, portanto, representa uma visão de língua enquanto fenômeno social,

“isto é, a leitura e a escrita são inseridas aqui em práticas sociais e linguísticas reais que lhes conferem significado” (STREET, 2014, p. 19).

No campo escolar, a assunção dessa abordagem significa compreender também que o conceito de letramento ultrapassa a noção de alfabetização. Enquanto esta é apenas uma parte do processo e das muitas práticas de letramento escolar, centrando-se no aspecto técnico de aprender ler a escrever; o letramento é mais amplo e abrange as ações e usos socioculturais dessas habilidades em diferentes contextos e situações da vida cotidiana.

Para tal, Street (2014) defende que é preciso ampliar a consideração sobre letramento e focalizar a multiplicidade das práticas letradas e o caráter social da leitura e escrita, tendo em conta que, além dos significados culturais, tais práticas são imbuídas de ideologias e de relações de poder, sendo “enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento” (STREET, 2006, p. 466). Essa abordagem, fundamentada nos *Novos Estudos sobre o Letramento - NLS*, requer a assunção de múltiplos letramentos “que variam de acordo com o tempo e o espaço, mas também contestados nas relações de poder” (STREET, 2013, p. 3).

Para Soares (2010), em um país com tantas diferenças linguísticas e socioculturais como o Brasil, é necessário conhecer os usos e os valores atribuídos às práticas sociais de leitura e escrita fora da escola. Segundo a autora, é preciso considerar a perspectiva antropológica assumida nesses estudos, bem como pesquisas que analisem as relações de letramento presente na escola e suas relações com as práticas sociais de leitura e escrita exteriores à sala de aula.

Dessa maneira, ao observar as características e especificidades geradas na vida sociocultural dos estudantes diante do novo cenário educacional traçado pela Pandemia de Covid-19, considerando suas práticas sociais, a escola parece assumir uma perspectiva de ensino da língua que pode (...) “estar filiada a uma perspectiva sociocultural de letramento” (KLEIMAN, 2010, p. 379).

Nessa linha, os estudos de letramento incorporam-se à concepção dialógica da linguagem, tal como aos postulados freireanos, já que Paulo Freire defendia, ainda na década de 1960, uma concepção de processo educativo como prática social libertadora, dialógica e emancipatória, e da educação como um ato político capaz de levar o sujeito a se reconhecer como agente transformador da própria realidade. Para esse educador, caberia à escola não apenas respeitar os conhecimentos construídos socialmente pelos estudantes nas suas práticas comunitárias “mas também (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino de conteúdos” (FREIRE, 1999, p. 33).

Freire não admitia a alfabetização enquanto simples transmissão de uma capacidade técnica de leitura e escrita e, sim, enquanto utilização dessas capacidades como forma de ver e agir no mundo. Assim sendo, em uma perspectiva freireana, o fazer pedagógico não pode ignorar o contexto local e imediato dos grupos populares que constituem principalmente a escola pública brasileira, uma vez que não se pode desconsiderar, ainda como afirma Freire (2001) que a leitura do mundo é anterior à leitura da palavra.

Nesse sentido, tais princípios podem orientar o desenvolvimento de um trabalho escolar de letramento crítico, especificamente quanto ao ensino da língua escrita e, também, em relação à leitura, tomada como ação política (BRITTO, 2003). Para Freire (2001, p. 9), essa deve ser a contribuição precípua de grandes autores e educadores, ou seja, de “ajudar a luta política necessária à superação dos obstáculos impostos às classes populares para que leiam e escrevam”. Ainda para o autor, do ponto de vista crítico, não há educação neutra, assim como não há prática política sem sentido educativo, sendo impossível separar educação e política, sem atentar para a questão do poder.

Nessa linha, Fairclough (1989) defende o ensino crítico da linguagem o qual, contrapondo-se ao ensino tradicional e dominante, evidencia a importância da reflexão sobre os discursos e sobre as relações de poder subjacentes a eles. O ensino crítico colabora para o desenvolvimento de uma consciência crítica da linguagem como forma de emancipação social, já que a compreensão de que a linguagem contribui para a dominação é o início do processo de libertação. Dessa forma, para o autor, a conscientização crítica da linguagem deve ser objeto nos processos de ensino-aprendizagem da linguagem.

Para uma abordagem curricular que priorize um trabalho de formação e conscientização crítica da língua, é justamente necessária uma abordagem da dimensão discursiva do texto. Para contribuir com as reflexões sobre o ensino da língua materna embasadas nos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014), assume-se a concepção bakhtiniana de linguagem, tendo em conta o enunciado como “unidade real da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2000, p. 293) e produto de interação social e o gênero discursivo como uma forma de dizer relativamente estabilizada pelo uso social e histórico. Logo, o estudo dos gêneros do discurso torna-se uma ferramenta de trabalho no ensino de língua materna para o desenvolvimento dos projetos de letramento, não como fim em si mesmo — estudo do gênero pelo gênero — mas sim para viabilizar o desenvolvimento de uma prática social. “A diferença nos dois enfoques equivale à diferença existente entre, de um lado, saber conhecer os mapas (conhecimento do gênero) e, de outro, consultar o mapa para ir, de fato, a um lugar (prática social)” (KLEIMAN, 2006, p. 33).

De acordo com esta perspectiva, entender um projeto de letramento como modelo didático implica considerar a aprendizagem da escrita para atingir fins relacionados ao agir socialmente e que não sejam apenas para a mera aprendizagem formal e metalinguística do sistema da língua. Nesse sentido, entende-se que os projetos de letramento permitem uma ressignificação do ensino da língua escrita e, conseqüentemente, da língua portuguesa, alinhando-se ao pensamento freireano de que “(...) ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (FREIRE, 1999, p. 25).

3 ENSINO TRADICIONAL E PERSPECTIVAS CRÍTICAS PARA O TRABALHO COM LÍNGUA MATERNA

É claro que não vamos sair ilesos disso: tantas pessoas que ficaram com sequelas da doença, tantas ficaram com a saúde mental abalada e as que perderam a própria vida!

(A.I.S)

Hoje nossa vida está voltando a uma mínima normalidade: escolas abertas, shoppings, mercados, restaurantes. Vacinas chegando para nossa idade, nossos pais vacinados, mas, mesmo assim, ainda temos o sentimento de medo, angústia, insegurança porque eu, você, todos perdemos alguém.

(G.B.R)

A desvinculação entre as práticas sociais e o letramento escolar está atrelada ao modelo tradicional de aula e ao papel que estudantes e professores desempenham no ambiente escolar. Ao assumir um modelo de ensino bancário (FREIRE, 2018), a escola abre pouco espaço ao desenvolvimento da autonomia do educando e de uma formação voltada à emancipação e à transformação das condições sociais. Em tal modelo de educação, constata-se uma homogeneização dos saberes e da própria identidade discente, de suas questões, de seus problemas e necessidades. Também há pouca ou quase nenhuma relação entre os conteúdos com as situações cotidianas presentes na realidade dos educandos.

Freire e Shor (1987) consideram que um currículo padrão e formas de violência simbólica são práticas de um sistema escolar que, por meio de uma estrutura coercitiva, produz e reproduz as relações de poder vigentes na sociedade. Esse comportamento autoritário da escola e de educadores acaba por silenciar os educandos e desestimulá-los em relação ao processo de ensino-aprendizagem, tornando-os resistentes à própria escola. Se a educação por si mesma não é capaz de possibilitar as mudanças necessárias na sociedade, jamais poderá a educação bancária, tradicional e autoritária atuar como parte desse processo. Ao contrário, essa educação autoritária, sim, pode efetivamente contribuir à manutenção da relação de opressão e desigualdades sociais porque atribui ao indivíduo a responsabilidade por seu fracasso, desconsiderando outros fatores que interferem na aprendizagem.

Ações pedagógicas subjacentes à educação bancária (FREIRE, 2018) e ao modelo autônomo de letramento (STREET, 2014) desconsideram a diversidade e a pluralidade cultural

dos estudantes que frequentam as escolas públicas brasileiras, assim como suas vivências e experiências na vida comunitária. Deste modo, o letramento escolar torna-se:

Neutro, no sentido de que pode ser indiferentemente aplicado a qualquer aluno: da região norte/da região sul, pobre/rico, da zona urbana/ da rural, criança/jovem/adulto etc. *Natural*, porque resulta de um consenso social que segue a ordem regular das coisas, ignorando o diferente e o inadequado. *Singular*, porque está equacionado a uma prática universalizante cujo interesse é homogeneizar o saber do aluno, conduzindo-o a um único lugar – o da cultura letrada, canônica, dominante, sem atender aos interesses e às necessidades comunicativas de grupos específicos. *Autônomo*, porque ocorre de modo descontextualizado, atribuindo à escrita características intrínsecas, responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo. *Visível*, pelo poder e legitimação que ao letramento canônico (letramento cultural) é atribuído (OLIVEIRA, 2010, p. 328).

Adotar essa concepção de letramento em sala de aula significa não reconhecer o dinamismo da linguagem e sua diversidade cultural nas interações sociais, assim como desconsiderar ou deslegitimar as variações linguísticas de seus produtores. Dessa maneira, a escola, ao considerar apenas o letramento autônomo e dominante, apaga a diversidade e ignora que “‘o que’ se lê e o ‘como’ se lê são fortemente determinados pelo ‘lugar’ de onde lemos” (OLIVEIRA, 2010, p. 330) e de onde escrevemos.

Esse recorte específico que considera apenas as práticas prestigiadas socialmente e que ignora as práticas vernaculares (HAMILTON, 2000), menos valorizadas de grupos sociais periféricos, não contribui para que o estudante, do ponto de vista pedagógico, efetivamente compreenda o que são as práticas sociais da escrita e qual o papel que elas ocupam na vida do próprio indivíduo e em sua comunidade. A escola, assumindo essa postura de isolamento, não fomenta uma articulação entre o letramento escolar e as práticas locais. Dessa maneira, o trabalho desenvolvido pela escola volta-se apenas para ela própria.

Negando as experiências e conhecimentos dos educandos, a escola torna-se reprodutora das relações hierárquicas existentes porque tende a promover a continuidade da exclusão de classes menos favorecidas e, ao atribuir o fracasso escolar à “falta de capacidade” do indivíduo, também desconsidera a complexa relação de fatores e questões sociais que interferem no aprendizado do estudante.

O próprio Paulo Freire relata em *Medo e Ousadia* (1987) a dificuldade que tinha em aprender diante da experiência da fome que acometeu sua família na crise econômica da década de 1930. O autor, diante da convivência com classes menos favorecidas, veio a conhecer, na

prática, a pobreza e a diferença entre as classes sociais, passando a questionar a relação desses fatores com o processo de aprendizagem:

Queria muito estudar, mas não podia porque nossa condição econômica não o permitia. Tentava ler ou prestar atenção na sala de aula, mas não entendia nada, porque a fome era grande. Não é que eu fosse burro. Não era falta de interesse. Minha condição social não permitia que eu tivesse uma educação. A experiência me ensinou, mais uma vez, a relação entre classe social e conhecimento (FREIRE e SHOR, 1987, p. 40).

Considerar o estudante responsável por um possível fracasso escolar sem considerar as questões atinentes ao aprendizado dele, assim como ignorar as questões sociais e culturais nas quais ele está inserido, é considerar o letramento como uma questão apenas técnica da linguagem. Em oposição a essa visão dominante de letramento, "com L maiúsculo e no singular" (STREET, 2014, p. 18), representante do que deve ser ensinado em muitas escolas, como uma violência simbólica (BOURDIEU, 2014), Street vem postular uma abordagem de letramento "como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos" (STREET, 2014, p. 13), considerando existirem práticas de letramento no plural.

Em sala de aula, acolher um fazer pedagógico pautado nessa perspectiva do letramento crítico implica a necessidade de ultrapassar apenas o ensino de aspectos técnicos da linguagem para as crianças e "bem mais, ajudá-las a adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos" (STREET, 2014, p. 23). Assim, ao considerar as características e especificidades dos educandos em suas práticas sociais, a escola assume uma perspectiva de ensino da língua que pode (...) "estar filiada a uma perspectiva sociocultural de letramento" (KLEIMAN, 2010, p. 379), contemplando os aspectos sociais da leitura e da escrita.

Com relação ao processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, Ramalho (2012) aponta contribuições dos estudos críticos do discurso para o trabalho com a língua materna em sala de aula, mas adverte para a escassez de materiais de apoio que tenham como suporte teórico a Análise de Discurso Crítica (ADC), fundada por Fairclough, como "uma abordagem científica transdisciplinar para os estudos críticos da linguagem como prática social" (RAMALHO, 2012, p. 180). A autora questiona o trabalho com a língua materna em que a linguagem é concebida de forma dissociada das práticas de interação da vida social, não contribuindo, dessa maneira, para a desnaturalização da ideologia hegemônica e, sim, para sua continuidade. Considera que a consciência linguística crítica, desenvolvida no contexto escolar,

“pode contribuir para desvelar e desnaturalizar efeitos ideológicos de (inter)ações, representações e identificações potencialmente orientadas para projetos de dominação” (RAMALHO, 2012, p. 190).

Acredita-se que, em termos de ensino, o trabalho efetivo com a linguagem não poderia reduzir-se a uma abordagem unicamente estruturalista ou descritiva. Pelo viés do ensino crítico de língua portuguesa, as atividades em sala de aula deveriam instigar os educandos a perceberem as relações de poder, ideologia e dominação que atravessam os discursos nas interações sociais. Tal conhecimento é fundante à desconstrução desses discursos e, a partir da práxis, assim como defendia Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*, à transformação e à emancipação da situação social opressora imposta para a maioria dos educandos das escolas públicas do país.

Nesse enfoque, os Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014) têm contribuído para desenvolver uma concepção social da escrita e, conseqüentemente, para a ressignificação do ensino da língua portuguesa com o objetivo de melhorar a aprendizagem no que se refere à ação de ler e escrever. E, vinculados a essa perspectiva, os projetos de letramento, como modelo didático (TINOCO, 2008), possibilitam um trabalho significativo com a leitura e a escrita como ferramentas à ação social ao adotarem o trabalho com textos autênticos com efeitos sociais, além de uma prática problematizadora da realidade dos educandos, tornando-os protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, em que o professor atua como agente de letramento.

Essas abordagens, ao observarem as práticas sociais com a linguagem, fundantes para o trabalho pedagógico que se almeja realizar, somam-se a uma visão social, histórica e ideológica da língua (BAKHTIN, 2000), assim como reconhecem a presença de relações de poder incrustadas nas práticas sociais da linguagem também no contexto escolar. Nesse sentido, é desejável que a escola assuma uma perspectiva de ensino que valorize as manifestações e as experiências dos educandos, que compreenda a forma como eles utilizam a escrita nas suas realizações sociais para legitimar outras formas de letramento que não apenas o letramento dominante. Dessa maneira, a escola poderia se constituir como um espaço de cidadania e fraternidade, em que a educação pudesse estabelecer relações democráticas mais sólidas entre educadores e educandos para enfrentarem e construir alternativas aos problemas e às questões que a realidade impõe.

3.1 ENSINO CRÍTICO E PROJETOS DE LETRAMENTO

Paulo Freire sempre defendeu uma concepção de processo educativo libertador, dialógico e emancipatório, concebendo a educação como um ato político capaz de levar o sujeito a se reconhecer como agente transformador da própria realidade. Para esse educador, caberia à escola, não apenas respeitar os conhecimentos construídos socialmente pelos estudantes nas suas práticas comunitárias, “mas também (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino de conteúdos” (FREIRE, 1999, p. 33). Assim, o fazer pedagógico não pode ignorar o contexto imediato dos grupos populares que constituem majoritariamente a escola pública brasileira.

Ao criticarem a falta de problematização dos conhecimentos e a forma como eles são colocados para que os estudantes os memorizem, Freire e Shor (1987) discutem a desconexão entre a realidade viva dos estudantes e o que chamam de “cadáver de informação – um corpo morto de conhecimento” oferecido pela escola (FREIRE; SHOR, 1987, p. 15). Essa falta de conexão tem como consequência a desmotivação do estudante, já que o ato da motivação está relacionado à própria ação, com a participação dos estudantes na elaboração dos conhecimentos, na relação desses com a vida cotidiana e com o rol de interesses ou desejos que os habitam.

Na escola, a (re)produção passiva do conhecimento deixa de ter uma relação dialética, questionadora e ativa. Assim, o que resta ao discente é o mero recebimento de um conhecimento que ele não ajudou a construir e que não faz sentido para ele, pois não tem, muitas vezes, conexão com as questões da vida prática. Nesse cenário, o professor assume um papel de especialista que transfere o conhecimento existente e “quando separamos o *produzir* conhecimento do *conhecer* o conhecimento existente, as escolas se transformam facilmente em espaços para a venda de conhecimento, o que corresponde à ideologia capitalista” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 19).

A educação é muito mais controlável e controladora quando o professor segue o currículo padrão e os estudantes atuam como se só as palavras do professor contassem, o que dificulta o trabalho com uma educação libertadora. Com estudantes forjados em um sistema tradicional de ensino, propor uma educação ativa é um desafio. Nessa perspectiva,

Se os professores ou os alunos exercessem o poder de produzir conhecimento em classe, estariam então reafirmando seu poder de refazer a sociedade. A estrutura do conhecimento oficial é também a estrutura da autoridade social. É por isso que predominam o programa, as bibliografias e as aulas expositivas como formas educacionais para conter os professores e os alunos nos limites

do consenso oficial. O currículo passivo baseado em aulas expositivas não é somente uma prática pedagógica pobre. É o modelo de ensino mais compatível com a promoção da autoridade dominante na sociedade e com a desativação da potencialidade criativa dos alunos (FREIRE e SHOR, 1987, p. 21).

Nesse sentido, Freire e Shor (1987) destacam a importância do trabalho intelectual, mas reafirmam a necessidade de, além de ler o texto e o contexto, “vincular o texto/contexto com o meu contexto, com o contexto do leitor” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 22), colaborando para que os estudantes atuem como leitores críticos e percebam o contexto político e sócio-histórico no qual o texto se insere. Nessa linha, a educação libertadora torna-se uma “perspectiva crítica sobre a escola e a sociedade, o ensino voltado para a transformação social” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 25). A educação é compreendida, nessa abordagem, como um ato de conhecimento, mas também como um ato político.

Na educação libertadora, tanto professores quanto estudantes tornam-se agentes críticos do conhecimento e é necessário que haja o processo de convencimento, mas não de imposição de ideias, com desrespeito aos educandos. Na busca da liberdade, cabe discutir sobre a transformação da sociedade e ressaltar que o problema está além da sala de aula, além de uma questão apenas educacional. As raízes dos problemas estão na sociedade — da qual a escola é parte integrante — e no mundo. Assim, é preciso compreender que a transformação não é uma questão de método e técnicas aprendidas no campo escolar. Para Freire e Shor (1987, p. 48), “a questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade”.

No trabalho com a língua materna, tal relação com o conhecimento linguístico e as práticas sociais deveria voltar-se, como advoga Fairclough (1996), a uma conscientização crítica da linguagem (CCL), do “desenvolvimento de uma conscientização crítica do mundo e das possibilidades para mudá-lo” (FAIRCLOUGH, 1996, p. 38).

Uma mudança de perspectiva, no tocante ao trabalho com as questões linguísticas, não separa a conscientização da linguagem de sua prática efetiva nos processos linguísticos e sociais, como acontece em muitos currículos e materiais didáticos ao apresentarem uma concepção de linguagem isolada dos usos, das relações de poder e das ideologias que perpassam a produção dos discursos. Tais discursos “como modos de ‘prática social’” (FAIRCLOUGH, 1996, p. 44) são constituídos dialeticamente: eles são moldados socialmente, mas também moldam a sociedade que os elabora.

Desse modo, o estudo crítico da linguagem (ECL), por ultrapassar a descrição dos discursos com a finalidade de explicar seus determinantes e efeitos, pode contribuir para a formação da conscientização crítica da linguagem. Tal estudo considera, ainda de acordo com

Fairclough (1996), que os que detêm o poder de moldar certas práticas sociais também podem moldar o discurso. Em outros termos, isso significa que o discurso é um mecanismo que serve para sustentar a dominação. Entendendo a educação como direito e forma pela qual o indivíduo possa ter acesso aos discursos, ela “segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais” (FOUCAULT, 1996, p. 44). Todo sistema de educação é uma forma política de controle e apropriação dos discursos e de seus poderes e saberes.

Nesse sentido, o trabalho de conscientização crítica da linguagem contribuiria para desnaturalizar discursos hegemônicos presentes na sociedade que, de muitas maneiras, são reproduzidos no sistema escolar. Nessa linha, Fairclough (1989) defende o ensino crítico da linguagem o qual, contrapondo-se ao ensino tradicional e dominante, evidencia a importância da reflexão sobre os discursos e sobre as relações de poder subjacentes a eles. O ensino crítico colabora para o desenvolvimento de uma consciência crítica da linguagem como forma de emancipação social, já que a compreensão de que a linguagem contribui para a dominação é o início do processo de libertação. Assim, para o autor, a conscientização crítica da linguagem deve ser objeto de ensino nos processos de ensino-aprendizagem da linguagem, como demonstrado no quadro 1:

Quadro 1— Comparação entre a conscientização da linguagem (A) e a conscientização crítica da linguagem (B)

	objetivos	motivações	escolarização	linguagem	aprendizagem
A	interação social	legitimação da ordem social e sociolinguística	adequação das crianças à ordem social	ordem natural	conhecimento isolado da prática
B	emancipação social	crítica e mudança da ordem social e sociolinguística	preparação da criança para trabalhar dentro da ordem social e mudá-la	ordem naturalizada	conhecimento integrado com a prática

Fonte: FAIRCLOUGH (1996, p. 39).

Rajagopalan (2003) também defende uma pedagogia crítica que tenha compromisso com as questões da comunidade e que considere as inquietações da sala de aula como reflexos da realidade vivida pelos estudantes em suas práticas sociais. Segundo esse autor, o educador crítico é um agente de mudanças sociais, “um ativista, um militante, movido por um certo idealismo e convicção inabalável de que, a partir da sua ação, por mais limitada e localizada

que ela possa ser, seja possível desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 106). Por isso, nessa concepção, escola e sociedade só podem ser compreendidas de forma interligada e, assim, as ações pedagógicas logo repercutem dentro e fora do ambiente escolar.

O ponto de partida para uma compreensão crítica da educação é reconhecer as diferenças entre as práticas ingênuas e as críticas no processo educativo, desfazendo “o mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer, em que nos engajamos a serviço da humanidade como uma abstração” (FREIRE, 2001, p. 23). Para Freire (2001, p. 20), “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. Isso significa, pela perspectiva freireana, uma:

compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. 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. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2001, p. 11).

Freire (2001) defende o trabalho com a leitura e com a escrita como ação voltada à compreensão dos fenômenos e seu entendimento, não para sua memorização. “Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala” (FREIRE, 2001, p. 17).

Assim, é preciso pensar em atividades de leitura e escrita que se relacionem com as práticas sociais dos estudantes. Neste sentido, os projetos de letramento colocam-se como eixo estruturador dos conteúdos, ou seja, da prática social para as atividades em sala de aula, passando por uma ressignificação do ensino da língua portuguesa.

Para Kleiman (2000, p. 238), um projeto de letramento consiste em:

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler”

em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto.

Diante dessa perspectiva, o projeto de letramento, compreendido como um modelo didático, parte da prática social como princípio estruturante das ações pedagógicas e abandona a visão do ensino conteudístico, ao assumir a estreita relação entre o ensino e o mundo social. A escrita, assim, é entendida como “instrumento de legitimação da cidadania” (TINOCO, 2008, p.16).

Tinoco (2008), ao refletir sobre a ressignificação das práticas pedagógicas por meio do trabalho com projetos de letramento, destacando que esse modelo didático “pressupõe o trabalho com demandas de leitura escrita do mundo social” (TINOCO, 2008, p. 217), propõe um quadro ilustrativo de aspectos e princípios recorrentes nessa maneira de trabalho pedagógico:

Quadro 2 — Categorias de análise dos projetos de letramento

Projetos de Letramento: demandas de leitura e escrita como prática social (foco)	
Interatividade e dialogismo	Trabalho coletivo em torno da leitura e da escrita com funções sociais, distribuição de tarefas, diálogo, reflexão na ação e sobre a ação.
Situação social	Planejamento aberto a imprevistos, ampliação de tempos e espaços de aprendizagem, diversidade de agentes e de formas de participação, multiplicidade de gêneros orais e escritos, variedade de recursos e instrumentos, autenticidade de textos, diferentes modos de ler, escrever e falar, experimentação de usos da linguagem em função de eventos específicos e necessidades locais.
Agência social	Atividades de leitura e escrita que objetivam agir sobre o mundo, definição de propósitos de comunicação e de estratégias de ação, compartilhamento dos aspectos macrossociais e microlinguísticos envolvidos na produção oral e escrita em função do que se quer atingir.
Pluralidade cultural	Vinculação do conhecimento à experiência humana, inclusão de temas da cultura local, (re)construção e compartilhamento de saberes e fazeres, interdisciplinaridade e transversalidade, professores, alunos e membros da comunidade vistos como sujeitos de conhecimentos, construção de versões da história.

Fonte: TINOCO (2008, p. 218).

As categorias de análise propostas pela autora colaboram à reflexão e à ressignificação da prática pedagógica a partir de projetos, considerando o trabalho coletivo em função de um objetivo a ser alcançado pelos envolvidos em uma ação que surge das demandas sociais e locais dos próprios educandos e da comunidade escolar.

Nessa direção, para uma abordagem curricular que reconheça a vivência e a experiência do estudante com as práticas sociais de leitura e escrita, é também necessária uma abordagem da dimensão discursiva do texto, considerando como unidade real da comunicação verbal o enunciado (BAKHTIN, 2000). A partir dessa perspectiva, os gêneros discursivos tornam-se ferramentas para o desenvolvimento de projetos de letramento por possibilitarem aos educandos agirem efetivamente pela linguagem em situações reais de interação social.

Assim, entender um projeto de letramento como modelo didático implica considerar a aprendizagem da escrita para atingir fins relacionados ao agir socialmente e que não sejam apenas para a mera aprendizagem formal e metalinguística do sistema da língua. Nesse sentido, os projetos de letramento permitem uma ressignificação do ensino da língua escrita e, conseqüentemente, da língua portuguesa, alinhando-se ao pensamento freiriano de que “(...) ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (FREIRE, 1999, p. 25).

O trabalho com projeto de letramento em sala de aula requer do professor e da escola o respeito e a legitimação dos conhecimentos dos estudantes, compreendendo-os como “saberes socialmente construídos na prática comunitária” (FREIRE, 1999, p. 33), aproveitando as experiências dos educandos que vivem em áreas descuidadas e negligenciadas pelo poder público para um trabalho efetivo e significativo na escola.

Sob essa abordagem, pode-se questionar:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 1999, p. 33-34).

Considerar as questões atinentes aos conhecimentos e às experiências locais, no campo educacional, também revela a assunção de uma abordagem de um novo paradigma, paradigma emergente (SANTOS, 2008), para a valorização do conhecimento não fragmentado:

Mas sendo total, é também local. Constitui-se em redor de temas que em dado momento são adaptados por grupos sociais concretos como projectos de vida locais, sejam eles reconstituir a história de um lugar, manter um espaço verde, construir um computador adequado às necessidades locais, fazer baixar a taxa de mortalidade infantil, inventar um novo instrumento musical, erradicar uma doença, etc., etc. A fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao

encontro uns dos outros. Ao contrário do que sucede no paradigma actual, o conhecimento avança à medida que o seu objecto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces (SANTOS, 2008, p. 76).

Nesse sentido, o trabalho com questões da comunidade e dos próprios discentes podem se tornar temas para o desenvolvimento de projetos de letramento que, ao terem como foco o trabalho com a linguagem, também podem oferecer subsídios ao ensino crítico da língua materna, com foco na participação e ação social. Para tal, é necessário também que tais princípios e concepções sejam reconhecidos como fundamentos de um projeto de educação mais amplo e que estejam presentes nas proposições curriculares oficiais para ensino de língua materna na escolarização básica.

4 PERSPECTIVAS TEÓRICAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DE ENSINO E O TRABALHO COM PROJETOS DE LETRAMENTO

A minha vida hoje é muito corrida porque tenho que estudar de manhã no colégio e trabalhar à noite em uma empresa de embalagem para ajudar no orçamento em casa por causa da pandemia. Estou trabalhando há três meses neste emprego junto com a minha mãe e outras duas meninas.

(W.R.D.)

A perspectiva de ensino contextualizado e o trabalho com projetos estão previstos em alguns dos documentos oficiais que orientam a educação básica brasileira referente ao processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Em alguns porque alterações recentes em diretrizes curriculares e promulgação de leis em âmbito nacional e estadual, de forma geral, pela ausência de um referencial conceitual representativo dos avanços no campo da Linguística Aplicada, têm acentuado um sentido de neutralidade e uniformidade linguísticas dissonante aos esforços teóricos para considerar a linguagem como prática situada, social, histórica e permeada por relações de poder.

Para a análise das proposições e diretrizes curriculares oficiais para o ensino de língua portuguesa na educação básica, em âmbito nacional e estadual, destacam-se quatro documentos em ordem de vigor e vigência: os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998); as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008); a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental⁷ (BRASIL, 2017); o Currículo da Rede Estadual Paranaense (PARANÁ, 2021b).

Tal análise recai sobre as concepções de sujeito, linguagem e ensino e no modo como se orienta e se opera o trabalho pedagógico em língua materna no discurso federal e a sua influência sobre as práticas pedagógicas regionais, como consequência ainda da forte influência de diretrizes internacionais e de projetos neoliberais que, desde a década de 1990, ganham força no cenário socioeconômico e político brasileiro.

⁷ Considerando que o projeto de letramento implementado e que será analisado neste trabalho foi realizado em uma turma dos anos finais do ensino fundamental, decidiu-se pela não análise da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, instituída em dezembro de 2018. “A Resolução CNE/CEB nº 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 3/2018, indica claramente que a BNCC-EM não se configura como o currículo dessa etapa de conclusão da Educação Básica, mas como referência obrigatória para a sua construção, objetivando a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos desenvolvidos no Ensino Fundamental”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acesso em: 9 ago. 2022.

4.1 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA — PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) foram construídos em um momento histórico de redemocratização política do país, marcado sobretudo pela promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, e podem ser considerados como os primeiros documentos de caráter nacional (PIETRI, 2018, 2021), buscando a uniformização dos currículos elaborados na federação, o que justifica a relevância desses parâmetros como norma na produção subsequente de propostas e trabalhos pedagógicos no ensino de língua portuguesa, como precedentes de um projeto de educação mais amplo e enviesado por princípios neoliberais que se albergam nos documentos posteriores à vigência desses parâmetros de 1998 até 2017.

Ainda como afirma Pietri (2018, 2021), em relação à educação, a década de 1980, período de redemocratização do país, caracterizou-se pelo amplo acesso das classes populares aos sistemas de ensino público básico, com destaque aos conflitos linguísticos instaurados devido ao ingresso das variantes trazidas pelos estudantes recém-chegados ao campo escolar e a cultura da educação formal. Naquele período, para a esfera acadêmica, a escola era concebida como lugar onde as transformações sociais necessárias seriam possíveis por meio do acolhimento daquela parcela da população e de sua aprendizagem. Já na década de 1990, também como postula Pietri (2018, 2021), tem-se a implementação de políticas econômicas de caráter neoliberal, de forma que a concepção e a condução de projetos de educação e de sociedade passam a ser regulados por projetos de um governo que se submete aos princípios dos interesses do capital financeiro internacional. “As proposições para o ensino e a aprendizagem foram então definidas pelo governo central, e reordenadas de modo a responder à necessidade de formação de mão de obra competente e hábil para o mercado” (PIETRI, 2018, p. 531-532). De outra forma,

A concepção de sujeito que, na cooperação social, transforma o mundo com seu trabalho, é substituída, na alternância das políticas desenvolvimentistas para as políticas neoliberais, pela concepção de sujeito que se adapta às condições, quaisquer que sejam que lhe são dispostas/impostas, de modo a tornar-se mais produtivo, o que, numa ordem neoliberal financista, significa tornar-se mais rentável. O sujeito do trabalho, atuante politicamente sobre uma sociedade organizada, é suplantado pelo sujeito da concorrência, e, a seguir, quando da conformação do modelo neoliberal aos interesses do mercado capitalista, pelo sujeito do precário, responsabilizado por gerir particularmente suas experiências, caracterizadas pelas vicissitudes, imprevisibilidades e instabilidades (PIETRI, 2021, p. 3-4).

Assim, ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) destaquem que a linguagem não é neutra e advertam que trabalhar a língua materna em projetos não significa atribuir a ela “o valor meramente instrumental de ler, produzir, revisar e corrigir textos, enquanto outras áreas se ocupam do tratamento dos conteúdos” (BRASIL, 1998, p. 40), enfatizando ainda que “um texto produzido é sempre produzido a partir de determinado lugar, marcado por suas condições de produção” (BRASIL, 1998, p. 40), não havendo como desconsiderar o sujeito, sua historicidade e o mundo das práticas de linguagem, tais discursos de base social e histórica são apresentados ao lado de pressupostos de caráter neoliberal, “fundamentados em princípios de adequação social e de concorrência produtiva entre indivíduos, formados para se constituírem competentes e hábeis” (PIETRI, 2021, p. 4).

Em relação aos projetos de letramento, tal documento, importante balizador de ações educacionais — como já destacado —, define esse trabalho como aquele que tem um objetivo compartilhado pelos envolvidos, com vistas a um produto final de “destinação, divulgação e circulação social internamente na escola ou fora dela” (BRASIL, 1998, p. 87). O trabalho com projetos, ainda segundo os PCN, favorece uma aprendizagem significativa em que há o compromisso do estudante e seu protagonismo frente aos desafios para o desenvolvimento de tal projeto.

Porém, a mudança de perspectiva de um sujeito atuante, cooperativo, cujas ações e participações sociais transformariam o mundo (FREIRE, 2018), para um sujeito que deve adaptar-se por meio do desenvolvimento de habilidades e competências e que é responsabilizado exclusivamente pelos seus resultados — e fracassos — denuncia a aproximação dos PCN dos princípios neoliberais e os afasta das bases que fundamentam o trabalho com projetos de letramento em que se considera a efetiva participação e ação em práticas sociais por meio da escrita.

Nessa linha, Pietri (2018) destaca que é a noção de *adequação* que se configura como base semântica nos PCN e que “a sala de aula não é concebida como um espaço legítimo de interação dos sujeitos, uma vez que os usos de linguagem ali produzidos não se produziram em interações autênticas” (PIETRI, 2018, p. 542). Desse modo,

[...] a produção de texto por estudantes em condições escolares já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber: a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo. O caráter artificial desta situação

dominará todo o processo de produção de redação, sendo fator determinante de seu resultado final (BRITTO, 2012, p. 126).

A apropriação do posicionamento de Britto (2012) indica que o problema da artificialidade no trabalho com produções textuais escolares e o descompasso com as situações voltadas a práticas sociais não é recente. Para Pietri (2018), nos PCN também faltaria essa possibilidade, já que o documento trabalha a partir da simulação de situações de uso da linguagem em contextos extraescolares.

Para o autor, a crítica é a de que a autenticidade de que tratam os PCN estaria relacionada ao modo como a *transposição didática* se aproximaria das situações dos usos da linguagem fora da escola: “tanto mais autêntica a situação de interação quanto mais ela se aproxime das situações enunciativas de outros espaços que não o escolar” (PIETRI, 2018, p. 542). Assim,

[...] a escola não é legitimada como uma dessas instâncias, uma vez que ela operaria apenas em função de outras esferas de atividades. Como já referido, a escola é considerada no documento em análise o contexto em que se deve desenvolver a capacidade de *adequação*, via atividades de simulação, muito mais que de *transformação*: se bem sucedida em seu dever de propiciar a vivência de situações similares às de outras esferas, a escola possibilitaria ao sujeito ampliar sua “participação social no exercícios da cidadania”, caso se apropriasse adequadamente dos recursos linguísticos ofertados (PIETRI, 2018, p. 542-543).

Tal apropriação e adequação são destaques para o trabalho com a escrita nos PCN. Ainda para Pietri (2018), a escrita operaria como forma de institucionalizar os usos da linguagem, associada a aspectos de controle e regulação de normas e convenções e não ao caráter de transformação e ação social. Dessa forma, “a função da escola é formar para o uso adequado desse objeto/instrumento” (PIETRI, 2018, p. 543).

Assim, as regras semânticas que fundamentam a produção discursiva em que se materializam os documentos em análise valorizam positivamente os temas relacionados a *adequação*, *simulação* e *regulação*, os quais preveem um princípio de *individualização* nos modos de conceber os sujeitos da aprendizagem, bem como o *controle* das ações dos sujeitos e da instituição de ensino por agentes externos ao contexto escolar. Esses agentes não se localizam na comunidade em que está inserida a escola, nem representam os grupos sociais que a constituem, mas são definidos pelo poder público, distanciadamente dos contextos em que serão distribuídos e de suas especificidades culturais (PIETRI, 2018, p. 545).

O discurso oficial recai sobre a formação competente, hábil e adequada do sujeito e a escola passa a operar como local onde se aprende a se adaptar a situações que lhe são exteriores. “Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento” (FREIRE, 2018, p. 83) e, dessa forma, a função da escola deixa de ser a de exercitar nos educandos a consciência crítica para serem agentes de transformação para tornarem-se sujeitos passivos e receptivos que “tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos” (FREIRE, 2018, p. 83).

4.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA — DCE

Como implicação do caráter normativo dos PCN, em 2003, iniciou-se no Estado do Paraná a construção das diretrizes curriculares estaduais, a partir da participação e contribuição dos professores da Rede Estadual de Ensino, por meio de eventos e semanas pedagógicas, estudos, análises e leituras críticas das versões preliminares das diretrizes que “se apresentam como fundamento para o trabalho pedagógico na escola” (PARANÁ, 2008, p. 8).

Nesse sentido, embora produzidas a partir das orientações curriculares dos PCN, as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008), discutem, de forma crítica, a noção de sujeito e currículo, afirmando que

O currículo estruturado com base nas experiências e/ou interesses dos alunos faz-se presente, no Brasil, destacadamente, em dois momentos: nas discussões dos teóricos que empreenderam, no país, a difusão das ideias pedagógicas da Escola Nova, e na **implementação do projeto neoliberal de educação**, difundido no documento chamado **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PARANÁ, 2008, p. 17-18, grifos nossos).

Diferente do caráter de adaptação e simulação, já discutido por Pietri (2018, 2021), nos PCN e da aproximação desse documento com as concepções neoliberais, nas DCE, com base em uma abordagem histórica e crítica, há a definição de que o currículo “ofereça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo” (PARANÁ, 2008, p. 20) e compreendendo a escola como “espaço do confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular. Essas são as fontes sócio-históricas do conhecimento em sua complexidade” (PARANÁ, 2008, p. 21).

Sem negar a existência dos conteúdos social e historicamente construídos, além de destacar a importância de a escola trabalhar de forma crítica com esses saberes sistematizados, as DCE destacam o papel fundamental do professor enquanto sujeito ativo nesse processo ao reconhecer “a importância dos conteúdos disciplinares e do professor como autor de seu plano de ensino” (PARANÁ, 2008, p. 22), e, ainda, que, “a partir da proposta pedagógica curricular, o professor elaborará seu plano de trabalho docente, documento de autoria, vinculado à realidade e às necessidades de suas diferentes turmas e escolas de atuação” (PARANÁ, 2008, p. 26).

Além disso, fundamentadas na concepção teórica bakhtiniana, as DCE trazem orientações para o professor desenvolver um trabalho mais contextualizado com a linguagem, o qual ultrapasse a mera instrução de regras e nomenclaturas da gramática tradicional. A assunção dessa perspectiva significa compreender que ensinar a língua materna é também considerar as questões socioculturais e históricas que incidem sobre a linguagem e sobre seus usuários nos processos de interação. Nesse sentido, o ensino-aprendizagem da língua materna “visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos” (PARANÁ, 2008, p. 50), ou seja, um ensino-aprendizagem voltado às práticas sociais, como asseguram as literaturas sobre o trabalho com projetos de letramento.

As DCE (PARANÁ, 2008) corporificam também, a partir do amadurecimento, discussão e reflexão da dimensão histórica do ensino da língua portuguesa, uma concepção de língua viva, em movimento, dialógica e ideológica (BAKHTIN, 2000) na qual o ensino da língua materna “requer que se considerem os aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido, bem como o contexto de produção do enunciado, uma vez que os seus significados são sociais e historicamente construídos” (PARANÁ, 2008, p. 49).

Nesse sentido, tal documento destaca a importância de se considerar as práticas linguísticas que o estudante já domina ao ingressar na escola e também os aspectos sociais e históricos em que o discente está inserido para o desenvolvimento do trabalho escolar e dos conteúdos curriculares. Assim, as práticas discursivas e os diversos gêneros que permeiam o seu cotidiano podem ser validados pela escola na busca da não fragmentação e isolamento entre os saberes dos estudantes e os saberes escolares, ou seja, na tentativa de relacionar as práticas de letramentos locais às práticas de letramento escolar⁸. Tal posicionamento nas DCE pode ser

⁸ Embora não haja até a presente data a informação explícita de desconsideração das Diretrizes como base para o trabalho escolar na Rede Estadual e que ela esteja disponível na página sobre legislação educacional, no próprio site da Secretaria da Educação e do Esporte do Estado do Paraná, o link para acesso ao conteúdo aparece nomeado

constatado ao elegerem como conteúdo estruturante o “discurso como prática social” (PARANÁ, 2008). Ainda como conteúdo básico,

Para o trabalho das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística serão adotados como conteúdos básicos os gêneros discursivos conforme suas esferas sociais de circulação. *Caberá ao professor* fazer a seleção de gêneros, nas diferentes esferas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, com a Proposta Pedagógica Curricular, com o Plano Trabalho Docente, ou seja, *em conformidade com as características da escola* e com o nível de complexidade adequado a cada uma das séries (PARANÁ, 2008, p. 91 — destaques em itálico para o momento).

No entanto, em 2017, a efetivação de uma nova legislação alterou as diretrizes da organização e da distribuição dos conteúdos educacionais com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular para o ensino Fundamental (BRASIL, 2017), cuja incidência atingiu a reformulação da legislação educacional estadual, com a implementação do Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (PARANÁ, 2018), o qual segue a estrutura da BNCC. Ainda como desdobramento da vigência desta lei, a organização dos conteúdos mínimos a serem trabalhados nas instituições de ensino passaram a ser estatuídas pelo Currículo da Rede Estadual Paranaense (PARANÁ, 2021b), sobrepondo-se às DCE.

4.3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR — BNCC

No campo específico da produção de currículo, compreendido como “expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através dele se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2017, p. 17), e “como dispositivo social e histórico que se modifica ao longo do tempo, de acordo com os valores culturais, sociais, políticos, sendo, portanto, um produto ideológico” (MERLI; SILVA e LINO; SANTANA, 2019, p. 76), a implementação da Base Nacional Comum Curricular — BNCC (BRASIL, 2017) configura-se como dispositivo legal e também de valores na sua forma de reproduzir os conteúdos e, de certa maneira, instaurar controle social diante do que deve ou não ser ensinado.

como “Diretrizes Curriculares Estaduais (2008-2019)”, entendendo-se que os anos mencionados referem-se a vigência do documento. Além disso, em reuniões e orientações para encaminhamentos pedagógicos, o documento referencial obrigatório é o Currículo da Rede Estadual Paranaense — Crep.

A implementação gradativa da BNCC (BRASIL, 2017) em todos os currículos e propostas pedagógicas das escolas de educação básica do país configura seu caráter normativo e restritivo na medida em que fixa conteúdos que devem ser trabalhados em cada série:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017, p. 7).

Embora o documento vigente traga como seus fundamentos a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996, o caráter restritivo e planificador da Base a distancia dos princípios que regem uma educação emancipatória, já que a LDB (BRASIL, 1996) enfatiza a necessidade de a escola formar cidadãos críticos e atuantes que participem da construção de uma sociedade mais justa. A educação escolar deveria, nesse sentido, considerar e promover a ampliação progressiva do conhecimento do estudante, garantindo a ele espaços educacionais em que possa posicionar-se e agir diante de valores estabelecidos.

Homologado o documento correspondente às etapas da educação infantil e ensino fundamental em 20 de dezembro de 2017, a BNCC começa a vigorar em todo o território nacional e, pela própria natureza de lei, institui-se como norma obrigatória, como currículo mínimo e de caráter prescritivo:

E se a BNCC é, sim, um currículo, mesmo que mínimo, como conceber que um país de dimensões continentais, como o Brasil, possa ter currículo único? Como é possível conceber a ideia de um currículo único, impositivo, verticalizado e autoritário, estabelecendo de forma prescritiva e obrigatória, conteúdos comuns, do Ensino Infantil ao Ensino Médio, para todas as Disciplinas, para todo o território nacional? Como ignorar a dimensão do nosso país, com toda a sua diversidade e peculiaridades regionais? (TÍLIO, 2019, p. 12).

Nesse sentido, a BNCC institui rigidez, imposição e uniformização dos conteúdos, de uma planificação e homogeneização, tanto dos conhecimentos quanto dos sujeitos, dificultando a valorização e legitimação dos saberes locais. Ainda, termos como “*competências*,

habilidades, gêneros de discurso, texto, são levados à BNCC desprovidos de trabalho de conceituação, de modo que a referência a suas filiações teórico-metodológicas não são explicitadas, e, portanto, furtam-se à possibilidade de observação crítica e dialógica sobre bases bem delimitadas” (PIETRI, 20221, p. 11), assim como apresentam competências e habilidades distantes da realidade de muitas escolas públicas, como se constata a partir da verificação das dez competências inseridas no documento e reproduzidas aqui:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em

princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 7-8).

Embora, ao enumerar as dez "competências gerais da educação básica" (BRASIL, 2017), a BNCC se apoie em termos como valorizar, compreender, argumentar e agir, além de o documento apropriar-se da palavra crítico de forma muito recorrente, sua própria organização e distribuição dos conteúdos, aquilo que institui e o que nega, assim como "quais saberes, teorias e metodologias são (des)legitimadas no documento" (GERHARDT; AMORIM, 2017, p. 18), denunciam sua natureza neoliberal, forjada na noção de competência e habilidade.

Para Rajagopalan (2019), é necessário perscrutar os conceitos utilizados para o termo currículo e analisar os pressupostos que fundamentam a BNCC e sua ideologia, sendo "inteiramente legítimo perguntar qual é a base de tanta certeza por parte de quem decide o que é bom e o que não é bom para as nossa crianças e adolescentes" (RAJAGOPALAN, 2019, p. 29). Contrário ao que determina a BNCC, o autor assume a posição de que é na prática que ocorre o ensino bem sucedido:

Ou seja, não importa o conteúdo que está sendo repassado aos discentes; o que vale é como o conteúdo é trabalhado em sala de aula. Sob esse enfoque, o que importa mesmo é saber até que ponto o professor está atento à realidade em que se encontra o aprendiz e até que ponto ele está sensível aos anseios, as aspirações e as angústias de quem está no lado receptor do esforço pedagógico (RAJAGOPALAN, 2019, p. 26).

Ainda na discussão proposta, Rajagopalan (2019) questiona as "aprendizagens essenciais" previstas na BNCC, porque essa proposição considera o conteúdo a questão principal do processo educativo com um fim em si mesmo e a abordagem que se aplica a figura do aluno como um ser passivo, igual e ideal — contrapondo-se aos pressupostos conferidos nos projetos de letramento, que invocam um educando real, social, histórico. Tais concepções subjacentes ao documento da base passam a normatizar as políticas públicas nos âmbitos estadual e municipal de ensino.

Com a aprovação da versão final da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela homologação pelo Ministério da Educação (MEC) em dezembro de 2017, o país passa a contar com um conjunto de aprendizagens essenciais, até o momento, para as etapas da educação infantil e ensino fundamental, tornando obrigatória a elaboração ou reelaboração dos currículos nos sistemas de ensino. Assim, por meio da Secretaria Estadual de Educação e da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Estado do Paraná passou a construir um documento curricular com o objetivo de determinar os direitos de aprendizagens

válidos para todo o sistema educacional paranaense, em conformidade com as normativas federais. Dessa forma, o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (PARANÁ, 2018) passa a vigorar em todo o território estadual.

4.4 O CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ — CREP

Na introdução do Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (PARANÁ, 2018), na parte destinada à apresentação da disciplina de Língua Portuguesa, há a afirmação de que se assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem. Entretanto, diferentemente das perspectivas conceituais apontadas nas DCE de língua materna, não há citação à referência alguma da base teórica para a seleção de tal abordagem e ainda se define o texto como unidade fundamental de trabalho:

Decorrente desses pressupostos, a apresentação dos objetivos de aprendizagem se dá a partir das práticas sociais de uso da linguagem/eixos de integração: leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. E, pela centralidade do texto como unidade fundamental de trabalho, os eixos de integração devem ser considerados em situações enunciativas concretas, as quais são abarcadas pelos campos de atuação/esferas de circulação [...]. Essa preocupação observa-se como parte do processo de aprendizagem e finalidade dessa, ou seja, pela existência concreta de um texto é que se visualiza tanto a sua forma e conteúdo quanto se apreendem suas estruturas para posterior utilização, quando necessário (PARANÁ, 2018a, p. 529).

A partir do Referencial Curricular do Paraná, o Currículo da Rede Estadual Paranaense — Crep (PARANÁ, 2021b) passa a vigorar como documento curricular orientador das propostas pedagógicas:

O Crep, dessa forma, apresenta-se como instrumento de trabalho que objetiva orientar a construção das Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC), dos Planos de Trabalho Docente (PTD) e dos Planos de Aula. O Currículo da Rede Estadual Paranaense, portanto, é um instrumento de fundamental importância para a prática docente, pois apresenta um conjunto de conteúdos, competências gerais, e também específicas, de cada componente, bem como reflexões sobre metodologias que potencializam as aprendizagens e o processo avaliativo formativo dos estudantes (PARANÁ, 2021b, p. 3).

A própria natureza e a função das legislações mencionadas coadunam-se à concepção bancária de educação (FREIRE, 2018), já que “o sujeito é posicionado como o que aprende cognitivamente o que lhe é dado a aprender” (PIETRI, 2021, p. 15). Assim, a estruturação, a

sistematização e obrigatoriedade dos conteúdos, compreendendo-os como fim em si próprios, afastam e dificultam a possibilidade do trabalho a partir de projetos de letramento. E, se já é desafiador ao educador conceber, propor e implementar projetos no cotidiano escolar, a forma como os conteúdos passam a ser organizados e a maneira pela qual a cobrança e o controle pelo cumprimento das etapas dessa esquematização curricular ocorrem no dia a dia escolar incidem sobre a autonomia do professor. Além disso, provocam um estreitamento nas possibilidades do trabalho docente, cerceiam a liberdade de cátedra, aproximam a função do professor a uma função técnica, de executor de aulas e transformam a relação com os estudantes, os quais passam a ser considerados alunos ideais e homogêneos que precisam se adequar aos conteúdos trabalhados, recebendo-os independentemente de qualquer outra questão que deveria ser observada em um processo de ensino-aprendizagem, como já advertia Pietri (2018):

O processo de definição de parâmetros curriculares de abrangência nacional, na década de 1990, talvez possa ser observado como antecedente do estabelecimento de uma base curricular nacional. Porém, nos PCNs, as concepções teórico-metodológicas que fundamentam as propostas de ensino aprendizagem de língua constituem referências para o desenvolvimento de políticas públicas de Educação, como a distribuição de livros didáticos e a realização de cursos de formação docente, por exemplo. A ausência de parâmetros conceituais a orientar as proposições curriculares, como se observa no estabelecimento de uma base curricular nacional organizada em torno de determinadas competências e habilidades, pode resultar em menor quantidade de recursos teóricos e metodológicos que subsidiem ações para o desenvolvimento da Educação no país. Com isso, pode se tornar menos criteriosa também a distribuição dos recursos públicos destinados a programas educacionais, uma vez que se enfraquecem os critérios e se diminuem as exigências para a avaliação e definição de sujeitos, instituições e organizações que possam ser habilitados a participar desses programas (PIETRI, 2018, p. 545).

Como forma de compreender alguns mecanismos de controle nas escolas públicas do Estado do Paraná e ratificar a advertência já realizada por Pietri (2018), além da utilização do mesmo livro didático em todas as instituições de ensino, ainda há, no Registro de Classe *Online* (RCO), *software* utilizado para o registro de presenças e de conteúdos trabalhados, assim como das avaliações aplicadas, um planejamento inserido, com aulas prontas para todas as escolas e professores, como forma de sistematizar o que será ensinado e que desconsidera a participação dos professores da educação básica no processo de elaboração curricular e das especificidades e necessidades dos estudantes de forma singular, como demonstrado na figura 1:

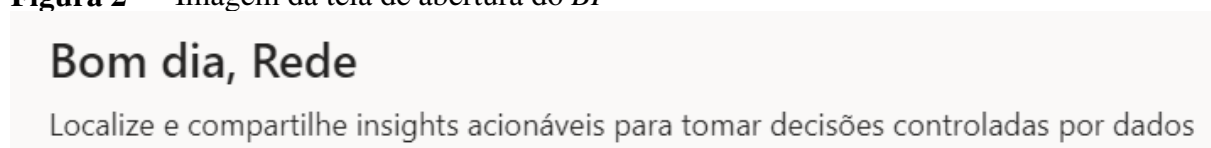
Figura 1 — Planejamento do 9º Ano, segundo trimestre do ano letivo de 2022

REDE ESTADUAL	
Registro de Classe Online	
Exercícios: Link	
61	Leitura - Leitura - Capítulo 5 (p.130) Leitura de artigo de opinião -características do gênero Videoaula: Link Encaminhamentos Metodológicos/ Slides: Link Exercícios: Link
62	Leitura - Capítulo 5 (p.130) Leitura de estatuto Videoaula: Link Encaminhamentos Metodológicos/ Slides: Link Exercícios: Link
63	Leitura - Capítulo 5 (p.131) Leitura de entrevista Videoaula: Link Encaminhamentos Metodológicos/ Slides: Link Exercícios: Link
64	Leitura - Capítulo 5 (p.131) Leitura de infográfico Videoaula: Link Encaminhamentos Metodológicos/ Slides: Link Exercícios: Link

Fonte: RCO (setembro, 2022).

Tal sistema é integrado ao BI (*Business Intelligence* ou Inteligência Empresarial), uma ferramenta de gestão que capta e transforma em demonstrativos estatísticos diversos aspectos escolares — ver figura 2. Tais dados são utilizados para a tomada de decisões pedagógicas e administrativas, com cobranças severas em relação a resultados, em uma perspectiva quantitativa, já que a obtenção de índices funciona como mecanismo para taxar a aprendizagem, favorecendo o Estado quando este atinge metas educacionais que garantem a captação de recursos financeiros.

Figura 2 — Imagem da tela de abertura do *BI*



Fonte: Ferramenta *BI* (setembro, 2022).

Para efeitos de elucidação desse monitoramento e foco em resultados, a utilização da plataforma Redação Paraná, de uso obrigatório nas instituições públicas de educação do Estado,

também é controlada por esse sistema, como pode ser verificado na figura 3 sobre a produtividade dos professores de língua materna em relação à produção de textual.

Figura 3 — Produtividade de professores na plataforma Redação Paraná

Id	Professor	Redações Propostas	Redações Pendentes	Em Rascunho	Em Correção OnLine	Enviadas Correção	Devolvidas para Reescrita	Redações Concluídas	(%)
32868	ANA PAULA DA SILVA E LINDO	362	77	21	8	5	0	251	69,3%
9554	ANILIA PEREIRA MATA	290	36	16	5	0	0	233	80,3%
53518	ANILIA PEREIRA MATA	333	55	62	7	1	3	205	61,6%
69736	ANILIA PEREIRA MATA	420	204	21	10	1	13	171	40,7%
15417	MARCO AURELIO CORREIA DA SILVA	241	91	8	2	11	0	129	53,5%
13301	ANILIA PEREIRA MATA	299	144	20	12	0	0	123	41,1%
1591747	ANILIA PEREIRA MATA	97	15	7	0	0	0	75	77,3%
1576454	ANILIA PEREIRA MATA	56	11	1	0	0	0	44	78,6%
51915	ANILIA PEREIRA MATA	218	102	27	13	38	0	38	17,4%
1610304	ANILIA PEREIRA MATA	63	33	6	4	0	0	20	31,7%
1355829	ANILIA PEREIRA MATA	36	21	1	0	0	0	14	38,9%
33302	ANILIA PEREIRA MATA	30	28	0	0	2	0	0	0,0%
43940	ANILIA PEREIRA MATA	194	166	9	0	19	0	0	0,0%
Total		2.639	983	199	61	77	16	1.303	49,4%

Fonte: Ferramenta BI (setembro de 2022).

Na figura 3, observa-se que os professores da instituição de ensino da pesquisadora devem obrigatoriamente utilizar o recurso da Redação Paraná e os dados dessa utilização são acompanhados pela gestão da escola. Os altos números de produção textual não significam necessariamente aprendizado, mas sim forma de obtenção de metas.

As ações concretas e institucionalizadas, como a uniformização do conteúdo, da unificação e padronização do material pedagógico, da distribuição e utilização de um planejamento único, atravessam o plano das ideias e se materializam no cotidiano escolar, transformando professores em meros “capatazes” (GERALDI, 2013), assim como imprimem nas ações pedagógicas uma concepção de linguagem e de ensino contrárias aos pressupostos dos Novos Estudos de Letramento e, conseqüentemente opostas à possibilidade do trabalho com projetos de letramento, já que, nesses projetos,

[...] os modelos e programas de ensino prontos dão lugar à análise da totalidade dos fenômenos sociais, para que, frente a esse conhecimento, os indivíduos possam entendê-los e posicionar-se frente às questões que pautam o mundo, em vez de somente reproduzi-las. É, portanto, uma alternativa pedagógica que se baseia numa educação social, democrática e coletivista, que desacredita o individualismo e os relacionamentos sociais alienantes (SOUZA; OLIVEIRA, 2007, p. 142).

Tais reflexões fazem-se necessárias para tentar desnudar a situação preocupante que as escolas atravessam, considerando o atual cenário estadista que incide sobre a elaboração de documentos e leis que regem o ensino e as políticas públicas educacionais, e invocar que o trabalho com projetos de letramento é uma forma resistência e ação política no sentido freiriano.

5 LINGUAGEM, ESCRITA E ESCOLA: CONCEPÇÕES E ENSINO

Bom, eu realmente consegui me “abrir” em um texto, estou feliz...

(M.J.S)

Bem, essa é a minha história na pandemia. Espero que tenha ajudado em algo e que tenha gostado. Obrigada por ler.

(R.S.S)

As mudanças ocorridas na concepção sobre a linguagem nas últimas décadas, sobretudo em decorrência de estudos referentes à teoria bakhtiniana, marcaram de forma significativa a passagem do ensino de redação para o ensino de produção de textos (GERALDI, 2012). No campo escolar, com base na concepção sócio-histórica da linguagem, o texto, não mais a frase gramatical descontextualizada, torna-se o objeto central no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, já que, requerido e materializado em diferentes práticas sociais, representa a língua em movimento. Nessa perspectiva, o ensino de produção textual, considerando os avanços nos estudos da Linguística Aplicada, deslocou-se do trabalho apenas com a redação – gênero essencialmente escolar – para o ensino de diferentes gêneros que circulam efetivamente nas diversas esferas de atividades humanas, destacando seu caráter social.

Aliado a esse cenário teórico e considerando a função social da escola de oportunizar aos estudantes uma formação crítica e cidadã voltada às práticas sociais, o ensino de produção textual de diferentes gêneros deveria pretender instrumentalizá-los para agir socialmente a partir do conhecimento acerca dos modos de escrita e do acesso aos discursos que ela veicula. Nesse sentido, produzi-los requer, para além das questões apenas formais, compreensão da dimensão social, do interlocutor e da intencionalidade de quem os escreve dentro de um contexto histórico e ideológico.

Em uma concepção tradicional de ensino, há o entendimento de texto apenas como produto acabado a partir de um tema, muitas vezes, abstrato e sem relação com a prática social. A própria função do texto limita-se a um objeto para análise e avaliação do professor, funcionando apenas em contexto escolar para aferição de questões atinentes, muitas vezes, a um conceito de língua padrão. Nesse paradigma, não se compreende que há um processo na elaboração de textos e que, ao escrevê-los, o sujeito também se marca para agir por meio de sua escritura (PÉCORÁ, 1992; GERALDI, 2012).

Tais reflexões destacam o trabalho árduo do professor de língua materna, já que não basta a ele, dentro das novas concepções de linguagem e de produção textual, saber regras para escrever e transmiti-las. Ao tornar-se professor de língua materna, a tarefa docente se amplia de saber escrever para aprender a como ensinar a produção escrita. Aliada à preocupação com a escrita em situação de ensino, deve estar clara a concepção de linguagem que subsidiará as atividades nesse processo. E se já é, de certa forma, consensual a concepção de língua e linguagem como interação, ainda é preciso compreender não mais apenas sobre o que fazer, mas também para que e como fazer os processos de ensino da escrita sob tal perspectiva. De outro modo, para o ensino de língua portuguesa, “uma resposta ao ‘para que’ envolve tanto uma *concepção de linguagem* quanto uma postura relativamente à educação. Uma e outra se fazem presentes na articulação metodológica” (GERALDI, 2012, p. 41).

Se diferentes práticas se realizam em diferentes esferas e foram desenvolvidas em função de necessidades da vida em sociedade, isso significa que é preciso desenvolver diferentes letramentos para promover o exercício da cidadania dos estudantes. Quanto mais eles são inseridos nas práticas sociais permeadas pela escrita, mais esses letramentos ampliam-se. Nesse sentido, construímos uma proposta de projeto de letramento voltada para a produção escrita pela perspectiva do letramento ideológico e crítico (STREET, 2014; KLEIMAN, 1995).

5.1 CONCEPÇÕES E ABORDAGENS DE ENSINO DE PRODUÇÃO DE ESCRITA

Nos últimos anos, com o desenvolvimento do conceito de gênero textual, intensificou-se o debate em torno de ensino de língua portuguesa e, de forma específica, sobre a produção textual e, embora haja abordagens de ensino de produção de escrita bem delimitadas no campo teórico, a discussão sobre tal tema desenvolve-se “de forma bastante mesclada e complexa, tanto em virtude dos avanços da discussão acadêmica, em tendências diferentes, quanto em função de aspectos do desenvolvimento histórico da prática educacional relacionada à disciplina” (BONINI, 2002, p. 23). Desse modo, para Bonini (2002), mesmo que não haja um panorama acadêmico extremamente claro em relação às diretrizes para o ensino de linguagem nas escolas, é consensual a necessidade de se ultrapassar concepções prescritivistas que ainda permeiam fortemente as ações pedagógicas nas atividades escolares e que se estendem ao trabalho com a produção escrita.

Pécora (1992), a partir de análises de redações produzidas por vestibulandos e universitários, no final da década de 1970, já alertava que o fracasso no ensino e aprendizagem

de produção textual não estava, necessariamente, relacionado ao conhecimento de questões técnicas:

Constatava justamente o fracasso daquelas redações para se instituírem como um espaço de intersubjetividade, como uma forma de ação entre autor e leitor, como uma experiência de significação. (...) aquelas milhares de folhas de papel preenchidas à mão, não tinham de seu senão a forma mais ou menos caprichosa com que dispunham as letras umas atrás das outras. Tratava-se, portanto, de uma falsa produção, de uma falsificação do processo ativo de elaboração de um discurso capaz de preservar a individualidade de seu sujeito e de renová-la, desdobrá-la, na leitura de seus possíveis interlocutores (PÉCORA, 1992, p. 14-15).

Ao debruçar-se especificamente sobre dificuldades de elaboração de orações nesses textos, o autor conclui que o problema da escrita não estava no aluno e, sim, na falha de um processo de ensino cujo responsável é a instituição escolar, uma vez que “entre a capacidade de linguagem mais geral e o desempenho efetivo de um sujeito na escrita existe um processo escolar de aprendizado dessa modalidade” (PÉCORA, 1992, p. 25).

Dentre as questões levantadas, Pécora (1992) afirma que há uma contradição no interior do próprio processo de aprendizado da escrita. Tal processo “*gera uma falsa condição de produção da modalidade*, uma falsa necessidade de expressão erudita que apenas dificulta a efetivação do aprendizado” (PÉCORA, 1992, p. 55, grifo do autor). Em outras palavras, o autor problematiza que há uma contradição histórica no aprendizado da escrita que se refere à dificuldade em garantir o domínio das normas da escrita aos educandos pelo processo escolar. Aliada a essa questão, há também a restrição da escrita aos domínios da própria escola. Assim, “em ambos os casos, esse processo escolar contraditório acaba operando uma redução das virtuais relações entre sujeito e linguagem” (PÉCORA, 1992, p. 55). Como resultado, a escola nem oferece aos estudantes conhecimentos significativos sobre as normas nem os prepara para que possam agir, fora do contexto escolar, por meio da escrita.

Nessa linha, o trabalho de Pécora (1992) e as reflexões decorrentes dele impulsionaram análises no campo acadêmico sobre o ensino de produção textual. O autor afirma que a origem dos problemas de escrita por ele analisados não estava em nenhuma questão patológica ou do produtor, mas sim na ausência de um processo de significação para essa escrita pelo estudante. Ao criticar o fato de que as questões técnicas das condições da escrita ainda recebem maior atenção no ensino, destaca que tais problemas são gerados fundamentalmente pela concepção de linguagem e de escrita que a escola adota, já que

O acesso ao código, o aprendizado de umas quantas normas que, em si, não oferece dificuldade alguma, era bloqueado pelo desprezo, menos aristocrático que repressivo, em relação aos usos de linguagem efetivamente produzidos e experimentados pelos alunos. E, afinal, é nessa atividade ordinária, muito mais do que nos programas oficiais, que está a linguagem — portanto, é também aí que está o pressuposto de um processo de conhecimento das especificidades da escrita (PÉCORA, 1992, p. 117).

Assim, o trabalho com os usos efetivos de linguagem vivenciados pelos estudantes significa legitimar as suas práticas letradas. As ações realizadas por meio da escrita podem configurar um trabalho escolar em que as concepções de linguagem e escrita empreendidas considerem, como defendido nos estudos bakhtinianos, a linguagem enquanto interação, como dialógica, social, histórica e ideológica. Nesse sentido, “o efetivo domínio da escrita apenas pode se dar como um desdobramento da práxis lingüística e jamais como uma mera assimilação de técnicas e padrões” (PÉCORA, 1992, p. 117).

Esses problemas observados por Pécora (1992) estão atrelados a concepções prescritivistas de língua, as quais serviram e servem de base a alguns métodos de ensino de produção escrita que ainda permeiam o ambiente escolar. Ampliando essa questão, Bonini (2002) apresenta quatro metodologias do ensino de produção textual que se aproximam e se distanciam dessa abordagem de língua: o método retórico-lógico, o textual-comunicativo, o textual-psicolinguístico e o método interacionista.

Para Bonini (2002), o método retórico-lógico corresponderia a uma concepção de linguagem como expressão de pensamento, sendo assim a escrita também um modo de organizá-lo. Tomando como base a gramática tradicional, “é natural que os autores entendam a produção textual como um substrato direto do raciocínio” (BONINI, 2002, p. 29). Assim, como adverte Geraldi (2012, p. 41), ao se conceber a linguagem – e a escrita – como tal, se poderia erroneamente afirmar que “pessoas que não conseguem se expressar não pensam”. No campo escolar, a adesão a tais concepções — ainda muito presentes — responsabiliza exclusivamente o educando pelas defasagens apresentadas em seu desempenho nas modalidades oral e escrita. Tal método, atrelado a essa concepção de linguagem, não considera as condições de produção de texto, assim “a leitura não é vista como parte do processo de escrita, o que apaga a existência de processos intertextuais e torna a atuação sobre o texto algo restrito a atividades de revisão formal de sua superfície” (PIETRI, 2010, p. 136), aproximando o trabalho com a linguagem do que Street (2014) considera como modelo autônomo de letramento.

Street (2014) faz referência a dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. O primeiro, próximo a uma visão tradicional da linguagem, concebe o letramento como uma

questão técnica. O autor afirma ainda que todos os modelos de letramento possuem um “arcabouço ideológico e que só na superfície os modelos chamados de “autônomos” parecem ser neutros e imparciais” (STREET, 2014, p. 161). Tal advertência é necessária ao entendimento da aproximação dessa perspectiva com a concepção de linguagem como expressão do pensamento e do método retórico-lógico e das consequências pedagógicas dessa assunção. Já o letramento ideológico concebe a linguagem nas práticas sociais, permeada por questões históricas, culturais e ideológicas e se aproximaria de uma abordagem interacionista.

Ao se referir à abordagem textual-comunicativa, Bonini (2002) apresenta que, embora os fundamentos didáticos sejam semelhantes ao da perspectiva anterior, os mecanismos linguísticos que formam o texto tornam-se o centro do trabalho. O trabalho com a técnica pretende despertar no aluno seu papel de comunicador. A língua como instrumento de comunicação, como código capaz de, segundo Geraldi (2012, p. 41), “transmitir ao receptor certa mensagem”.

O terceiro método para o ensino da escrita apresentado por Bonini (2002) é o textual-psicolinguístico. Nesse, leitura e escrita são compreendidas como processos psicolinguísticos complementares. Entendida como processo, a escrita passa a ser trabalhada a partir de modelos, passo a passo, para se chegar a um produto final. Como há preocupação com a audiência, a concepção de escrita se aproxima dos aspectos interacionais e, enquanto processo, a construção do texto é realizada por meio de momentos de planejamento e revisão textual, com a intervenção do professor. Por essa perspectiva de trabalho, a ideia de dom é substituída por atividades de ajustamento durante o processo de elaboração textual.

Já o último método apresentado pelo autor é o interacionista. Tal abordagem centra-se:

na instauração de um ambiente em que a produção textual do aluno se constitua como uma autêntica produção de sentido, mediante a execução de uma ação de linguagem. Dessa forma, é essencial um ambiente propício para a interação, em que a linguagem preencha a função mediadora entre duas posições enunciativas, a de um sujeito enunciador e a de pelo menos um sujeito enunciatário (BONINI, 2002, p. 34).

A abordagem interacionista propõe ao estudante parâmetros para que sua produção seja legítima, aproximando o uso da escrita das efetivas práticas sociais, sem as quais o trabalho com a produção de texto perderia autenticidade, retornando-se a uma concepção de linguagem enquanto instrumento de comunicação, com as atividades de redigir apenas como forma de utilizar a língua como código para transmitir uma mensagem.

A perspectiva dos Novos Estudos do Letramento aplicada ao ensino visa justamente a ultrapassar as concepções prescritivistas e tradicionais da linguagem para considerar os aspectos sociais da língua escrita, aproximando-se do método interacionista do ensino de produção textual (BONINI, 2002), já que há em comum a busca por uma instauração de um ambiente no qual a produção textual dos discentes possa constituir-se em autênticas produções de sentido por meio de uma ação de linguagem para o estabelecimento de situações reais de interação.

Para Kleiman (2007, p. 1), a assunção de tal perspectiva implica que a pergunta central do planejamento das aulas seja: “quais os textos significativos para o aluno e para sua comunidade, em vez de: qual a sequência mais adequada de apresentação de conteúdos”. Em outros termos, os estudos do letramento assumem a leitura e a escrita como práticas discursivas, com funções múltiplas e indissociáveis dos contextos em que se desenvolvem.

Nesse sentido, o trabalho sob a perspectiva do letramento crítico, ou letramento ideológico, segundo Street (2014), contribui, dentro dos projetos de letramento, para o desenvolvimento de uma escrita para a ação social, como prática social. Dessa forma, a concepção subjacente a este trabalho é a de linguagem como interação e se enquadra em uma abordagem interacionista de processo de ensino da escrita.

5.2 A RELEVÂNCIA DO TRABALHO A PARTIR DE PROJETOS DE LETRAMENTO PARA O ENSINO DA ESCRITA

Se a escola, de forma geral, busca fazer uma educação diferente e transformadora, é preciso que se repense as formas de ensino. Geraldi (2012) discute que há certo fracasso na escola que se estende para as aulas de língua portuguesa pela forma, principalmente, de como elas são praticadas. Embora haja muitos fatores externos que comprometam a qualidade do ensino como um todo, o autor acredita que “no interior das contradições que se presentificam na prática efetiva da sala de aula, poderemos buscar um espaço de atuação profissional em que se delineie um fazer agora, na escola que temos, alguma coisa que nos aproxime da escola que queremos” (GERALDI, 2012, p. 40).

Esta é uma possibilidade que se materializa no trabalho com projetos de letramento. Marques e Kleiman (2019), com base nos estudos de letramento e nos postulados freireanos de um ensino crítico e dialógico, consideram tais projetos inovadores por se constituírem como uma alternativa didática que possibilita um trabalho contextualizado com a leitura e a escrita, no qual se redimensiona “o modelo tradicional de ensino e sua forma bancária de ensinar, em

que se abstrai a problematização da prática pedagógica, desconsiderando a realidade social do aluno” (MARQUES; KLEIMAN, 2019, p. 19). Relacionar os projetos de letramento a um ensino crítico da língua materna é compreender que “sob a ótica dos estudos de letramento, a escrita pode ser vista como instrumento de poder e inclusão social” (MARQUES; KLEIMAN, 2019, p. 20), ao qual o estudante tem direito.

Assim como Freire (2018), também acredita Geraldí (2012, p. 40) “que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma ação política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula”. Tal ação deve considerar como direito do aluno a apropriação dos recursos da língua para que ele possa interagir e agir sobre o mundo, utilizando a escrita como ferramenta de poder e instrumento de cidadania.

Marques (2016) defende também a assunção no campo escolar de uma metodologia dialógica e crítica, por considerar que a formação do professor e do aluno deva ter caráter político e engajamento nas questões sociais. Em linhas gerais, tais perspectivas somam-se ao modelo ideológico de letramento defendido por Street (2014) que, para a autora, favorece o pensamento crítico e reflexivo fundamental a uma formação cidadã. Os projetos de letramento são um exemplo disso. Como um modelo didático (TINOCO, 2008), tais projetos marcam determinada ação política e visão da realidade do professor enquanto uma agente de letramento, ou seja, “um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições” (KLEIMAN, 2006b, p. 8).

Nesse sentido, compreende-se que, nos projetos de letramento, há o princípio do trabalho com a escrita e a relação com a prática social e não apenas o estudo de um determinado gênero. Tal compreensão é importante posto que considerar o gênero apenas em seus aspectos formais significa mudar o objeto e continuar com a mesma prática que consiste em, no ensino da escrita por meio de gêneros discursivos, estabelecer a eles um estatuto que não vai além de “sua formulação puramente verbal, plena de didatismo, mas maximamente esvaziada de seu conteúdo sócio-histórico. Como tais, os modelos fixos acabam por se constituir, inapropriadamente, no ponto de chegada como finalidade da prática didática” (CORRÊA, 2013, p. 482).

Ultrapassar as questões apenas formais e buscar uma função social para o uso da escrita torna o processo de ensino e aprendizagem significativo. Kleiman (2006) argumenta que, com as atividades meramente analíticas, o trabalho com os gêneros textuais caracteriza-se como sobreposição de descrições metalinguísticas a serem aprendidas, por isso, defende “que é a

prática social que viabiliza a exploração do gênero, e não ao contrário” (KLEIMAN, 2006, p. 33).

Marques (2016) considera que é por meio dos gêneros discursivos que há a interação, sendo imprescindíveis à ação social. Assim, o domínio sobre eles é forma de acesso à cultura escrita, ao poder e também instrumento que o professor deve conhecer para o trabalho efetivo com a leitura e a escrita. O professor que se apropria de tais conhecimentos empodera-se e torna-se um agente de letramento, argumenta.

Nos projetos de letramento, como defende a autora, os gêneros são selecionados considerando-se a utilização requerida por alguma prática social a ser alcançada. Nesse aspecto, afirma que a utilização deles no ensino contribui para uma formação voltada ao uso da escrita em situações reais do mundo social e à agência cívica.

O fato de reunir, em todo o processo de desenvolvimento e nas etapas de trabalho de um projeto de letramento, ações mediadas pelos usos sociais da escrita torna-a elemento fundamental e distintivo de outros modos de abordá-la no campo escolar. Além disso, ao conceber a escrita enquanto prática social, há também a compreensão de uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2000), da presença do interlocutor e de ações reais e autênticas do uso da escrita. Tais noções propiciam ao educando a clareza de que sua produção não se constitui enquanto inspiração, mas como ação diante do outro e em resposta a esse outro dentro de um contexto social.

Nessa linha, desenvolver trabalhos significativos com a escrita na escola requer a assunção pelo professor de um posicionamento metodológico que operacionalize tanto as questões teóricas levantadas quanto um posicionamento político e ético para transpor tais concepções para ações práticas em sala de aula, mesmo com todas as dificuldades que nela atualmente se apresentam.

5.3 PROPOSTA DE PROJETO DE LETRAMENTO: DESAFIOS E FUNÇÕES

Elaborar uma proposta de projeto de letramento com foco no ensino da escrita é tarefa árdua para os professores de língua materna, seja devido às inúmeras dificuldades que os educadores enfrentam diariamente (número excessivo de aulas trabalhadas por dia, número de alunos em sala de aula, desprestígio da profissão hodiernamente, baixa remuneração, falta de condições de trabalho, engessamento e controle do processo pedagógico, desconstrução e descaracterização da função e do papel do professor, perda de autonomia e de liberdade de cátedra etc.), seja pelo volume de trabalho produzido quando se desenvolve atividades de escrita

com os alunos, seja ainda pela dificuldade de se compreender na prática como desenvolver atividades com a escrita que ultrapassem as questões técnicas e metalinguísticas e tenham como foco o agir por meio da linguagem.

Nesse sentido, Marques (2016), em seu artigo *A formação de professores de língua portuguesa: projetos de letramento, agência e empoderamento*, discute a aproximação entre o que se pode fazer no contexto de formação docente e na prática pedagógica e os impactos dessas ações com a leitura e a escrita por meio de projetos de letramento para a formação e empoderamento do professor para o trabalho escolar.

A pesquisadora discute a viabilidade do trabalho com projetos de letramento para a formação docente, assim como para ações pedagógicas efetivas em sala de aula. Reafirma, dessa forma, a necessidade de repensar a formação de professores, considerando a articulação entre teoria e prática, assim como o empoderamento e o engajamento de educadores e educandos que perpassam, na sociedade letrada na qual estão inseridos, o domínio da escrita para a ação social.

Nessa linha, o livro *Projetos de (multi)letramento em práticas situadas: propostas para sala de aula*, organizado por Eliana Donato Ruiz (2022), apresenta a articulação entre a formação docente e as potenciais práticas pedagógicas de futuros professores de língua materna por meio do desenvolvimento de projetos de letramento com práticas discursivas situadas. Os doze projetos apresentados na obra vinculam a preparação profissional docente para a agência na promoção de um ensino crítico, significativo e ativo, comprometido com as questões de relevância social com o desenvolvimento de práticas multidiscursivas pelos estudantes do ensino básico.

Assim, enfatiza-se a necessidade de formação do professor para o trabalho com projetos de letramento de forma a contribuir para a compreensão dos educadores de que tal modo de ação pedagógica ultrapassa questões apenas temáticas e que há efetiva e profícua tarefa com o uso da linguagem. A ideia de que apenas um grande evento e/ou uma situação muito específica poderiam servir de base à construção de um projeto também desestimulam os professores que, talvez, não reconheçam que ações do cotidiano escolar e de seus estudantes possam servir como ponto de partida para esse modo de trabalho, já que os letramentos estão vinculados à realidade social e são inseparáveis dos contextos sócio-históricos e ideológicos em que leitura e escrita são acionadas.

Esses contextos abrangem, inclusive, a história de vida dos sujeitos, que são encarados como atores ativos e imprescindíveis, por isso, suas experiências de

vida são um dos fatores que contribuem para a compreensão de uma dada interação. As pessoas usam o letramento para fazer mudanças em suas vidas, o letramento, por conseguinte, muda as pessoas (SOUZA; OLIVEIRA, 2017, p. 141).

Kleiman (2006) orienta que o professor pode levantar questões e interesses de ordem social dos estudantes, assim como temas relacionados ao campo de atividade deles, pensando nas questões identitárias e de cidadania para servirem de base à elaboração de um projeto. Caso haja muita divergência nesses assuntos, devido à heterogeneidade das turmas, a autora acrescenta que há a possibilidade de as ações serem desenvolvidas pelo próprio programa escolar, identificando temas que movam os educandos para a ação de pesquisar e produzir o próprio conhecimento.

A observação das questões sociais do bairro dos alunos, da cidade em que vivem, do país, enfim, a problematização desses assuntos também pode servir como base ao desenvolvimento de um projeto de letramento. De Grande (2014), ao apresentar orientações sobre como trabalhar com temas da comunidade em projetos, argumenta que a escolha do problema ou a questão discutida deve partir dos próprios alunos. O professor pode, inicialmente, direcionar uma conversa sobre problemas da escola, do bairro ou do município que afetam e/ou despertem interesse nos alunos. Pode ainda, observar questões da própria sala de aula, de um fato que atinge a turma, como a prática de *bullying* pelos adolescentes, a incidência de alunos faltosos por causa de algum problema de saúde pública, por exemplo, a dengue. Pode partir da discussão sobre a merenda escolar, o acesso a uma alimentação saudável e o problema da má distribuição de renda no país. Todas essas questões, direta ou indiretamente, relacionam-se à vida dos educandos, principalmente os que frequentam os bancos escolares das instituições públicas. Em um país com tantos problemas sociais, como o Brasil, infelizmente há muitas questões a serem levantadas que podem ser a mola propulsora para o desenvolvimento de um projeto de letramento, assim como o desenvolvimento de um letramento crítico nos educandos.

Em sua tese de doutorado, *Formação colaborativa de professores e projeto de letramento: um olhar reflexivo sobre a realidade dos alunos*, Pereira (2020) analisa as contribuições de um programa de formação continuada colaborativa para a implementação de um projeto de letramento em uma escola pública periférica. Partindo de um problema da comunidade local — o descarte irregular de lixo em área vizinha à escola —, professores e estudantes colocaram-se como agentes sociais no desenvolvimento de um trabalho coletivo voltado à prática social. Para a busca de solução do problema levantado, conhecimentos escolares foram acionados e passaram a vincular-se à experiência humana, intermediados pelo

compartilhamento de saberes e fazeres, da interdisciplinaridade e da transversalidade do tema trazidos à tona pela própria comunidade escolar. Na defesa de que em projetos de letramento a escrita deixa de ser apenas elemento estruturante do currículo para constituir-se como elemento de práticas sociais, os participantes do projeto puderam aprofundar conhecimentos sobre o próprio conceito de lixo, descarte, reciclagem, questões de meio ambiente, da própria história do bairro, entre outros. Além do trabalho de conscientização e ação dos próprios alunos e da comunidade local, como exemplo, os estudantes elaboraram carta de reclamação a autoridades responsáveis do município, elaboraram convites e organizaram reunião entre a comunidade e lideranças políticas e, ainda, produziram letras de *rap*, a fim de conscientizar a comunidade local por meio de prática cultural por ela valorizada.

O professor pode, em atividades interdisciplinares, propor uma exploração do bairro com os alunos. Como exemplo dessa atividade, Silva e Lino (2018) apresenta em sua dissertação de mestrado a aplicação de um projeto de letramento em uma escola pública a partir do desenvolvimento de um jornal escolar. Na aplicação do trabalho, uma atividade de destaque foi a participação da professora de Língua Portuguesa e o do professor de Geografia e uma turma do Ensino Fundamental II na visita ao bairro. Os estudantes decidiram que locais iriam ser visitados pelo grupo e desenvolveram na disciplina de Geografia o mapa com o roteiro. Nessa atividade, puderam trabalhar com dois conceitos: topofilia e topofobia⁹ e elencaram, a partir disso, pautas de possíveis matérias para o jornal escolar. Dos pontos positivos observados, por exemplo, noticiaram e ajudaram a divulgar a biblioteca pública do bairro, espaço para entretenimento e cultura, mas com pouca participação da comunidade. Assim, com a garantia de circulação das matérias produzidas pela distribuição dos jornais na comunidade, os alunos efetivamente usaram a escrita de forma a protagonizarem uma ação social.

Os projetos de letramento têm por características a flexibilidade e as possíveis alterações que podem ocorrer devido ao caráter movente, de processo e de negociação que ocorrem até a produção escrita dos estudantes serem destinadas aos interlocutores reais, dentro e/ou fora do espaço escolar. Além disso, nos projetos de letramento, não há o trabalho com apenas um gênero, mas sim vários deles são acionados para se atingir uma ação social por meio da escrita, como no exemplo de projeto de letramento acima apresentado. Até a publicação do jornal, os estudantes tiveram contato com muitos outros gêneros discursivos em termos de leitura, análise e produção escrita. A exploração desses gêneros, vale destacar, aconteceu com

⁹ Conceitos referentes ao campo da Geografia Social que dizem respeito, respectivamente, à sensação de bem-estar diante de certos ambientes e à aversão, ao medo de determinados lugares.

foco na elaboração das notícias, as quais figuraram como gênero principal do projeto devido ao objetivo de produção e publicação do jornal.

Para elucidar a necessidade do trabalho de vários gêneros para a elaboração de um principal em situações de produção textual com foco na circulação e de como essa abordagem pedagógica ultrapassa a questão de aprender um gênero apenas por uma questão de distribuição ou sequência de ensino, como comumente acontece em planejamentos e currículos, ou ainda, como critica Kleiman (2006), com o objetivo de aprender um gênero com um fim em si mesmo, sem viabilizar uma ação social, a produção do gênero entrevista escrita publicada no jornal do projeto de letramento descrito acima requereu o trabalho com vários outros gêneros necessários, por questões reais de uso da linguagem, para se chegar a produção da entrevista.

Assim, os estudantes assistiram ao documentário *Mercado de notícias*, de Jorge Furtado, de 2014, em atividade interdisciplinar com o professor de Geografia. Os estudantes puderam debater e refletir sobre questões fundamentais do papel da mídia para formação crítica e de repertório linguístico, assim como se apropriaram de repertório do campo linguístico do jornalismo e de conteúdos para a realização da entrevista. Também leram e analisaram algumas entrevistas já publicadas, tal como assistiram trechos do programa *Roda Viva*, da TV Cultura.

Ainda escreveram coletivamente o e-meio endereçado ao jornalista convidado para a entrevista. Organizaram o roteiro das perguntas e treinaram a performance da interlocução. Os estudantes também realizaram a entrevista, gravaram e a transcreveram para que fosse publicada, fazendo os ajustes necessários à transição da modalidade oral para a escrita, refletindo, mais uma vez, sobre esses processos.

Em todas essas atividades, houve constantemente o trabalho com a língua portuguesa nas modalidades oral e escrita, bem como trabalho de leitura, análise linguística e produção textual (GERALDI, 2012), evidenciando que o desenvolvimento de projetos de letramento não é uma questão apenas de trabalho temático e que as atividades inerentes da disciplina são intensamente produzidas, mas de maneira a tornar o processo de ensino e aprendizagem realmente significativo porque concreto. Além disso, o contato com a leitura e escrita que permeia todo o processo por meio de gêneros que circulam na realidade social, ultrapassa, no processo de ensino e aprendizagem, questões apenas metalinguísticas ou puramente técnicas. Essa especificidade do projeto de letramento torna também o aprendizado significativo e propositivo.

Nessa linha, outro aspecto importante a ser considerado nos projetos de letramento, ao conceber a produção de texto enquanto processo e prática social, é a atuação do professor como mediador e agente de letramento. A mediação do educador possibilita a reflexão do estudante

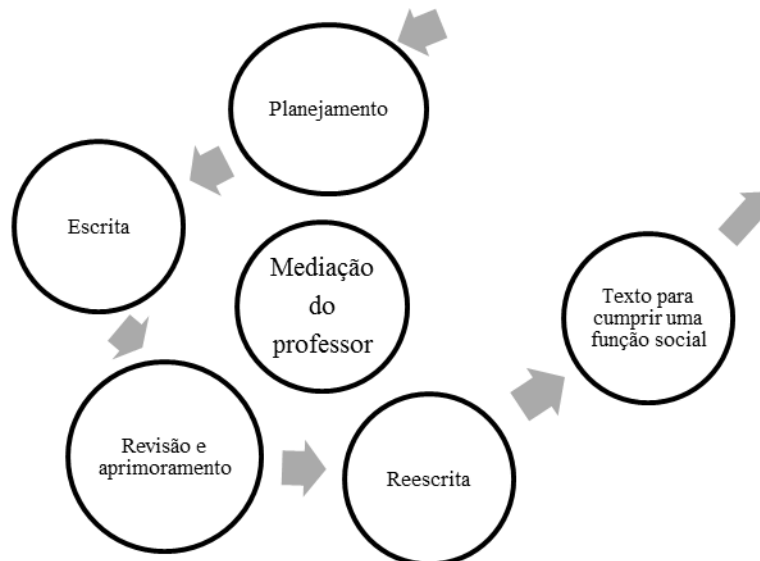
sobre sua escrita, contribuindo para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do texto, já que o modo como o professor intervém no texto é fator determinante para o sucesso do processo de aquisição da escrita pelos estudantes (RUIZ, [2010] 2013). Tal mediação “ocorre desde as atividades com o trabalho de leitura, em que o mediador contribui para a construção de sentidos do texto, continua durante as discussões realizadas, ao possibilitar a voz e a vez do aluno, e prossegue em todo o processo da produção escrita” (MENEGASSI; OHUSCHI, 2007, p. 234). Como agente de letramento, o professor também atua e constrói junto aos estudantes, participando efetivamente do processo ao promover situações e buscar recursos para efetivar as produções realizadas com o propósito de circulação em situações reais, assim como os estudantes também assumem essa posição ao participarem efetivamente desse processo.

5.4 O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: A ELABORAÇÃO DE TEXTOS COM FUNÇÃO SOCIAL E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR

Depois das reflexões apresentadas sobre projetos de letramento, para se fazer o que se propôs, passa-se a discutir o como fazer. Com o objetivo de compreender os processos da produção escrita de um gênero textual para uma ação social¹⁰, este trabalho ampara-se nas propostas de mediação do professor no texto do estudante de acordo com Ruiz ([2010] 2013). A autora argumenta a favor dos processos de produção textual, sendo eles: planejamento, primeira versão, correção, segunda versão e dos cuidados das estratégias de intervenção do professor, endossando a proposta de Hayes e Flower (1980) e Flower e Hayes (1981) que enfatizam o aspecto cognitivo (e/ou psicolinguístico), nos quais a escrita é concebida como um processo e como um trabalho.

¹⁰ E, sobretudo, pela publicação em situações reais e autênticas, como destacou a Prof.^a Dr.^a Eliana Ruiz, durante o percurso da disciplina *Ensino de Produção Escrita em Língua Materna*, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), da Universidade Estadual de Londrina (UEL), no período de agosto a dezembro de 2019.

Figura 4 — Processos de produção textual



Fonte: A autora com base em Ruiz ([2010] 2013).

É preciso destacar que tais processos, embora sigam uma lógica de desenvolvimento do texto, podem ser acionados no momento em que o professor identificar que seja necessária sua mediação para a continuidade do trabalho do aluno. Depois da primeira escrita, talvez seja mais eficiente refazer o planejamento para reorganizar as ideias do texto, ou o texto passar por mais de um momento de revisão e aprimoramento. Tais questões devem ser analisadas diante das produções realizadas e cabe ao professor a maneira de conduzir esses passos.

O que é preciso destacar também, no momento de produção efetiva dos textos e da mediação do professor, é que, considerando a circulação e o endereçamento do texto, as intervenções no texto do aluno devem ultrapassar questões meramente ortográficas e textuais, que apenas chamam a atenção ou corrigem desvios pontuais referentes à utilização da norma culta e à estrutura textual.

Nos projetos de letramento, a produção tem como objetivo uma ação social, assim, ao considerar o interlocutor real e a atividade responsiva dele, o professor poderia chamar a atenção para aspectos que foquem a circulação dessa produção. Desse modo, pode-se destacar, por exemplo, se a escolha lexical é coerente com o interlocutor daquele texto. É possível também, sempre considerando o leitor, refletir se a informatividade presente é suficiente para uma ação eficaz por meio da escrita. Nesses momentos de reflexão sobre a própria produção escrita, atenção a elementos textuais como legibilidade, informatividade, aceitabilidade e

intencionalidade — contribuições da Linguística Textual —, o professor poderia ajudar os estudantes a pensarem sobre a própria linguagem, sobre as escolhas possíveis dentro dos recursos que a língua dispõe, considerando o interlocutor, o contexto de produção, o objetivo do texto dentro do projeto, entre outras questões importantes para o desenvolvimento da autoria dos alunos.

Nessa linha, destaca-se também que, além do professor fazer suas mediações e intervenções na produção escrita dos discentes visando à publicação e à circulação, há uma mudança circunstancial na maneira como tal produção é avaliada. Pela perspectiva apresentada, a avaliação do texto passa a ser formativa, voltada ao aprimoramento da escrita, considerando o interlocutor e a intencionalidade da produção tendo em vista o gênero, e não a aferição de erros para atribuição de nota, ou melhor, para descontar nota das possíveis inadequações gramaticais. Aliás, os conteúdos gramaticais, por sua vez, devem ser abordados a partir de seus usos em textos que circulam socialmente e, preferencialmente, discutir com os estudantes questões dessa natureza que serão necessárias para uma determinada produção. Para planejar ações didáticas voltadas ao aprimoramento dos textos, é preciso partir das necessidades comuns dos discentes, mediante um trabalho de análise de suas produções.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Eu fico pensando: será que, daqui uns vinte anos, meu filho vai estar na escola e no livro de História dele estará escrito algo sobre esse momento?

(G.B.R)

6.1 DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E DA NOÇÃO DE PESQUISA EDUCACIONAL

Na obra *Um discurso sobre as ciências*, Boaventura Sousa Santos (2008) afirma que vivemos um momento de transição e contradição: por um lado, há os avanços da área científico-tecnológica; por outro, a iminente ameaça de destruição do próprio ser humano por meio dessa mesma tecnologia. Diante desse quadro, o autor questiona, ao referir-se a Rousseau, atualizando as indagações do pensador setecentista, qual a contribuição da ciência e do saber científico para a nossa felicidade. Nesse cenário, para o autor, “temos finalmente de perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático das nossas vidas” (SANTOS, 2008, p. 18).

Na primeira parte da obra, Santos (2008) caracteriza o paradigma dominante, ou seja, o modelo de racionalidade das ciências naturais do século XVI ao XIX, da ideia de racionalismo cartesiano, como a tentativa de a ciência dominar a verdade e estabelecer leis de funcionamento do mundo. Tal ordem científica hegemônica é, segundo o autor, um modelo totalitário porque nega às outras formas de saberes o caráter de verdade. Nesse ponto, o texto de Santos (2008) dialoga com Foucault (1996), uma vez que, para este pensador, um dos procedimentos de controle e delimitação do discurso é a vontade de verdade, a oposição entre verdadeiro e falso. Nessa perspectiva, a ciência, ao desconsiderar conhecimentos não verificados e confirmados por meio de métodos, os exclui do que pode ser considerada uma forma verdadeira de conhecimento. Essa vontade de verdade e domínio está relacionada a um suporte institucional e a um conjunto de práticas que exercem sobre outros discursos “uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 1996, p. 18).

Para Foucault (1996), o discurso é uma forma de controle. O texto de sua aula de apresentação ao *Collège de France*, em 1970, traz a discussão sobre os procedimentos de controle, seleção, organização e redistribuição do discurso, assim como a noção do discurso como o lugar de exercer poderes, por isso “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 10). Nessa linha, o discurso da ciência pelo

paradigma dominante, questionado por Santos (2008), representa uma forma de controle sobre as outras formas de conhecimento.

Ao discutir a crise da hegemonia do paradigma dominante, Santos (2008) apresenta que esse modelo de racionalidade científica está em crise profunda e irreversível e que se vive em um tempo de revolução científica, na busca de se superar o pensamento abissal que “salienta-se pela sua capacidade de produzir e radicalizar distinções” (SANTOS, 2010, p. 33), representado, sobretudo, pelo conhecimento e direito modernos que invisibilizam minorias, assim como seus direitos e suas experiências, acentuando os problemas sociais. “A injustiça social global está, desta forma, intimamente ligada à injustiça cognitiva global. A luta pela justiça social global deve, por isso, ser também uma luta pela justiça cognitiva global” (SANTOS, 2010, p. 40), exigindo novas formas de pensamento. “Assim, a resistência política deve ter como postulado a resistência epistemológica. Como foi dito inicialmente, não existe justiça social global sem justiça cognitiva global” (SANTOS, 2010, p. 49-50), como forma de mitigar linhas e pensamentos abissais que consistem:

[...] num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece como sendo o Outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha (SANTOS, 2010, p. 31-32).

Foucault (1996) apresenta ainda a apropriação social dos discursos e a relação com o sistema educacional. Entendendo a educação como direito e forma pela qual o indivíduo possa ter acesso aos diversos tipos de discursos, “segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais” (FOUCAULT, 1996, p. 43-44). Todo sistema de educação, de acordo com o filósofo, se constitui como “uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p. 44).

Para contrapor-se a essa visão positivista, Santos (2008) refere-se ao século XIX como o advento das ciências sociais. Nesse período, há o questionamento da verdade científica das ciências naturais e reivindica-se um estatuto metodológico para as ciências sociais, considerando a natureza subjetiva e o posicionamento antipositivista dessa ciência.

Diante desse contexto, Santos (2008) apresenta aquele que considera o paradigma emergente. Nessa perspectiva, a separação entre ciências naturais e sociais, aos poucos, deixa de ter sentido e utilidade. Com o fim das distinções dicotômicas, como marca de transição, há a valorização dos estudos humanísticos, o conhecimento é considerado total, mas também local. A ciência é considerada uma forma de conhecimento, assim como outras formas: religião, arte. E, como outra característica do paradigma emergente, a ciência pós-moderna tende a “sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz a tecnologia, mas entende que (...) o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida” (SANTOS, 2008, p. 91).

Para Foucault (1996, p. 16), as mudanças científicas podem ser consequências de novas descobertas, “mas podem também ser lidas como a aparição de novas formas na vontade de verdade”. Nesse sentido, as mudanças nos paradigmas científicos, da hegemonia do paradigma dominante, sua crise e a transição para um paradigma emergente, de valor científico e social, analisados por Santos (2008), podem representar novas formas de vontade de verdade.

Lüdke e André (1986, p. 2), defendem que “a construção da ciência é um fenômeno social por excelência”. Assim, “situado entre as ciências humanas e sociais, o estudo dos fenômenos educacionais não poderia deixar de sofrer as influências das evoluções ocorridas naquelas ciências” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3). Como atividade humana, cultural e social, inserida em uma realidade histórica, a abordagem de uma pesquisa também traz intrinsecamente valores e posições ideológicas que orientam o pesquisador e refletem a maneira pela qual irá propor seu trabalho. “Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos” (SANTOS, 2008, p. 85).

Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se obriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5).

Dessa forma, “a ciência é, assim, autobiográfica” (SANTOS, 2008, p. 84). Para Lüdke e André (1986), a realização de uma pesquisa no campo educacional está relacionada ao confronto entre dados, informações, evidências sobre determinado assunto requerido por uma demanda social e o conhecimento teórico já produzido sobre ele. As autoras defendem a pesquisa como uma atividade da vida profissional e diária do educador e como instrumento

enriquecedor do trabalho docente diante dos inúmeros fenômenos educacionais que emergem da complexidade do cotidiano escolar e de seu caráter dinâmico, na busca da superação de limitações observadas pela abordagem como a pesquisa educacional era realizada no “que se convencionou chamar de paradigma positivista” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 6). Dessa forma, “surgiram a pesquisa participante, ou participativa, ou ainda emancipatória, a pesquisa-ação, a pesquisa etnográfica ou naturalística, o estudo de caso” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 7). Assim,

Sentimos que na base das tendências atuais da pesquisa em educação se encontra uma legítima e finalmente dominante preocupação com os problemas do ensino. Aí se situam as raízes dos problemas, que repercutem certamente em todos os outros aspectos da educação em nosso País. É aí que a pesquisa deve atacar mais frontalmente, procurando prestar a contribuição que sempre deveu à educação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 8).

Nesse ínterim, discutir e utilizar essa variedade de orientações de pesquisa torna-se coerente à igual complexidade do cotidiano escolar. O trabalho do professor é constantemente investigativo e, quando associado à figura do pesquisador, tal olhar se perscruta ainda mais na tentativa de compreender os múltiplos fatores que se interseccionam no processo de ensino e aprendizagem. Nada em sala de aula é tão simples e genérico que não possa ser investigado e analisado quando se trata das atividades humanas e de seu desenvolvimento educacional.

A pesquisa é, assim, uma demanda no campo da educação, principalmente na tão sofrida realidade da escola pública brasileira, de forma mais específica, na educação básica nos anos do ensino fundamental. Se os trabalhos desenvolvidos ainda não são suficientes para a transformação educacional que se pretende e para uma escola pública de qualidade que cumpra a função social que se almeja, tampouco seria possível pensar nesses objetivos sem as imprescindíveis pesquisas já realizadas.

6.2 SELEÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa de pesquisa, considerando que os fenômenos humanos e sociais, portanto, também educacionais, são complexos e dinâmicos, afastando-se de métodos que trabalham com leis gerais e universais para a compreensão de temas específicos e contextuais. Assim, por tratar de questões relacionadas ao ensino da língua portuguesa, com o objetivo de analisar a implementação de uma ação metodológica com foco no processo de ensino e aprendizagem da modalidade escrita, utiliza-se, como forma de pesquisa, a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2003).

André (2012) defende que a abordagem qualitativa de pesquisa tornou-se muito popular entre os pesquisadores do campo educacional, mas ressalta a necessidade de clareza em relação à diversidade de orientações empregada e utilizada ao desenvolvimento da pesquisa qualitativa, “porque pode levar a um exagero de chamar qualitativo qualquer estudo, seja ele bem ou mal planejado, desenvolvido e relatado, o que pode levar a um total descrédito da abordagem qualitativa (ANDRÉ, 2012, p. 23).

A autora também destaca que a relação unilateral entre pesquisa quantitativa e uma perspectiva positivista parece reduzir a complexidade da questão. A utilização de dados quantificáveis numa pesquisa escolar, por exemplo, não torna o trabalho desenvolvido como apenas uma coleta de dados que permite generalizar resultados. A argumentação de André (2012) tem como base a não neutralidade da escolha dos instrumentos, a utilização de um quadro de referências, de valores e assunção de perspectivas teóricas que marcam certa subjetividade do pesquisador implicada no tratamento dos dados obtidos.

Várias formas de pesquisa associam-se à abordagem qualitativa, como a “pesquisa etnográfica, do estudo de caso, da pesquisa participante e da pesquisação” (ANDRÉ, 2012, p. 27). Ao se coadunarem, tais maneiras de coleta, análise e interpretação de dados podem contribuir à compreensão de fenômenos educacionais observados nas escolas e contribuir para a mitigação de problemas e dificuldades enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem, para além das constantes e contínuas interferências dos docentes na prática escolar para tal objetivo.

Assim, ao associar teoria e prática, insistir em uma práxis pedagógica reflexiva e de ação para transformar a realidade educacional como tarefa da educação transformadora e libertadora que se pretende (FREIRE, 2018), a opção metodológica adotada neste estudo é a pesquisa-ação.

A pesquisa-ação, de base empírica, é uma forma de pesquisa social que é “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2003, p. 14). A pesquisa-ação, como procedimento metodológico, é “aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la” (SEVERINO, 2007, p. 120).

Quanto ao espaço escolar, “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445). Dessa forma, a pesquisa-ação torna-se uma possibilidade de

professores do ensino básico compreenderem a realidade da sala de aula, buscando respostas às diversas indagações do processo educativo.

Sobre a importância de tal metodologia, Thiollent (2003) destaca que, aplicada como forma de escrutinar um problema junto às pessoas que estão diretamente relacionadas a ele, na busca para alcançar um conhecimento mais específico da situação e, ainda, na tentativa de transformar uma prática pedagógica na relação imediata entre pesquisa e ação, o objetivo da pesquisa-ação é oferecer ao pesquisador modos de questionar e responder aos problemas enfrentados, focando uma ação transformadora tendo em conta alcançar algum resultado prático em uma realidade concreta. Assim, “pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento” (FREIRE, 1981, p. 36).

Nessa perspectiva, a pesquisa-ação torna-se o procedimento mais adequado para este trabalho, uma vez que, a partir da realidade social dos estudantes envolvidos e da estreita relação da pesquisadora com o problema investigado e o interesse em buscar resultados práticos, tal processo metodológico responde de maneira significativa à realização de uma intervenção pedagógica no campo do ensino e aprendizagem da língua portuguesa, especificamente na modalidade escrita, por meio da aplicação e análise de um projeto de letramento, já que:

Considero importante, nesta altura de nossa conversa, insistir mais uma vez sobre o caráter político da atividade científica. A quem sirvo com a minha ciência? Esta deve ser uma pergunta constante a ser feita por todos nós. E devemos ser coerentes com a nossa opção, exprimindo a nossa coerência na nossa prática (FREIRE, 1981, p. 36).

Para o desenvolvimento desta pesquisa-ação, voltada à prática escolar e com interesse nos letramentos situados dos educandos, levando em consideração as possíveis aproximações destes letramentos com o letramento escolar, assim como as possíveis contribuições dessa aproximação à implementação de um projeto de letramento (TINOCO, 2008) em meio a um cenário pandêmico e suas implicações, este trabalho também baseou-se nas questões culturais e sociais dos alunos em que a escrita está presente, além da tentativa de compreensão de fenômenos educacionais específicos durante a Pandemia de Covid-19.

Tal compreensão visa a demonstrar quais eventos de letramento foram mais representativos para esses participantes da pesquisa e, nessa linha, conhecer também a escola e a dinâmica das relações e interações cotidianas, ao apreender “as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações,

relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (ANDRÉ, 2012, p. 41).

Assim, mediante autorizações necessárias e respeitando os protocolos de segurança obrigatórios no cenário pandêmico atravessado, para compor os dados deste trabalho e para contribuir à elaboração e à implementação deste projeto de ensino, utilizou-se diversos instrumentos e técnicas de coleta, como questionários por meio do aplicativo *Google forms*, entrevistas semiestruturadas via *Google meet* e análise de documentos relacionados aos estudantes, no sentido de contextualizar os participantes desta pesquisa e analisar implicações estabelecidas pela Pandemia de Covid-19 na vida desses educandos e na relação deles com o modo de operação e funcionamento escolar, assim como levantamento de questões para basilar o desenvolvimento do projeto de letramento.

Nessa linha, a utilização do estudo da prática escolar cotidiana colaborou ao entendimento da escola e de seus sujeitos ao tentar compreender como se efetivam “os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo” (ANDRÉ, 2012, p. 41) e, dessa forma, operacionalizou-se como importante fonte de dados necessária à reflexão e ao desenvolvimento desta pesquisa-ação.

Também configuram-se como parte fundamental dos dados analisados os textos produzidos pelos educandos que compõem o livro de memórias publicado por esses autores como produto da implementação do projeto de letramento.

6.3 ESPECIFICIDADES DA APLICAÇÃO DO PROJETO DE LETRAMENTO EM MEIO ÀS IMPLICAÇÕES DO CENÁRIO PANDÊMICO NA ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO ESCOLAR

Por questões de clareza e de entendimento da organização e realização deste trabalho em meio a um cenário movediço, instável e inseguro em decorrência da Pandemia de Covid-19, há a necessidade de se narrar e descrever os modos de aplicação e coleta de dados desta pesquisa.

Necessário também se faz o registro de que o projeto inicial para a apresentação desta tese sofreu seguidas e contínuas alterações na espera de um panorama com certa estabilidade para a aplicação do projeto de letramento e análise dos resultados.

Ao se confirmar que, diante do cenário pandêmico atravessado, não haveria como precisar uma data em que a situação estivesse controlada e que, de forma geral, a humanidade

pudesse retornar ao que conheceu como normal, o que englobaria, de forma mais específica, o funcionamento escolar, a decisão recaiu sobre desenvolver o projeto diante da situação existente.

Além disso, considerou-se o prazo regulamentar para a finalização do processo de doutoramento. A Pandemia de Covid-19 irrompeu no momento em que, a partir do cronograma estabelecido, a elaboração e a aplicação do projeto de letramento deveriam ser iniciadas, em situação de “normalidade” vigente nas instituições de ensino, presumindo-se os fatores existentes, entre eles, o funcionamento regular, contínuo e presencial das escolas. Com o prolongamento da situação emergencial de saúde pública, a não realização da pesquisa teria como consequência a inobservância do tempo regulamentar para finalização do processo de doutorado, insegurança intensificada pela impossibilidade de previsão de duração e cessamento da pandemia.

Por fim, diante das questões expostas e, fundamentalmente, na certeza de que a escola precisaria se ajustar no que se refere aos modos de funcionamento escolar e no desenvolvimento de atividades que também pudessem mitigar os impactos do vírus na formação escolar dos estudantes, houve a decisão de desenvolver o projeto nesse cenário, levando em conta todos esses desafios impostos. Também considerou-se a necessidade de descrever, analisar e registrar o que se experienciou em uma escola pública periférica em termos de ensino diante de situação tão adversa.

Diante dessas considerações, este trabalho desenvolveu-se por meio da implementação de um projeto de letramento que teve como resultado a produção e a publicação de um livro de memórias sobre a pandemia, aplicado em uma turma do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública periférica na cidade de Londrina — PR, com os estudantes participantes inicialmente das aulas remotas síncronas, ou seja, professores e alunos conectados pela plataforma *Google meet* simultaneamente, depois de forma híbrida, parte dos alunos em sala de aula e parte de forma remota e, finalmente, de forma presencial. Aproximadamente dezoito alunos, de um total de trinta e duas matrículas da turma selecionada para o projeto, estavam acompanhando as aulas pelo sistema de aulas remotas e foi com esse número de participantes que teve início o projeto.

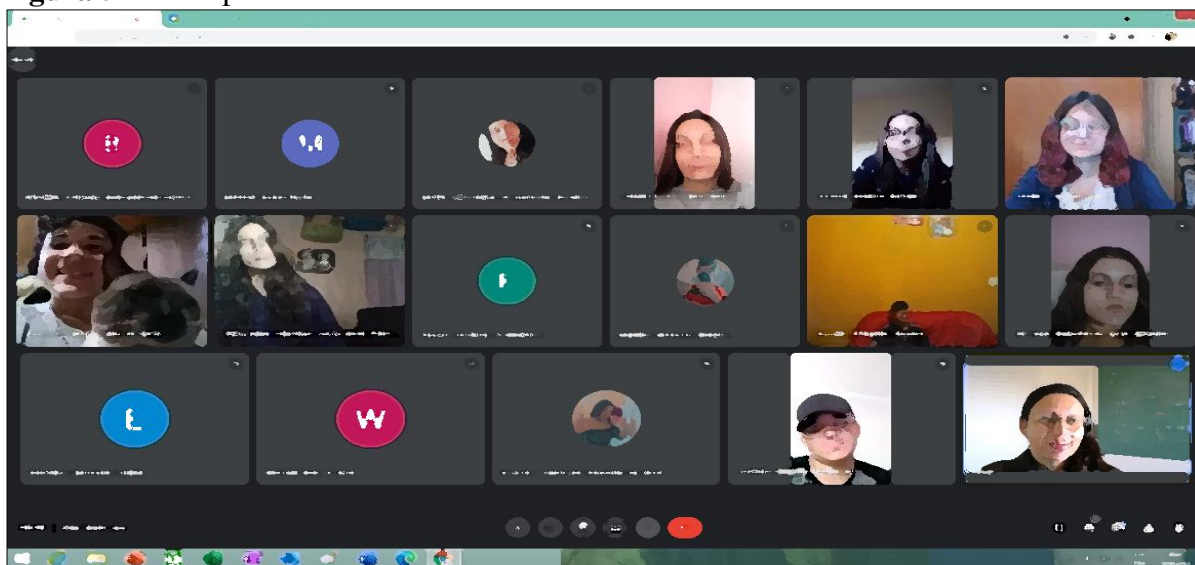
Vale destacar que, para a seleção da turma, além do critério de números de estudantes, tendo em conta que, em relação às outras salas, a participação nas aulas remotas síncronas era muito baixa ou até nula e não havia garantia de que as aulas retornariam e permaneceriam no sistema presencial, uma vez que tal deliberação estava atrelada ao fluxo da própria pandemia, observou-se também que os estudantes que compõem as turmas do último ano do ensino

fundamental II são considerados adolescentes, de acordo com a classificação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 1990.

A adolescência é uma fase complexa devido ao processo de maturação pelo qual as pessoas passam até se tornarem adultas. As mudanças corporais, relacionais e psicológicas são intensas e no campo escolar tendem a se intensificar com a convivência diária trinta a quarenta estudantes em uma sala de aula, desencadeando situações comportamentais importantes para o desenvolvimento da pessoa humana na vida social, porém, com o isolamento imposto pela situação sanitária da pandemia, este processo se interrompeu bruscamente, retirando desses adolescentes a possibilidade de convívio para além da esfera familiar. Assim, a falta de interação tornou-se óbice a experiências importantes nessa fase da vida. O afastamento do espaço escolar, a falta de interação, as perdas econômicas, sociais e pessoais desencadeadas pela Pandemia de Covid-19 que incidiram sobre esses adolescentes tornaram-se questões fundamentais sobre as quais a escola precisaria se debruçar.

Diante desse quadro, um projeto de letramento sobre a Pandemia de Covid-19 não foi apenas pertinente ao ensino de produção escrita, mas também se configurou como uma necessidade de acolher a comunidade escolar atingida pela crise sanitária.

Figura 5¹¹ — Captura de tela de aula remota síncrona



Fonte: Própria autora (junho, 2021).

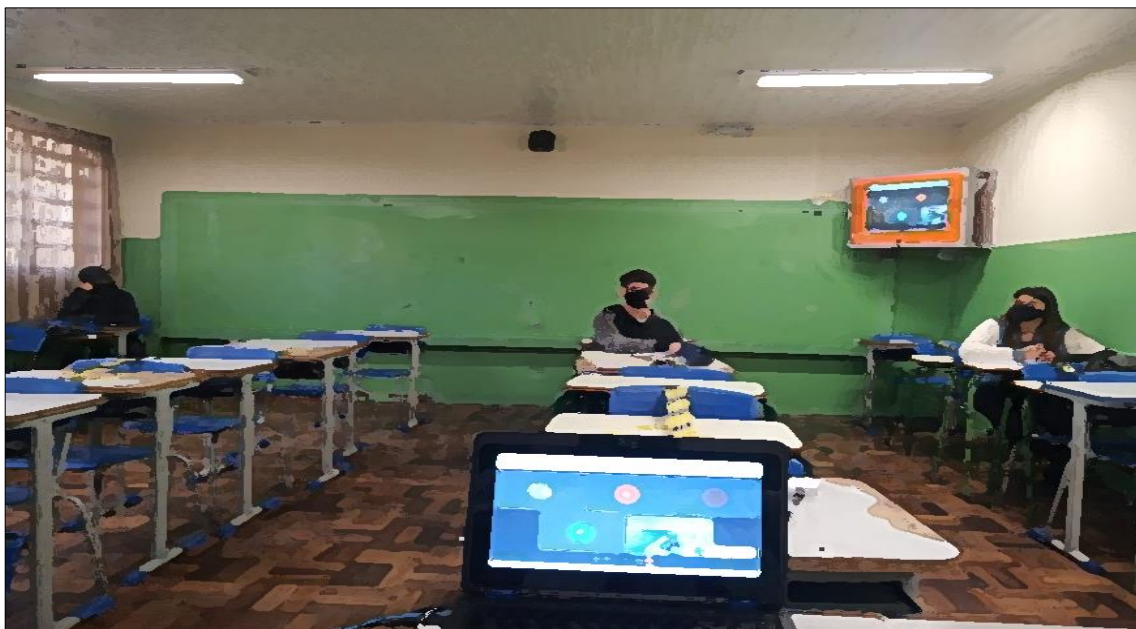
Por questão de clareza, faz-se necessário informar que os outros estudantes matriculados na turma selecionada para o projeto ou estavam retirando material impresso de

¹¹ Os rostos dos estudantes foram desfocados em obediência à instrução do Comitê de Ética. Tal procedimento será mantido em todas as fotos inseridas neste trabalho.

forma quinzenal na escola para realizarem as atividades ou estavam evadidos e, dessa maneira, não participaram das atividades iniciais. Isso se deve ao fato de que muitas famílias, principalmente por questões econômicas, não puderam prontamente ofertar aos filhos as condições mínimas para participação: celular ou computador com internet de qualidade. Por meio de busca ativa¹² ou pela adesão desses discentes ao sistema de aulas remotas síncronas, à medida que começaram a participar das aulas, foram acolhidos no projeto em andamento.

Tal projeto de ensino iniciou-se em agosto de 2021, período correspondente a meados do segundo trimestre do ano letivo e foi finalizado em dezembro desse mesmo ano, o que corresponde, na organização escolar, ao terceiro trimestre. A decisão por essa data, para além das questões já abordadas, diz respeito ao início da organização da escola para o retorno das aulas presenciais no sistema híbrido de ensino, ou seja, com estudantes na aula com os professores e com outros acompanhando a aula de forma remota síncrona pela plataforma *Google meet*, para garantir a normativa do distanciamento social, protocolo de biossegurança determinado pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR), à qual a escola de implementação do projeto está vinculada, como ilustra a foto 2.

Foto 2 — Aula no sistema híbrido de ensino



Fonte: Própria autora (agosto, 2021).

¹²A busca ativa diz respeito a estratégias e ações que buscam averiguar situações que impeçam a permanência ou acesso de crianças e adolescentes ao sistema escolar. “A busca ativa é de responsabilidade da escola e pode ser realizada de várias formas: telefonema, recado oral, mensagem por SMS ou WhatsApp, bilhete, email, carta registrada, reunião extraordinária e visita domiciliar”. Assim como a inserção dos dados de abandono escolar no Sistema Educacional da Rede de Proteção — SERP. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/orientacao2_2017_serp.pdf. Acesso em: 13 nov. 2022.

Com parte do processo analítico deste trabalho acadêmico, para coleta de dados e tomadas de decisões posteriores, um questionário¹³ via *Google forms* foi aplicado durante o horário de uma aula remota assíncrona a todos os estudantes participantes das aulas não presenciais. Tal questionário versou sobre questões relacionadas a configurações familiares e formação escolar, utilização de ferramentas para a realização das aulas, como a utilização de celular ou computador, assim como sobre questões atinentes a aspectos de leitura e escrita.

Enquanto o questionário teve por objetivo o levantamento de dados sobre as condições de realização das aulas, como a utilização de aparelhos, ferramentas, outra técnica de pesquisa foi utilizada: a entrevista. Nela houve a observância de temas relacionados ao percurso de aprendizagem do estudante, sua relação com o campo escolar e com a modalidade escrita da língua. Nesse sentido, a utilização desses recursos de pesquisa no estudo da prática escolar cotidiana colabora ao entendimento desse espaço de seus participantes.

Para as entrevistas foram selecionados cinco discentes dos dezoito participantes, considerando para a seleção principalmente a assiduidade nas aulas remotas síncronas, a participação manifesta nas aulas e o rendimento escolar. O objetivo das entrevistas era o de conhecer melhor as trajetórias e o que havia de diferencial nesses perfis para tentar compreender um comportamento destoante da realidade da grande maioria dos estudantes da escola de aplicação deste projeto naquele momento. As interlocuções foram agendadas e realizadas individualmente em horário de contraturno escolar, respeitando a disponibilidade de cada estudante entrevistado. Tais entrevistas foram gravadas e realizadas por meio da plataforma *Google meet*, a mesma já utilizada pela escola de aplicação do projeto para a realização das aulas remotas, garantindo assim que o estudante já tivesse domínio e familiaridade com a ferramenta. Para acesso à reunião, utilizou-se o domínio @escola (contas especiais que a SEED criou por meio da parceria com a *Google* e disponibilizou para cada aluno da rede).

Ao tentar compreender por que, mesmo com tantos problemas sociais e econômicos desencadeados pela Pandemia de Covid-19, com todas as dificuldades de acesso e permanência das classes populares ao sistema de aulas remotas, alguns discentes resistem a todos esses fatores de dificuldade e se destacam pela participação nas aulas, espera-se ainda que tais informações possam contribuir para que a escola conheça e compreenda melhor esses elementos na tentativa de buscar caminhos para minimizar os impactos educacionais causados pela não participação efetiva ou desistência dos estudantes.

¹³ Uma cópia integral deste questionário está disponibilizada nos apêndices deste trabalho.

Espera-se também contribuir para a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua materna, principalmente na modalidade escrita, por meio da aplicação e exame de um projeto de letramento no ensino fundamental de uma escola pública. Por meio desse processo, analisar a importância da elaboração de projetos como proposta de trabalho para tornar professores e discentes autênticos agentes de letramento (KLEIMAN, 2006), contribuir para o reconhecimento dos efeitos das inter-relações entre as práticas letradas locais e as práticas de letramento escolar com vistas à ação social crítica e significativa, objetivo geral deste trabalho, legitimando tal modo de trabalho diante do fortalecimento do letramento escolar, principalmente no ensino da produção textual.

7 COLÉGIO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Certa vez minha avó me falou que me amaria para sempre. Bom, eu sei que isso será sempre verdadeiro, porém, por causa dessa terrível pandemia, ela faleceu (...) Por causa dessa doença, ela não vai ver a neta dela ir para o ensino médio, depois se formar no colégio, na faculdade, nem realizar seus sonhos e, principalmente, se tornar uma mulher feliz e independente, com seu próprio dinheiro e suas próprias coisas, como ela sempre falava.

(F.C.A.F)

A escolha da escola para aplicação do projeto de letramento deveu-se fundamentalmente ao fato da pesquisadora lecionar nela desde 2012.

O colégio situa-se na Região Sul de Londrina, no Parque das Indústrias, região classificada como periférica. Em relação aos colégios circunvizinhos, entretanto, é considerado como tendo uma melhor localização, assim como menos problemas sociais e comportamentais e com suposta melhor qualidade de ensino. Dessa maneira, recebe estudantes também de bairros adjacentes formados por assentamentos e antigas e recentes favelas, já que, de acordo com o Projeto Político Pedagógico — PPP (LONDRINA, 2018, p. 26), a “localização geográfica da escola facilita o acesso da comunidade, pois está situada no centro do bairro, sendo um ponto de referência”. E ainda,

Embora haja problemas pontuais, a escola tem sido de fundamental importância para a maioria da população que vê nessa instituição uma forma de obtenção do conhecimento científico que dê ascensão acadêmica e profissional. É onde também as famílias são apoiadas pelos serviços prestados pela Rede de Proteção: Encaminhamento à assistência social nas UBS - Unidade Básica de Saúde, CRAS - Centro de Referência de Assistência Social, CAPS I- Centro de Atenção Psicossocial Infante juvenil, CREAS- Centro de Referência especializado de Assistência Social, Hospitais, Serviços de Acolhimento e Conselho Tutelar são os órgãos que nos auxiliam nesses encaminhamentos, bem como programa do leite, entre outros (LONDRINA, 2018, p. 27)

O Colégio Estadual Albino Feijó Sanches recebe esse nome em homenagem ao pioneiro, idealizador do loteamento e doador do terreno onde hoje se localiza o prédio dessa instituição. A escola foi fundada em 1978, há 44 anos, e, no início de seu funcionamento, estava agregada ao Complexo Escolar José de Anchieta, oferecendo matrículas para o ensino de 1º

grau, terminologia que estava sobre a égide da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, sancionada pelo então Presidente da República Emílio Garrastazu Médici.

Em 1985, há a autorização para o início da oferta do ensino do 2º grau (Ensino Médio). E, depois de uma década de funcionamento, em 1990, houve a necessidade da criação de um período intermediário, além dos períodos matutino, vespertino e noturno, para solucionar o problema da falta de vagas ocasionada pelo aumento da demanda de matrículas. Apenas em 1996, houve a ampliação do espaço físico da escola, com o término da construção de novas salas, para que fosse possível atender as solicitações de matrículas e cessar o funcionamento do período intermediário, o qual trazia inúmeros problemas de logística para professores e alunos, além de questões relacionadas ao próprio processo de ensino e aprendizagem.

Assim, em 1996, o Colégio Estadual Albino Feijó Sanches passou a atender os ensinos de 1º e 2º Graus em três períodos, dispondo de 19 salas de aula para cada turno, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (LONDRINA, 2018) dessa instituição de ensino.

Com a alteração na estrutura do sistema educacional brasileiro, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394 de 1996, que revoga a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, e nas diretrizes gerais da Constituição Federal de 1988, no processo de redemocratização do país, a educação básica, de caráter obrigatório e de dever do Estado, passa a ser articulada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. E, ainda de acordo com a Constituição brasileira (BRASIL, 1988), em seu artigo 211, parágrafo 3º, “Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio”.

A substituição dos termos graus para níveis de ensino, em relação aos princípios normativos brasileiros, imprimiu novos parâmetros às diretrizes e bases da educação do país, modificando a compreensão de certificação escolar, subentendida pela noção de graus de ensino, para a noção de educação escolar como educação básica, voltada aos direitos sociais de todo cidadão.

Assim, diante da nova terminologia e subjacente perspectiva de educação, paulatinamente, o ensino fundamental nos anos iniciais deixou de ser ofertado pela escola e, desde então, o colégio volta-se ao processo de formação escolar para os estudantes do 6º ano do ensino fundamental II até o final do ensino médio regular e profissionalizante, abarcando as especificidades advindas das normativas educacionais vigentes, como a implementação do ensino fundamental de nove anos (Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006) e a instituição do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017).

O colégio disponibiliza também à comunidade — além dos cursos profissionalizantes em Química, Meio Ambiente, Enfermagem e Cuidados de Idosos —, cursos de Espanhol pelo Centro de línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), projeto do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação¹⁴ (NAAH/S) e Sala de Recursos Multifuncionais¹⁵.

Em 2021 foram efetivadas 1.397 matrículas nas diversas formas de ensino ofertadas nesta instituição, nos períodos matutino, vespertino e noturno. Além dos estudantes, o colégio conta com a colaboração de 120 profissionais da educação, entre professores, equipe pedagógica, direção escolar, agentes administrativos e de serviços gerais.

Com mais de quatro décadas de existência e ajustando-se às normatizações de estrutura e funcionamento, assim como às concepções de ensino veiculadas nos documentos oficiais regulamentados pelas diretrizes e leis educacionais em vigência, é inegável — também como demonstrado pelo tamanho e porte do colégio — a função precípua dessa instituição escolar tanto para a comunidade da qual é parte indissociável, tal como na função que desempenha nos estudantes na formação básica cidadã e de valores sociais imprescindíveis à atuação e à participação na vida pública.

7.1 PERFIL DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES DAS AULAS EM AMBIENTE VIRTUAL

Embora não houvesse nenhum cenário de estabilidade para os modos de funcionamento escolar durante a Pandemia de Covid-19, houve a necessidade de o sistema escolar adaptar-se ao cenário imposto pela questão sanitária. Assim, o início das aulas de desenvolvimento do projeto de letramento ocorreu em agosto de 2021, com os estudantes inicialmente participando das aulas no sistema remoto síncrono.

A turma selecionada foi uma turma do 9º ano do ensino fundamental do período matutino. A seleção desta turma deveu-se fundamentalmente ao fato de apresentar maior número de participantes das aulas remotas síncronas, cerca de 50% em relação às trinta e duas matrículas nessa turma, nesse período. Em outras turmas da professora-pesquisadora, nesse ano

¹⁴ O projeto NAAS/H, vinculado ao Ministério da educação — MEC, atende estudantes identificados com altas habilidades e/ou superdotação, por meio de ações de inclusão, atendimento e desenvolvimento dessas habilidades em escolas públicas de educação básica.

¹⁵ Sala de Recursos Multifuncionais é o espaço organizado com material didático, recursos pedagógicos, tecnológicos, de acessibilidade, de natureza pedagógica objetivando a oferta do Atendimento Educacional Especializado (Deliberação nº 02/2016 – CEE/PR), com o objetivo de complementar a escolarização de estudantes com deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados, nas instituições do Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_092018.pdf. Acesso em: 15 dez. 2022.

letivo, a participação dos estudantes nas aulas via *meet* era muito baixa, chegando inclusive a nenhuma, em muitas aulas.

Com a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina¹⁶ (UEL), os trabalhos de levantamento do perfil dos discentes foram iniciados com a participação de 16 estudantes, os quais responderam ao questionário elaborado na plataforma *Google Forms* disponibilizado durante o horário de uma das aulas de língua portuguesa.

Esta pesquisa foi aplicada no horário da aula do dia 29 de junho de 2021 e foi organizada a partir de análises de outras pesquisas, de leituras teóricas sobre letramentos e tópicos observados e anotados durante as aulas pela professora-pesquisadora.

O objetivo do questionário era produzir uma descrição e mapeamento dos respondentes, conhecendo melhor os estudantes, compreendendo algumas características das suas configurações familiares, a relação da leitura e da escrita com as práticas cotidianas, tal como entender em que condições e quais recursos utilizados pelos discentes para dar continuidade ao processo educativo no cenário pandêmico para tomadas de decisões pedagógicas diante dos impactos sociais da Pandemia de Covid-19 na vida desses jovens.

Em média, os estudantes têm de 14 a 15 anos. Esses residem sobretudo no Parque das Indústrias, bairro onde está localizada a escola — 9 alunos dos 16 respondentes —, e outros bairros adjacentes: União da Vitória 4, São Lourenço, Parque Ouro Branco, Franciscato, Jardim Jatobá.

Esses estudantes, no momento da pesquisa, estavam matriculados no 9º ano do ensino fundamental II e 70% desses estudam no colégio desde o 6º ano.

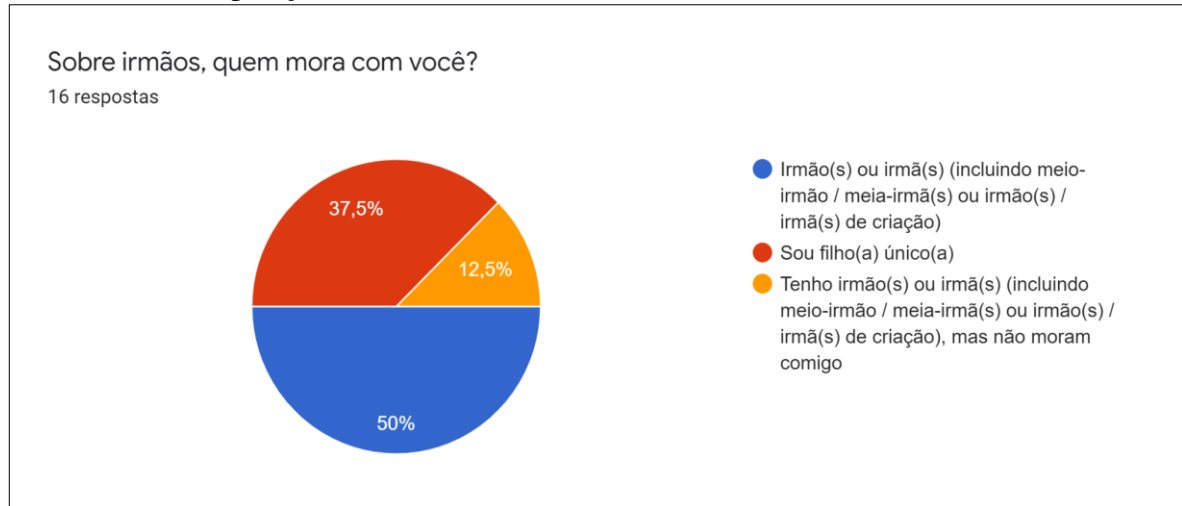
Sobre a configuração familiar, quase 63% dos estudantes vivem em lares com até três pessoas, indicando mudanças no tamanho médio das famílias associadas a transformações de natureza demográfica, social e cultural. Apenas um estudante respondeu que havia seis pessoas na composição familiar dele. Tal resposta associa-se ao fato de que:

Entre as transformações de ordem demográfica, destacam-se a diminuição da fecundidade e o envelhecimento da população. No que se refere às transformações sociais e culturais, destacam-se o menor número de matrimônios, aumento das separações e atraso das uniões, conjuntamente com o novo papel da mulher na família e no trabalho, as quais tiveram importantes implicações nas relações de gênero (LEONE; MAIA; BALTAR, 2010, p. 60).

¹⁶ Número do parecer do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina: 4.729.576. O parecer encontra-se integralmente nos anexos deste trabalho.

Na composição dos arranjos familiares, quase 40% desses estudantes são filhos únicos, como indica o gráfico 1.

Gráfico 1 — Composição familiar: irmãos



Fonte: Própria autora (junho, 2021).

Ainda sobre a configuração familiar, a figura da mãe é presente em quase 100% dos lares. Apenas uma resposta indicou outra opção, como verifica-se no gráfico 2.

Gráfico 2 — Figura materna

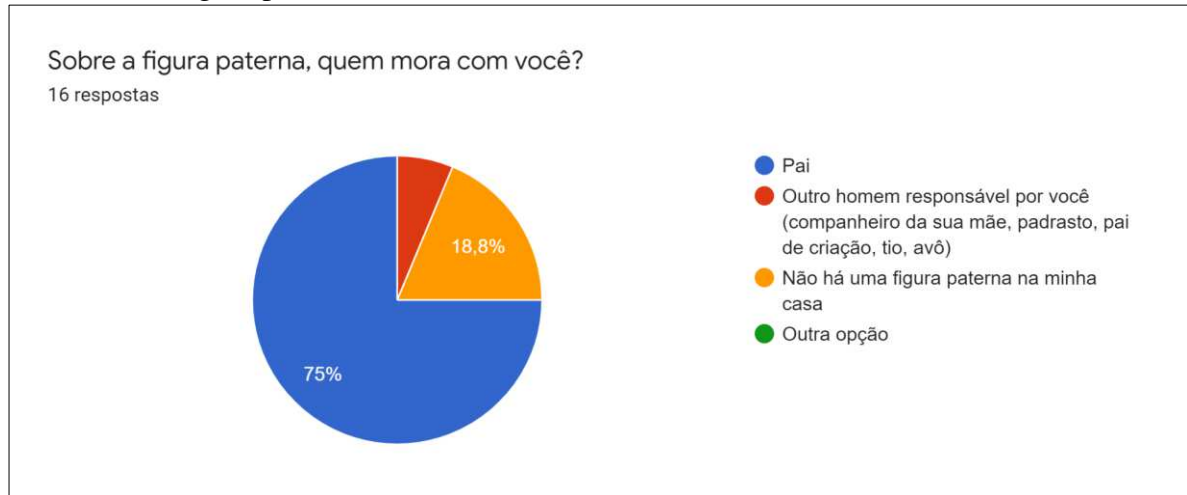


Fonte: Própria autora (junho, 2021).

A situação se diferencia quando a pergunta recai sobre a figura paterna. Das respostas obtidas, 75% dos alunos moram com o pai. Outros 18,8% responderam não haver uma figura paterna na casa. De acordo com pesquisa de Leone, Maia e Baltar (2010), tal dado pode revelar que, embora o modelo de família tradicional constituído pelo casal com filhos continue a

predominar, houve redução de sua importância ao aumentar a participação dos arranjos familiares formados pela mãe com filhos e pessoas vivendo sozinhas.

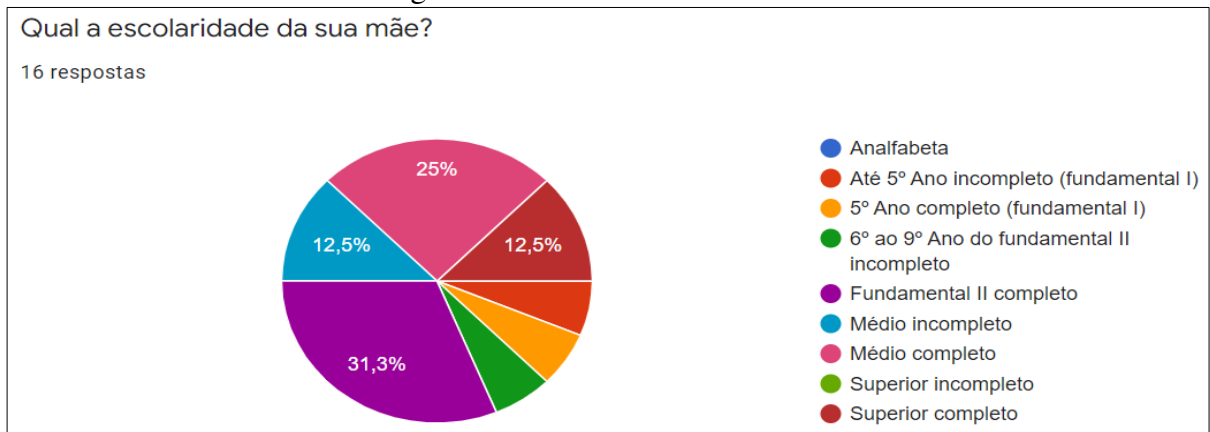
Gráfico 3 — Figura paterna



Fonte: Própria autora (junho, 2021).

As mães têm, em média, entre 30 e 40 anos e sobre a escolarização delas, apenas duas possuem ensino superior completo. Outras quatro concluíram o ensino médio. Quase 63% das mães interromperam a formação escolar antes de concluírem o ensino básico:

Gráfico 4 — Escolaridade da figura materna



Fonte: Própria autora (junho, 2021).

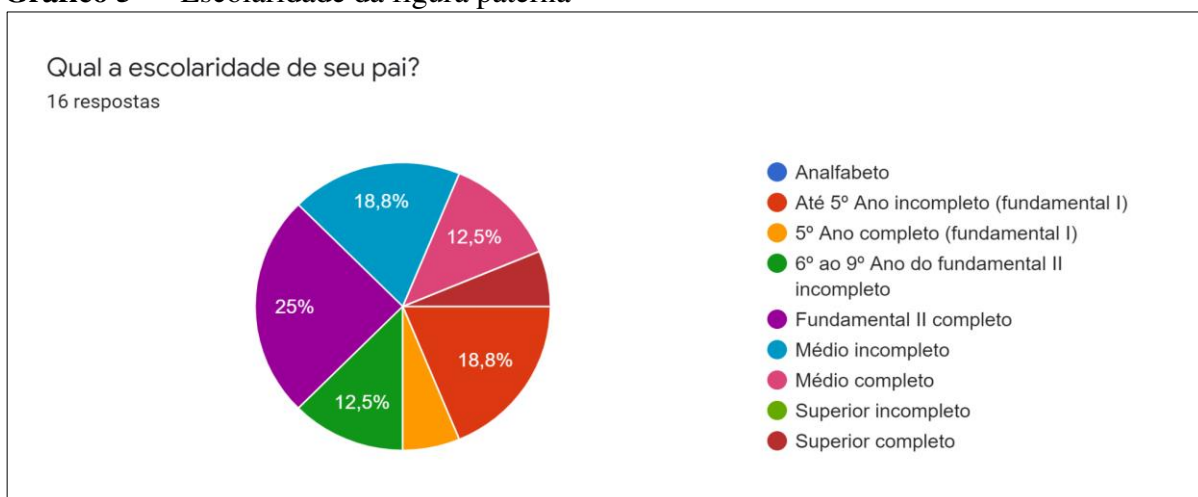
Tais dados sobre a trajetória escolar indicam a correlação da baixa escolaridade com a ocupação laboral precarizada exercida por essas mulheres. As respostas informadas sobre a pergunta “Qual a profissão da sua mãe?” são: faxineira; gerenciadora do têxtil Carrefour Londrina, desempregada, dona de casa, desempregada, professora do ensino fundamental I, trabalhando no momento em pet shop, promotora, salgadeira, dona de casa, trabalhadora de

empresa de costura, instrutora de oficina terapêutica, empregada doméstica, não trabalha, técnica de enfermagem, doméstica.

Ainda sobre o estudo de Leone, Maia e Baltar (2010), houve o crescimento, no interior das famílias, do número de mulheres que trabalham por remuneração. Tal fato consolida a participação feminina no mercado de trabalho e aumento contínuo das taxas de atividade feminina como forma permanente e regular da contribuição na renda total da família.

Sobre a figura paterna, a idade do pai varia entre 32 a 62 anos e apenas um pai possui curso de ensino superior. Apenas duas figuras paternas, 12,5%, ensino médio completo. Quase 50% desses pais não finalizaram o ensino fundamental II, correspondente hoje ao 9º ano. Tais dados indicam uma leve queda em relação à escolarização das mães dos estudantes pesquisados, como demonstrado no gráfico 5.

Gráfico 5 — Escolaridade da figura paterna



Fonte: Própria autora (junho, 2021).

No que se refere à profissão, as respostas foram: agrônomo, trabalhador de indústria de bateria, aposentado, caminhoneiro, entregador, latoeiro, mecânico, motorista autônomo, operador de máquinas, pedreiro, servente, técnico de panificação, técnico eletrônico e jogador de futebol, demonstrando tais informações que os pais desempenham ocupações compatíveis com nível médio de escolarização.

Considerando os fatores de idade dos pais e de escolaridade e ao fato de a escola situar-se em um bairro antigo, é comum que algum desses representantes dos estudantes já tenha estudado no colégio de implementação deste projeto. Para esse questionamento, 75% dos estudantes responderam de forma afirmativa.

Quando perguntados se havia alguma dificuldade financeira na família deles desencadeada pela situação da pandemia, 31,3% responderam passar por dificuldades

econômicas; 25% não souberam informar e 43,8% afirmaram que ainda não havia essa dificuldade.

Esses números alteram-se quando a questão é sobre as perdas pessoais.

Em junho de 2021, 50% dos estudantes já tinham perdido pessoas próximas em decorrência da pandemia, enfatizando os impactos materiais e subjetivos vivenciados por esses adolescentes em meio ao cenário da crise sanitária.

Ainda sobre questões relativas ao campo econômico das famílias, três estudantes (18,8%) já exerciam alguma forma de trabalho para complementação de renda.

Das atividades por eles exercidas, tem-se: babá, vendedor de camisetas e auxiliar no serviço exercido pelo pai.

Quando a pergunta recaiu sobre as atividades realizadas na própria casa, todas as respostas confirmam que os estudantes desenvolvem tarefas domésticas. Assim, de alguma forma, desempenham papel na organização familiar, além dos estudos.

Sobre as atividades desenvolvidas durante o período pandêmico, período de isolamento social e afastamento do ambiente físico escolar, a pergunta *Em tempos de pandemia, durante a semana, nas horas vagas, o que mais gosta de fazer?* procurou compreender que atividades esses jovens desenvolviam e se havia atividades que fossem praticadas por eles ligadas ao letramento escolar, como a leitura de livros e a escrita.

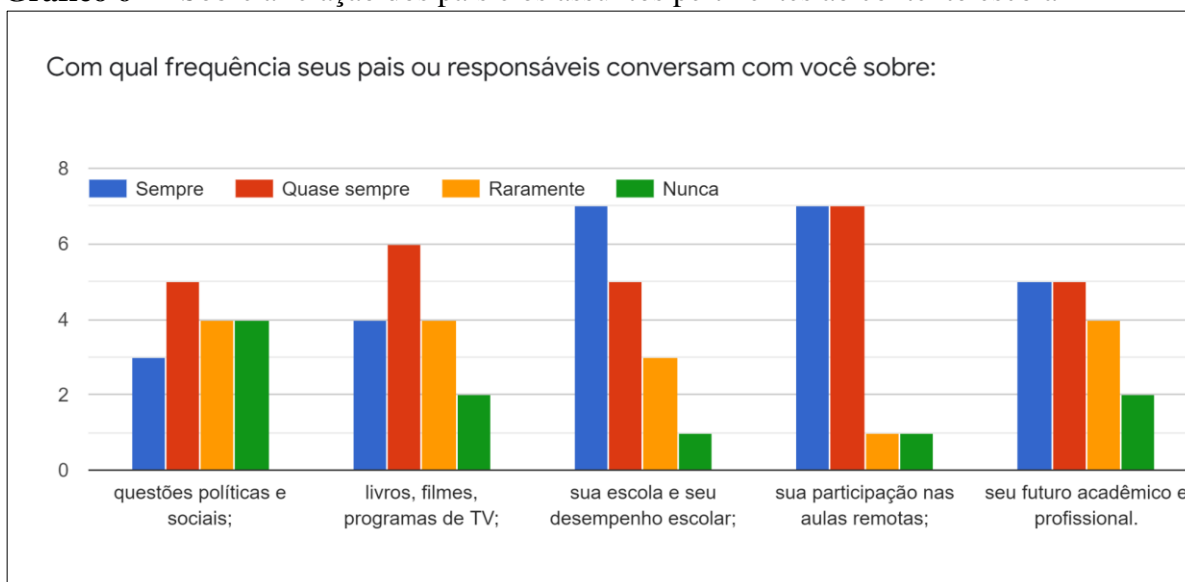
Os dados coletados relativos a esse questionamento indicaram, de forma geral, o desenvolvimento de atividades relacionadas ao uso das redes sociais e acesso à internet, como navegar na rede e assistir a vídeos em plataformas, assim como o uso de aplicativos de mensagens instantâneas, como o *WhatsApp*, confirmando formas de relação e de entretenimento voltadas ao ambiente virtual e quase nenhuma menção a atividades manuais e brincadeiras.

A observação desses dados revela que os informantes desta pesquisa desenvolvem, em suas atividades diárias, práticas de letramento digital para fins de comunicação, entretenimento e lazer. Há dessa forma, familiaridade com tais recursos, o que pode ser um dos prováveis fatores de contribuição para a adesão e permanência desses estudantes no modelo de aula síncrona remota.

A leitura de obras impressas fica restrita a poucos informantes, mas há uma melhora quando a leitura se refere aos gêneros jornalísticos, como notícias e reportagens, possivelmente motivada pela própria situação pandêmica e a busca por informações desse cenário. Como tais gêneros circulam nas redes sociais, é possível que o contato com essa forma de leitura tenha se estabelecido desse modo.

Outra questão da pesquisa aplicada diz respeito à relação que os pais estabelecem na vida familiar com as questões do contexto escolar.

Gráfico 6 — Sobre a relação dos pais e os assuntos pertinentes ao contexto escolar

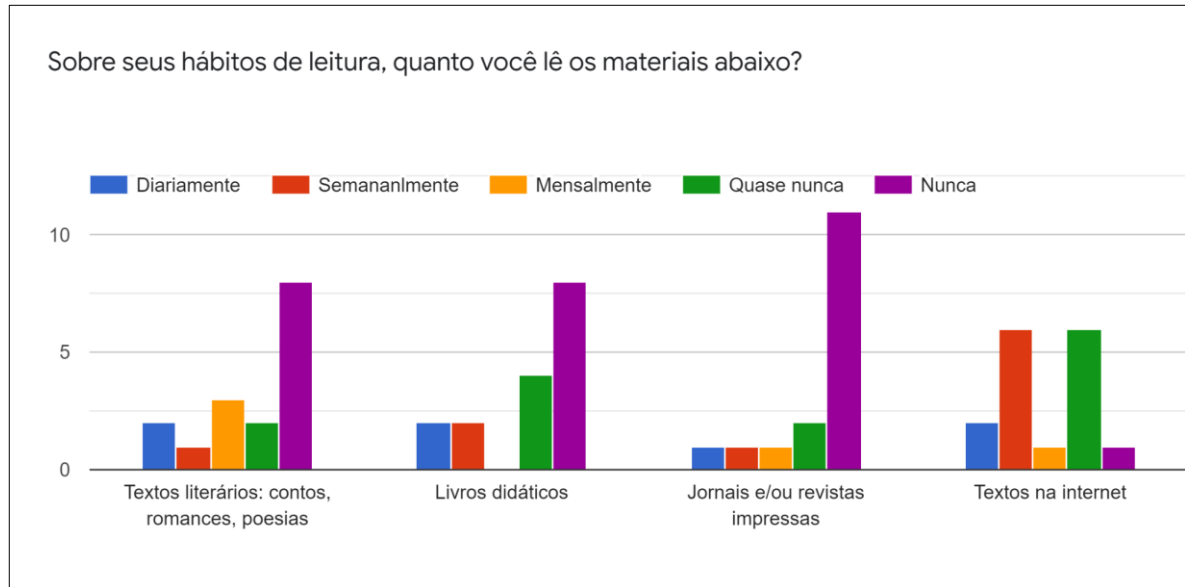


Fonte: Própria autora (junho, 2021).

Sobre as questões de cunho político e social, há um equilíbrio entre tais assuntos estarem presentes no ambiente familiar e serem omitidos pela família. Embora de forma abrangente, há a tendência a discussões sobre livros, filmes e programas de televisão. Esta questão, se comparada a outras que tratam da leitura, indica que provavelmente a conversa na família volte-se para os programas. Também é possível analisar que, ao inserir livros, filmes e programas de TV na mesma questão, mesmo que o objetivo tenha sido de compreender esses eventos e os modos de apropriação que implicam em comportamentos similares a atividades escolares, o item da questão torna-se impreciso, já que as famílias podem assistir a muitos filmes e lerem poucos livros, por exemplo.

O gráfico 6 demonstra ainda, de forma geral, que há interesse da família dos estudantes no desenvolvimento e participação nas aulas remotas, assim como no futuro profissional desses estudantes.

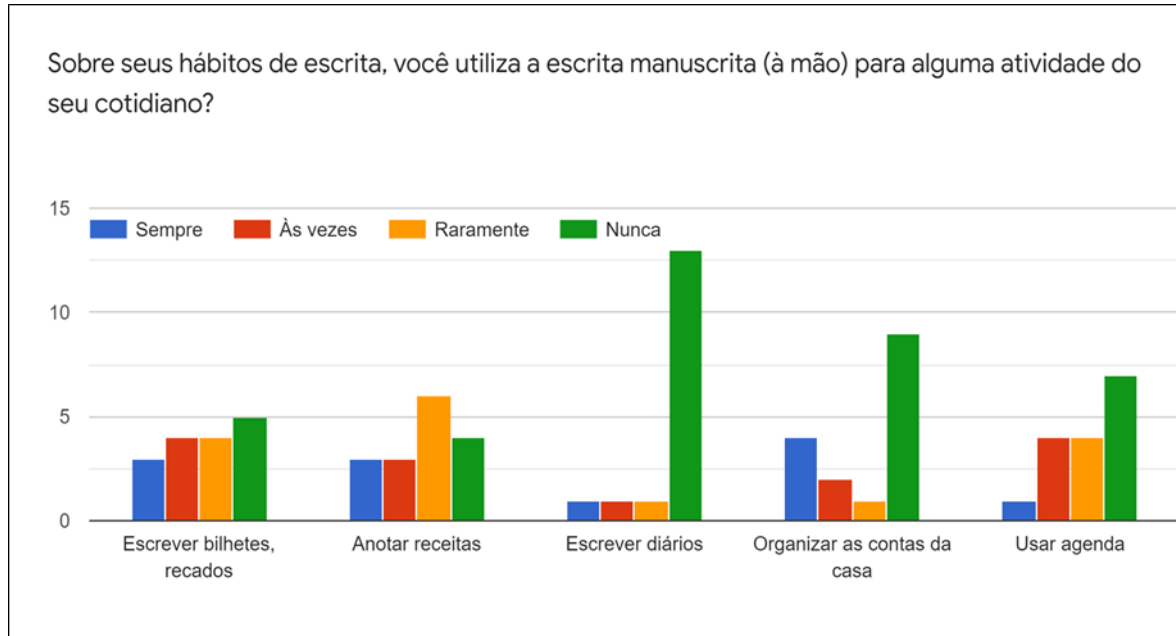
Especificamente sobre os hábitos de leitura, há pouca prática em relação aos gêneros mais próximos do letramento escolar. Até mesmo quando os textos circulam no ambiente virtual, a leitura é parcial.

Gráfico 7 — Hábitos de leitura

Fonte: Própria autora (junho, 2021).

Os estudantes pesquisados, na questão sobre livros impressos em casa, afirmam ter sobretudo livros religiosos: treze de dezesseis respostas. Há destaque também da presença dos livros didáticos e de literatura, provavelmente os ofertados ou requeridos pelo sistema escolar.

Sobre a escrita manuscrita, sua utilização não configura uma ação recorrente no cotidiano dos informantes da pesquisa.

Gráfico 8 — Hábitos de escrita

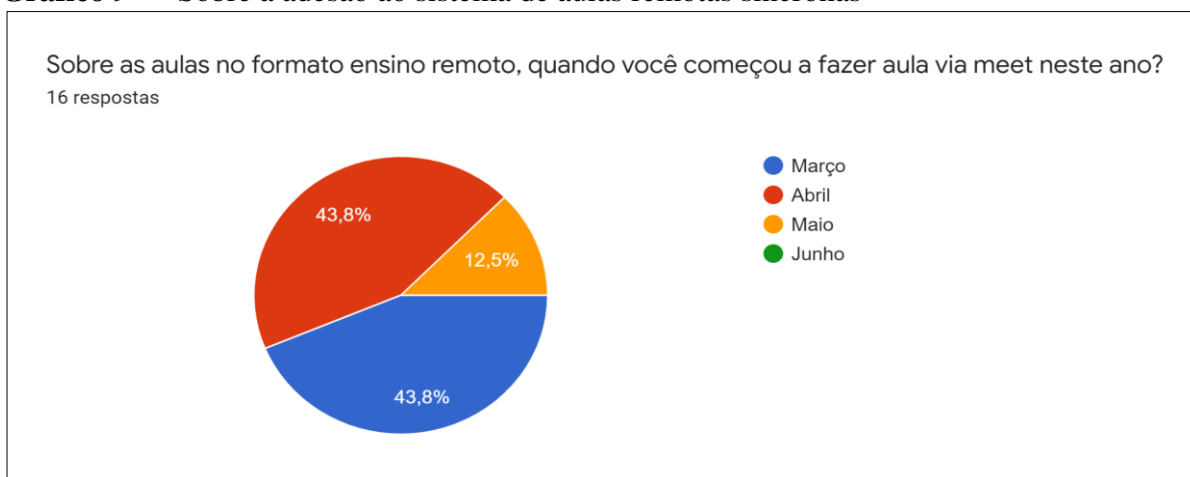
Fonte: Própria autora (junho, 2021).

Sobre a questão: “Ainda sobre seus hábitos de escrita, você utiliza a escrita manuscrita (à mão) para alguma atividade do seu cotidiano, além das que foram mencionadas na pergunta acima?”.

As respostas foram no sentido negativo, reiterando que tal uso está presente sobretudo no contexto escolar, como exemplificado a seguir: “somente para meios escolares”; “só para estudar”; “não, só na aula”.

Já na esfera digital, que não é necessariamente utilizada no campo escolar como recurso pedagógico, todos os colaboradores da pesquisa enfatizaram a utilização dessa forma de escrita para o envio de mensagens no *WhatsApp* e mais de 80% afirmaram fazer comentários em redes sociais; apenas um informante utiliza-se dessa escrita para produção de textos *online* para publicação, atividade esta que estaria mais próxima das atividades pedagógicas típicas de produção textual. É possível assim problematizar a questão da dissonância entre a escrita escolar e as práticas sociais desses estudantes.

Gráfico 9 — Sobre a adesão ao sistema de aulas remotas síncronas

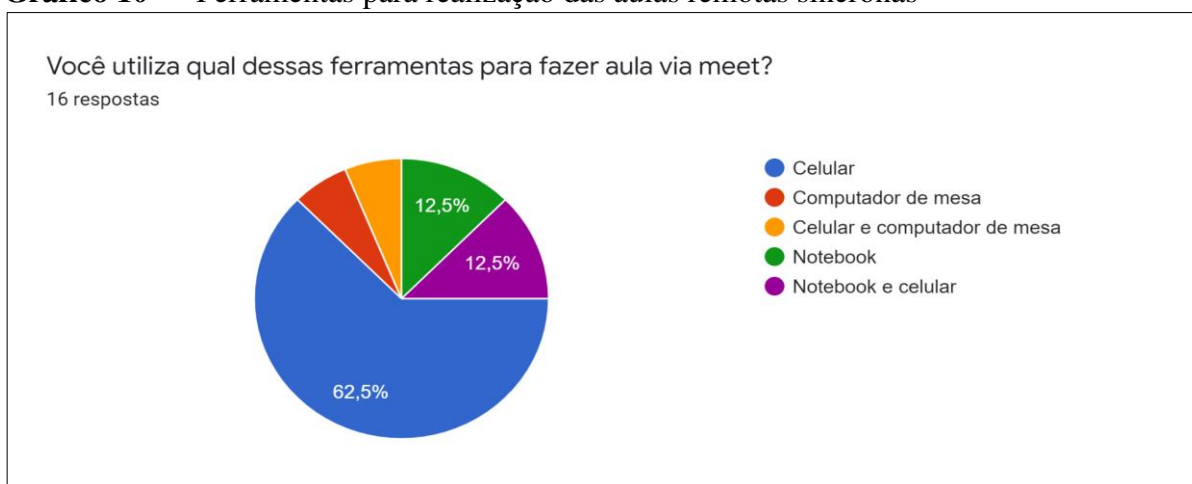


Fonte: Própria autora (junho, 2021).

O gráfico representa a realidade não apenas da turma de pesquisa, mas da escola de implementação do projeto como um todo. A adesão ao sistema de aulas remotas síncronas ocorreu de forma lenta e gradual, já que havia falta de recursos das famílias para oferecerem aos filhos celulares ou computadores cujos sistemas fossem compatíveis com as ferramentas digitais e, também, com a possibilidade das famílias arcarem com os custos elevados de uma internet capaz de suportar tais programas. Outro fator que se coaduna a tais fatos econômicos diz respeito ao próprio letramento digital dos discentes. Como não havia a utilização dessas ferramentas antes da suspensão das aulas no modelo presencial, muitos não sabiam como operacionalizar tais recursos para a realização de atividades pedagógicas.

Vale destacar ainda que, no momento de aplicação deste questionário, apenas parte da turma pesquisada fazia aulas remotas síncronas, ou seja, quase 50% dos outros estudantes não tinham acesso às aulas. Alguns destes recebiam material impresso e outros abandonaram a escola.

Gráfico 10 — Ferramentas para realização das aulas remotas síncronas

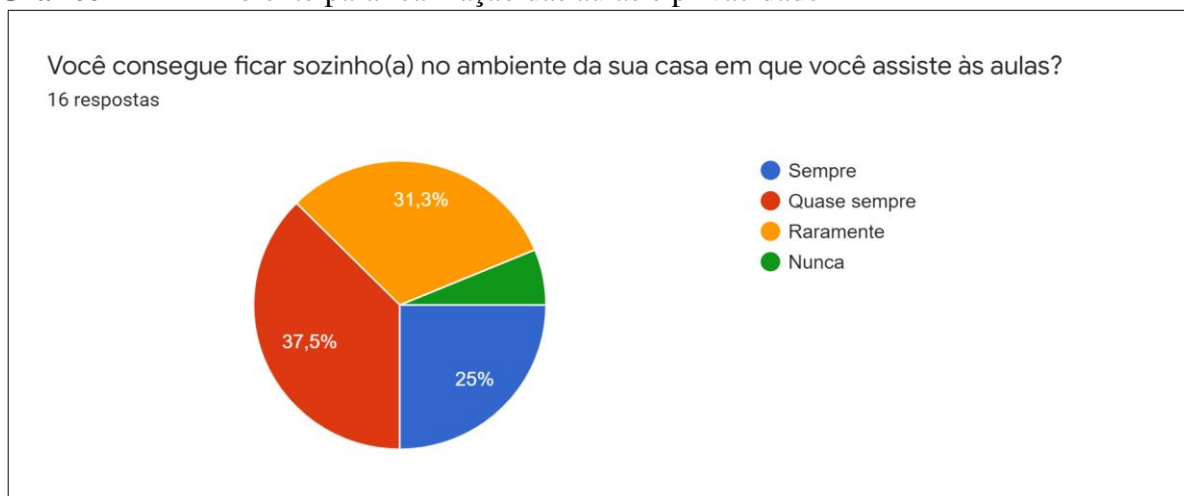


Fonte: Própria autora (junho, 2021).

O celular foi o aparelho mais utilizado para a participação nas aulas remotas e para a realização das atividades didáticas. Faz-se necessário aqui uma análise de que, ao trabalhar com ferramentas diferentes — geralmente o professor lecionava com a utilização de um computador e os estudantes com celulares —, havia a diferença da interface. Alguns recursos para os alunos eram mais restritos e/ou diferentes da interface do computador utilizado pelos professores. Essa diferença de recursos dos aparelhos mais a distância física dificultaram a realização de muitas atividades.

Outra questão reconhecida como fator de dificuldade foi a baixa interação nas aulas. Apenas uma parcela muito restrita de estudantes abria as câmeras e se manifestava por áudio.

Dos respondentes, 56,3% possuíam espaço próprio na casa para fazer as aulas remotas. Os outros 43,7% dos estudantes não tinham um local exclusivo. E apenas 25% dos estudantes conseguiam ficar sozinhos para participarem das aulas, como demonstrado no gráfico 11.

Gráfico 11 — Ambiente para realização das aulas e privacidade

Fonte: Própria autora (junho, 2021).

Mesmo com as dificuldades apresentadas, a turma selecionada para a implementação do projeto de letramento era a que possuía a maior frequência nesse modelo de aula em relação às outras turmas da professora-pesquisadora. Em algumas delas, havia pouco mais de dois ou três estudantes acompanhando as aulas remotas síncronas. Na turma de pesquisa, cerca de 50% dos estudantes participavam com regularidade e, quando perguntados sobre os motivos que os levaram a optar por assistir às aulas neste modelo, considerando que tais estudantes possuíam os recursos mínimos: celular ou computador e internet, as respostas versaram, de forma geral, sobre a preocupação com o aprendizado, com a continuidade das atividades escolares e o medo da reprovação, como indicam as respostas dos seguintes estudantes enumerados de acordo com o recebimento das dezesseis respostas do formulário do *Google Forms*:

Estudante 1: *A preocupação com minha notas e tbm pq eu não teria mais tempo para buscar as atividades impressas na escola.*

Estudante 2: *Na falta das aulas presenciais essa é a maneira mais fácil de aprender.*

Estudante 8: *Porque não quero reprovar de ano nem perder mais um ano de estudo.*

Estudante 9: *Para não reprovar e aprender.*

Estudante 10: *O melhor aprendizado.*

Estudante 11: *Para melhorar os meus estudos e não perder anos letivos.*

Estudante 15: *Eu não quero reprovar.*

Sobre as vantagens das aulas remotas síncronas, a posição dos estudantes recaiu sobre a possibilidade de alguma interação com os professores e poder continuar estudando de casa, considerado um espaço de conforto, e a segurança que isso trazia no momento pandêmico de perigo iminente, como ilustram as respostas seguintes:

Estudante 1: *Tem uma explicação melhor e vc pode tirar dúvidas quando for preciso.*

Estudante 3: *Estudar em casa, não precisar sair de casa nesse frio e nem quando está muito calor, conhecer mais plataformas digitais, para melhorar nosso estudo.*

Estudante 6: *Na minha opinião, as vantagens das aulas via meet são ter o conforto de estar no meu próprio espaço, ter um horário mais flexível, ter respostas mais rápidas para minhas dúvidas.*

Estudante 9: *O conforto do nosso lar, e é mais seguro nesse momento em que estamos vivenciando.*

Estudante 10: *Tirar dúvidas com professor.*

Estudante 15: *Você corre menos risco de covid, tem mais conforto, não precisa sair de casa no frio ou no calor.*

Quando inquiridos sobre o que mais sentiam falta no sistema de ensino presencial, as respostas mais recorrentes focalizaram a ideia de interação e contato com as pessoas, indicando também a importância do espaço escolar como local de sociabilização e de desenvolvimento das relações interpessoais tão importantes na fase da adolescência, como confirmam as respostas subsequentes:

Estudante 1: *A educação física.*

Estudante 2: *Do clima da sala de aula, conversar com os colegas, brincar com os professores, jogar queimada na quadra kkk.*

Estudante 3: *Interagir com as pessoas.*

Estudante 5: *Cumprimentar os amigos.*

Estudante 6: *O contato físico com algumas pessoas.*

Estudante 8: *Interagir mais com os professores e alunos.*

Estudante 10: *O contato com as pessoas. E as aulas práticas (principalmente a de educação física).*

Estudante 14: *Socializar.*

Estudante 15: *Os professores, meus amigos e as aulas praticas.*

Embora 75% dos estudantes tenham a percepção de que estejam aprendendo os conteúdos por meio das aulas remotas, observa-se que a questão da interação e socialização no contexto escolar é de fundamental importância para eles. Retirados bruscamente do espaço escolar em decorrência da situação de saúde pública instaurada, esses adolescentes ficaram restritos sobretudo à convivência familiar.

Todos os dados apresentados reforçaram a necessidade de acolhimento desses estudantes, da clareza na proposição de atividades escolares e de suas limitações em face de limitações técnicas, na busca de um olhar mais humanizado do fazer pedagógico, sem furtar-se da função precípua da escola em termos de letramento escolar.

Os resultados obtidos por este questionário foram fundamentais ao desenvolvimento desta pesquisa-ação sobre a implementação de projeto de letramento voltado à produção escrita de memórias da Pandemia de Covid-19, uma vez que este modo de pesquisa se vale do conhecimento das múltiplas faces do contexto escolar, da relação da prática com a pesquisa acadêmica para a intervenção em questões escolares específicas.

Desenvolvido o projeto, como já apresentado, em um momento de instabilidade nos modos de funcionamento escolar, assim como de incertezas na vida cotidiana das pessoas em todos os sentidos, o conhecimento de quem eram os colaboradores do projeto, já que não houve oportunidade de conhecê-los adequadamente de forma presencial (as aulas de desenvolvimento do projeto iniciam-se em agosto de 2021 e a suspensão das aulas presenciais havia ocorrido em março de 2021, apenas um mês depois de iniciado o ano letivo) e a compreensão de aspectos relativos à leitura e à escrita e a análise das implicações da Pandemia de Covid-19 na vida desses adolescentes e na forma como se adaptaram para dar continuidade ao processo de aprendizagem tornaram-se elementos significativos para a tomada de decisões pedagógicas, entre elas, a reafirmação de que a escola precisava acolhê-los em suas questões relacionais com a pandemia e proporcionar, mediante a estrutura real disposta, a continuidade do processo escolar de forma humanizadora e crítica, refletindo sobre o próprio cenário pandêmico e suas consequências na vida social, econômica e psicológica dos estudantes.

Dessa maneira, reafirmando que as proposições e características dos projetos de letramento assentam-se na compreensão da natureza social dos letramentos e que há nesses projetos a preocupação “em proporcionar à escola vivências de ensino-aprendizagem ancoradas em práticas sociais cotidianas” (SOUZA; OLIVEIRA, 2017, p. 140), tais informações e reflexões por elas desencadeadas ajudaram na organização do projeto assim como na consideração de que seu desenvolvimento estava alinhado a reais dinâmicas da vida social dos estudantes, retomando objetivos específicos de pesquisa deste trabalho, principalmente na identificação das questões e das necessidades dos estudantes as quais serviriam de base à elaboração e à aplicação do projeto de letramento, principalmente nos dados coletados da relação desses com a situação pandêmica.

7.1.2 A turma do 9º ano B e o acompanhamento pedagógico

Nos colégios estaduais do Paraná, a distribuição da função de pedagogo ocorre de acordo com o porte da escola, ou seja, número de matrículas. Assim, escolas com muitos estudantes dispõem de vários pedagogos. Para organizar o trabalho pedagógico, usualmente esses professores ficam responsáveis por determinadas turmas, como é o caso da escola de implementação deste projeto de letramento que dispunha de uma professora pedagoga responsável, neste ano letivo, pelas turmas dos 9º anos do período matutino. A atuação desse educador refere-se à organização do trabalho pedagógico, ao acompanhamento do processo educacional dos estudantes e à construção e à efetivação do Projeto Político Pedagógico (PPP).

A pedagoga dos 9º anos do período matutino é formada pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), com especialização em Avaliação Educacional pela mesma instituição. Ela possui experiência de sete anos na educação infantil e, desde de 2012, atua na função de professora pedagoga no Colégio Albino Feijó Sanches nos ensinos fundamental e médio.

Essa pedagoga acompanha os estudantes do 9º ano B desde 2019, ainda no ensino presencial, quando estavam no 7º ano. A turma é muito heterogênea e é composta, segundo ela, grosso modo, por três grupos: um grupo muito interessado, que vai além das expectativas; um totalmente desinteressado; e um terceiro que acompanha o ritmo que se instaura na turma. O grupo que se destaca acaba estimulando os outros estudantes. No contexto do ensino remoto, a pedagoga destaca a dificuldade, de forma geral, dos estudantes, como transcrito de forma literal no parágrafo seguinte:

Teve aluno com a alteração da metodologia, com a utilização das plataformas digitais, houve muita dificuldade. Dificuldade socioeconômica, dificuldade cultural, dificuldade na interação com as outras pessoas. Muitos deles entraram com problemas emocionais: solidão, depressão. Toda essa miscelânea de sentimentos gerou comportamentos diferentes, de maneira que alunos no presencial eram alunos participativos, dinâmicos, alunos que gostavam de aprender ficaram mais apáticos. Foi muito desafiador o trabalho da equipe pedagógica porque, primeiro, foi preciso tomar conhecimento dessa realidade, criar estratégias para atingir esse aluno, trazê-lo para a escola, seja no ensino on-line completamente, com as plataformas digitais Google Meet ou Google Classroom, tanto como a abertura de algum projeto em que o aluno possa vir presencial, como é o caso do Mais Aprendizagem. Alguns alunos estão vindo, com os protocolos de biossegurança, só para interagir fisicamente, mesmo que de longe, com alguns colegas (PEDAGOGA, 2021).

O trabalho da equipe pedagógica foi incessante. Para a turma do 9º B, em específico, mesmo sendo considerada uma turma interessada nas questões de aprendizagem e com alunos que se esforçaram muito para ter o aparato técnico para não perder aula, houve a necessidade de resgatar muitos estudantes que se recusaram a adesão a essa metodologia. Foi necessário entrar em contato e conscientizar muitas famílias, muitas delas, com pouco ou nenhum conhecimento e recurso tecnológico para ajudar e acompanhar o estudante. Como muitos deles, aliás, ficavam sozinhos em casa no horário da aula, muitas famílias não sabiam como nem se esse processo estava acontecendo.

Houve muito interesse e empenho da escola em acompanhar e ajudar esses estudantes, como confirma a pedagoga:

Eu acompanho eles. Eu conheço eles. Alguns deles que vem aqui pegar atividade impressa, eu noto. Esses dias uma menina chegou e eu falei: como você está? Você está bem? E fui conversando com ela e era evidente que não estava bem. A pandemia afetou muito ela. Ela está muito solitária e isso chegou a virar patológico. Percebendo isso e conversando com ela, com a liberdade e a interação que a gente construiu ao longo desse tempo, ela se abriu comigo e eu dei sugestões pedagógicas para ela passar a se interessar pelo ensino (PEDAGOGA, 2021).

Conforme dados apresentados pela pedagoga e retirados do BI, a turma tem 30 matrículas. Entre 13 a 16 estudantes tiram material impresso para fazer as atividades escolares em casa e há uma oscilação de até 22 alunos que já participaram pelo menos uma vez das aulas remotas síncronas de forma não simultânea. Como não há controle por parte da escola em relação ao horário de entrada e de saída, há muita fluidez, já que o estudante pode escolher em qual aula entrar e o tempo que ficará em cada uma.

Nesse período, ano letivo de 2021, a equipe pedagógica, secretaria e direção voltaram e permaneceram no trabalho presencial para acolher os estudantes que iam retirar material impresso ou resolver questões referentes ao acesso da conta @escola para poderem desenvolver as atividades virtuais.

Alguns estudantes que começaram o ano fazendo atividades impressas, depois de um trabalho pedagógico de convencimento, começaram a participar das aulas remotas síncronas, como destaca a pedagoga na transcrição seguinte:

Mas há um grupo, desses do impresso, que realmente não tem celular. Quando a gente desconfia, pede para vir à escola pra gente tirar dúvidas de como entrar na plataforma digital, daí a gente percebe celulares quebrados, com pouca memória, que já tem falhas mesmo no sistema operacional. Aparelhos antigos, incompatíveis (...). Às vezes, eles conseguem de

parentes, conseguem de doação, conseguem o velho da mãe que não precisa mais para o trabalho, mas sempre quebrados. Isso a gente constatou (PEDAGOGA, 2021).

Nesse ínterim, outra questão que interfere na continuidade das atividades escolares, seja no ensino remoto por atividades impressas, seja nas aulas via *Google meet*, é o afastamento de alguns estudantes, por um determinado momento, para cuidar de algum parente que estava com covid-19. Quando eles retornam, estão sem o ritmo das aulas e, cada vez mais, distante do contexto escolar. Os laços entre escola e os discentes tendem a ficar mais frágeis:

Então tem essa oscilação, sim. Não só por problemas de perda de aparelho (...), mas também por problemas familiares e sociais advindos dessa situação da covid que a gente não tem controle (PEDAGOGA, 2021).

Ao ser questionada sobre a questão específica do domínio da tecnologia por parte dos alunos e professores, a pedagoga afirma que:

O que me parece é que nós, enquanto escola, estávamos despreparados porque nós já deveríamos estar trabalhando com a questão da tecnologia, com as plataformas, com essas possibilidades há muito mais tempo. E acho que a pandemia evidenciou isso, essa dificuldade, tanto de professores quanto de alunos, de efetivamente participarem. Também é uma questão do professor. O professor teve que aprender. Diferente de outras profissões em que as pessoas estão no trabalho remoto, mas continuam fazendo os mesmos relatórios, seus atendimentos, somos um grupo que precisamos reinventar a nossa profissão porque não houve só um deslocamento do presencial para o remoto (...). O professor teve que, ao mesmo tempo, ir se adaptando e se reinventando, repensar em como dar aula (PEDAGOGA, 2021).

Ao apresentar a experiência vivenciada e compartilhada no deslocamento do espaço escolar e na forma ensino dos professores, a pedagoga enfatizou o desafio enfrentado por todos os professores porque eles despenderam recursos próprios para adquirir e atualizar celulares, computadores e internet. Além de aprenderem metodologias ativas, nesse cenário, para despertar interesse dos estudantes:

A grande maioria dos professores do Albino se preocupam com sua formação e os que não você não vê constantemente em cursos para aprofundamento, eles têm uma longa experiência e estão abertos a aprender com os colegas (...). Acredito que o nível de crescimento, como pessoa e como profissional, foi provocado (risos) e eles aceitaram essa cobrança para si mesmos, porque a gente nota que muitos deles, a cada dia, estão inovando mais nas suas metodologias ativas, movendo o aluno a participar, movendo o aluno a protagonizar, movendo o aluno a pesquisar. Então, se por um lado a tendência do aluno é ficar mais recluso por estar em casa e nem todos têm a capacidade do autoestudo pra fazer isso

valer a pena, tem o professor lançando além do que sempre lançou com novidades e atrativos, até passeios virtuais para eles. Então, os professores passaram a dominar muitos aplicativos, muitas modalidades, muito conhecimento dessa área que eles não imaginavam e que você me perguntou se eles estavam preparados. Ninguém estava preparado. Nem a equipe pedagógica, nem a equipe gestora, nem os professores, nem os alunos e nem as famílias. Então, no ano passado, eu diria para você que houve, sim, muita desorganização porque primeiro foi um caos que foi sendo organizado. Um caos que surgiu que nós não esperávamos que foi o acometimento da Covid e o que ela provocou nas nossas vidas e o trabalho teve que continuar nas diversas esferas e no nosso caso da educação não é diferente. Então, foi um caos que foi sendo organizado. Como tudo é muito grande no Estado, tudo demorou muito mais. Então as escolas privadas se preparam primeiro, dominando esses aplicativos e essas tecnologias, depois a gente, o Estado chegou e esse ano, eu acredito que nós aprendemos a usar para usar direito. Aconteceu uma evolução imensa do ano passado para cá. Então os professores se reinventaram, sim, eles sofreram. Temos casos de professores que até ficaram doentes por causa do grau de esgotamento dessa situação estressante de dar ao aluno aquele algo novo que ele ainda estava aprendendo. Isso foi muito valoroso e precisa ser falado o que aconteceu (PEDAGOGA, 2021)

Segundo a pedagoga, para os estudantes, a linguagem, a navegação nas plataformas é mais intuitiva, embora precise ser, de início, orientada. Então, essa não é a principal razão do não acesso ou não participação nas aulas. A maioria dos estudantes têm esse domínio. Para os que não tinham, a equipe pedagógica orientava. É importante destacar que aqui a análise é sobre o acesso e a navegabilidade nas plataformas e não especificamente na utilização dos recursos tecnológicos para a produção de conhecimento. Essa análise da pedagoga está atrelada à verificação de uso de recursos nem sempre utilizados na prática escolar. Como se verificará mais adiante, a utilização, por exemplo, de plataformas de escrita como o *Google Docs* não era de domínio para a maioria dos estudantes. Assim, para as aulas remotas, o uso de tal recurso demandou um processo de letramento.

Os estudantes com dificuldades de aprendizagem, segundo a pedagoga, também levavam essa dificuldade para o uso das tecnologias. Mas esse não é o ponto central da questão. Uma vez orientados da sistematização do uso das plataformas, houve uma resposta positiva dos estudantes para o uso do *Classroom*, como postar fotos e vídeos. Os próprios estudantes se ajudam.

Até a data da entrevista, junho de 2021, havia apenas um caso de desistência de alunos do 9º ano B que estava sendo apurado. No dia da entrevista, dia 21 de julho de 2021, de acordo

com os dados do Registro de Classe *Online* — RCO, havia no sistema 36 matrículas, sendo, uma aluna sem frequência, três alunos transferidos e um aluno remanejado. Assim, nessa data, oficialmente, a turma de pesquisa estava composta por 31 alunos.

Toda vez que se identifica que algum aluno não está participando ou participando muito pouco das aulas via *Google meet*, das atividades impressas ou das atividades postadas pelas SEED no *Classroom*, há intervenção da escola. As pedagogas ficam horas ligando e enviando mensagens para os alunos, para os responsáveis, no que se tem chamado de busca ativa: *“Isso é uma luta”* (PEDAGODA, 2021).

Outra questão colocada pela pedagoga é o que chamou de *“cultura da preguiça”*. Para ela, alguns estudantes já não se interessam pela escola, não têm perspectivas de futuro e não consideram a formação escolar como parte de um projeto de vida e, nesse cenário de ficar em casa em decorrência das medidas de isolamento social impostas pela Pandemia de Covid-19, tal desinteresse se intensificou: *“Criou-se, sim, uma cultura de preguiça um pouco maior do que era antes. Isso é fato também”* (PEDAGOGA, 2021).

Sobre os alunos selecionados como “sucesso escolar”, ou “bom aluno”, considerando alguns critérios escolares que se coadunam, como frequência desde o início das aulas remotas síncronas, participação nessas aulas e notas, a pedagoga dispõe de anotações, relatórios dos perfis dos alunos selecionados no:

[...] *famoso caderno de ocorrência que não é só de ocorrência do que eles aprontam (risos). É também das coisas que eles conquistam e fazem de bom, tá? Quando os professores elogiam e ficam surpreendidos com o rendimento, com ideia, como resultado do trabalho de um aluno, a gente faz questão de falar para esse aluno. E é algo que a gente tem sempre que se corrigir de fazer, né? Como você disse, não é só de tudo de ruim que vive a escola pública, não. Daqui tem muita semente maravilhosa* (PEDAGOGA, 2021).

As informações e as percepções levantadas por meio da análise do cotidiano escolar pela pedagoga confirmam a dificuldade que a escola atravessou para adaptar-se aos novos meios de funcionamento do trabalho pedagógico impostos pela Pandemia de Covid-19, das implicações dessa realidade na adesão desses estudantes ao sistema de ensino remoto e das dificuldades apresentadas pelas limitações tecnológicas de forma geral.

7.2 PERFIL DOS ESTUDANTES: CONFIGURAÇÕES FAMILIARES, HISTÓRIA DE LETRAMENTO E RELAÇÃO ESCOLAR NAS AULAS EM AMBIENTE VIRTUAL

Embora esta pesquisa-ação tenha como objetivo geral analisar os efeitos da implementação de um projeto de letramento voltado à prática escrita em situação pandêmica, houve a necessidade de melhor compreensão da história de letramento dos participantes e da relação com as práticas escolares, tal como a compreensão das implicações deste cenário na vida social e familiar dos estudantes.

Para a seleção dos casos a serem analisados, o critério utilizado teve como base perfis com maior probabilidade de esclarecer a questão de pesquisa colocada que se refere aos fatores e práticas de letramento mais representativos dos estudantes que contribuíram para a permanência destes no sistema educacional mediante à crise sanitária e aos altos números de evasão escolar na escola pesquisada.

Depois de observados por alguns meses, durante as aulas remotas síncronas, depois de analisados os perfis junto à coordenação pedagógica da escola e da análise de dados como desempenho escolar, frequência e participação nas aulas, cinco estudantes foram selecionados. Destaca-se aqui que a oscilação na participação nas aulas e o alto índice de abandono escolar foram critérios também observados para essa seleção, já que, como propósito colocado, a ideia era a de buscar respostas ao porquê da permanência desses no sistema imposto pela pandemia e entender por que, diante da realidade comum ou muito próxima desses adolescentes, alguns continuaram no processo educacional.

Toda entrevista foi iniciada com uma breve explicação do objetivo da pesquisa, assim como dos modos de levantamento de dados. Houve também a explanação sobre o que é uma entrevista semiestruturada.

Cada entrevista teve duração média de uma hora e esse tempo foi previamente acordado com cada um dos informantes. As entrevistas foram agendadas pela agenda do *Classroom* e depois enviado o link também pelo *WhatsApp*. Importante destacar que a manipulação dessas ferramentas para a efetivação dessa parte da coleta de dados já indica um letramento digital que estava sendo incorporado pelos estudantes devido ao formato das aulas remotas via *meet* e utilização dos aplicativos da conta @escola.

Com a aplicação da entrevista, surgiu a necessidade de coletar informações junto à pedagoga da turma. Foram duas entrevistas para discutir-se o perfil da turma de forma geral e cada perfil selecionado para a entrevista, já que a pedagoga acompanhava a turma desde o 6º ano do ensino fundamental.

Para a transcrição de cada entrevista foram utilizadas quatro horas em média. Como a entrevista semiestruturada aconteceu de forma oral, foi preciso reorganizar as falas para a construção de uma narrativa minimamente linear, já que, com o fluxo da conversa, tópicos eram retomados constantemente. Isso se deveu também ao fluxo da memória dos participantes.

Para a identificação dos estudantes entrevistados optou-se por utilizar as iniciais do nome, da mesma forma como foram nomeados nas memórias literárias escritas por cada um deles.

Sobre os tópicos discutidos, havia eixos principais: configuração familiar, relação com a leitura e a escrita, questões culturais, percepção sobre a escola e as aulas remotas e pandemia.

Além das entrevistas, para fins analíticos, houve a utilização de fotos e de documentos da vida escolar dos estudantes, como boletim escolar e dados do *BI*.

7.2.1 Perfil 1: estudante F. C. A. F

A entrevista com a estudante F. C. A. F aconteceu no dia 15 de junho de 2021, às 16h.

A estudante F estuda no colégio desde a sexta série do ensino fundamental.

Ela era muito participativa nas aulas *on-line*, sempre fazia perguntas e respondia prontamente aos questionamentos. Na perspectiva da pedagoga da turma, a estudante F é “*muito peculiar, incrivelmente sincera e literal*” (F. C. A. F., 2021).

A média das notas da estudante no primeiro trimestre do ano letivo de 2021 foi de 90, com presenças em todas as aulas ministradas no modelo remoto síncrono.

Embora a entrevista tenha sido previamente agendada, a discente entrou em contato com a professora alguns minutos antes afirmando que já estava à espera. Ao iniciar, estava em casa em companhia da mãe, que acompanhou toda a entrevista e participou em alguns momentos validando a narrativa da filha. Havia muita cumplicidade e gestos de carinho entre as duas.

A estudante tem 14 anos e é filha única e vive com os pais e uma avó de consideração (sogra de um tio) em uma casa que pertencia aos avós maternos. A avó materna, que também vivia com a família e que sempre acompanhava as aulas *on-line*, faleceu há poucas semanas de Covid-19, o que deixou a estudante F muito abalada.

A mãe da estudante tem 46 anos, é dona de casa e cursou até a 8ª série do ensino fundamental, no mesmo colégio onde hoje a filha estuda. Na vida adulta, a mãe tentou voltar a estudar, mas descobriu que estava grávida da estudante F. Deixou novamente a escola para

dedicar-se exclusivamente à filha. Há uma dedicação evidente da mãe em relação aos cuidados com a menina também na vida escolar da garota.

Foto 3 — Momento interação com a mãe



Fonte: Própria autora (junho, 2021).

O pai tem 44 anos e interrompeu os estudos também no 8º ano do ensino fundamental. A filha relata com bastante orgulho que o pai trabalhou por muitos anos como pedreiro e hoje é funcionário público da Prefeitura Municipal de Londrina, ocupando o cargo de operador de máquinas de estradas rurais. O pai da estudante F agora está cursando o Ensino Médio na modalidade de ensino de Jovens e Adultos (EJA), faltando apenas a disciplina de língua portuguesa para ser concluída, mas, devido à pandemia, a matrícula estava trancada. O cargo de funcionário público contribuiu para que a família não tivesse perdas econômicas significativas com o cenário pandêmico.

A estudante F é muito comunicativa e parece ter domínio das histórias familiares. Quando perguntei sobre a questão do letramento escolar dos avós maternos, a estudante conta rapidamente e com graça a história da avó que frequentou a escola apenas por 15 dias e parou porque bateu em um menino. Foi, dessa forma, retirada da escola pela família. Então, a avó materna aprendeu sozinha a ler e a escrever e se organizava bem com matemática para fins práticos do dia a dia. A falta de informações mais precisas sobre o avô materno deve-se ao fato

dele ter falecido há mais de 40 anos. A avó materna, falecida recentemente, também dedicava-se aos cuidados da estudante F.

O avô paterno, já falecido, veio do Ceará e era vendedor. A avó paterna mora sozinha e é uma pessoa bem ativa, gosta de viajar e já desenvolveu várias atividades. Estudou em colégio de freiras, foi professora, trabalhou na área da saúde, dava aula de costura e fazia vestido de noivas e batinas de padre, as quais também bordava. Também já foi cozinheira e motorista de ônibus.

Um tio por parte de mãe é agrônomo do IAPAR. Há um outro tio que é também funcionário público e que vai fazer fisioterapia.

F afirma que os pais são fonte de inspiração por serem muito firmes e esforçados em relação ao trabalho, à organização da casa e também em relação aos seus estudos. Ela recebe sempre reforço positivo: *“Você consegue, vai lá, vai lá que você consegue, que você vai ter tudo, cresça na vida (...). Meus pais sempre me deram esse apoio”* (F. C. A. F., 2021). A estudante F sempre mostra suas notas e atividades escolares para os pais que a ajudam dando dicas para melhorar os trabalhos.

Sobre a questão da leitura, o pai e a mãe sempre compraram livros. A mãe sempre lia para ela e sempre a apoiava para ler. A estudante também costumava ganhar livros em datas como o Natal. A mãe é exemplo de leitora para ela porque leu a coleção Vaga-lume inteira e a estudante fala disso com muita satisfação. A inspiração vem da mãe que sempre leu muito e sempre leu muito para ela.

F ajuda na organização da casa e especificamente na organização financeira. Como faz curso de Excel, ela tem planilhas mensais dos gastos da casa. Na hora de falar das atividades domésticas, é a mãe que vem até a câmera para ressaltar as habilidades da filha na cozinha. Fora da escola, a aluna não conseguiu identificar muitas atividades em que ela utiliza a escrita, mencionou apenas que, quando sente vontade de escrever algo, usa o *word* e depois apaga.

A família é católica e a estudante F está aprendendo violão para tocar na igreja. Faz catequese, e era coroinha e participante do coral.

Como atividade, a família gosta de pescar e acampar em um sítio que pertence ao ex-padrão do avô. Gostam muito da área rural. Antes da pandemia, costumavam também frequentar bastante o cinema.

Como a estudante tem diagnóstico de hiperatividade e déficit de atenção, sempre frequentou sala de recurso na escola e vários tratamentos adicionais, como neurologista, psicólogo, fonoaudiólogo, além de participar de atividades de teatro. Hoje ainda troca letras ao falar e ao escrever e tem que fazer sessões de fonoaudiologia e tomar medicação para

concentração. A mãe intervém e diz que ela tem mais dificuldade que outros adolescentes, mas a família sempre investiu para minimizar os impactos dessas questões. A estudante F tem muita clareza sobre suas dificuldades e por isso ela diz se esforçar mais a cada dia. Para isso, nas aulas remotas, autorregula seus horários, controla as atividades, prepara o material e faz anotações durante as aulas.

A pedagoga da turma da estudante F afirmou que ela é muito metódica e sistemática na organização e realização das atividades. A pedagoga também observou que a família da estudante, principalmente na figura da mãe, não considera os diagnósticos da estudante como um problema ou limitação. A família trata tais questões de forma natural e valoriza as conquistas dessa jovem.

A autorregulação, a organização e a sistematização são fundamentais para o sucesso dela nas aulas. Tais ações são complementares e se coadunam com as ações, os gestos escolares, com as características que o sistema escolar requer de seus estudantes. Também a estudante considera a explicação e interação com os professores fundamental. Considera as aulas *via meet* como se estivesse em sala de aula, demonstrando estar bem adaptada ao novo modelo de ensino. Em relação às ferramentas para as aulas, a estudante já possuía tanto computador quanto celular e os utilizava para as aulas. Também já possuía internet em casa antes da pandemia.

Ela tem uma avaliação muito positiva em relação ao colégio, destaca a competência dos professores e faz planos para fazer faculdade e conquistar sua independência. Segundo ela, desde muito cedo os pais enfatizavam isso. Acredita que gastronomia ou nutrição seriam bons cursos e se inspira na habilidade da mãe em cozinhar e na figura da avó paterna que se destaca por seu dinamismo e multifunções. Também já pensou em ser professora, mas se diz desacreditada em relação a esta profissão em decorrência do desprestígio e da falta de valorização do professor diante da sociedade e da falta de respeito dos alunos com os professores. Sobre o seu comportamento, destaca também que não gosta de “colar”. Acredita que tal ação poderá atrapalhá-la no futuro, pois não aprenderia de verdade. Essa questão moral também a aproxima do comportamento esperado pela escola.

No questionário respondido pela turma para compreensão do perfil dos estudantes da turma de implementação do projeto de letramento, destacam-se as respostas assinaladas pela estudante F sobre a frequência com que seus pais conversam sobre assuntos relacionados à cultura, à política e ao campo escolar.

Figura 6 — Pergunta respondida pela estudante F. C. A. F

Com qual frequência seus pais ou responsáveis conversam com você sobre: *				
	Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca
questões políticas e sociais;	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
livros, filmes, programas de TV;	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sua escola e seu desempenho escolar;	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sua participação nas aulas remotas;	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
seu futuro acadêmico e profissional.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fonte: Própria autora (julho, 2021).

A estudante destaca que tudo era resolvido na sua casa através do diálogo, da explicação e com calma sobre o que consideravam correto ou errado. A conversa é uma forma de organização dessa configuração familiar que discutem frequentemente sobre assuntos relacionados à cultura, à política e ao campo escolar.

Sobre a estudante F e sua relação com o letramento escolar, já seria possível afirmar que a disposição da mãe, a não contradição familiar entre os valores familiares e os do ambiente escolar, a valorização da escola e a tradição da família em estudar no mesmo colégio, a disciplina da aluna e adaptação rápida e bem sucedida nos sistemas de ensino durante a pandemia são os fatores primordiais que a constituem como um exemplo de sucesso escolar.

7.2.2 Perfil 2: estudante I. A.

No dia de agendar as entrevistas, a estudante I. A. disse que eu havia afirmado que ela seria a primeira a ser entrevistada. Esse posicionamento descreve ligeiramente características dessa estudante: muito competitiva e com objetivo de estar em primeiro lugar. Nas aulas, a estudante I sempre está atenta aos questionamentos e apresenta respostas mais adequadas ao

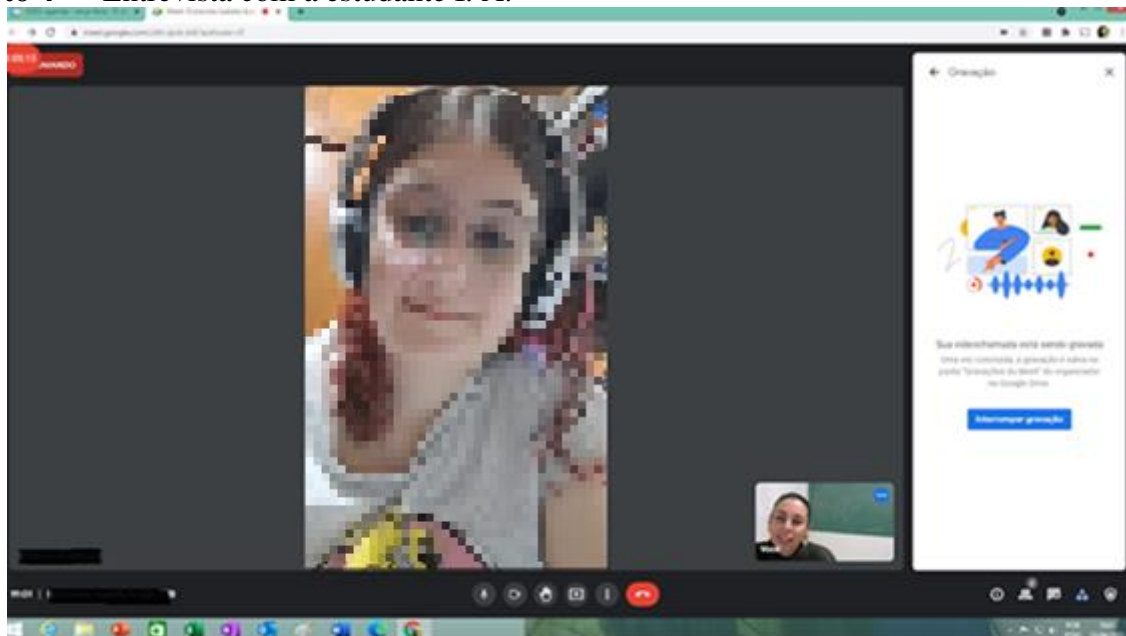
conteúdo trabalhado. É muito falante, mesmo no sistema de aulas remotas, e tem um tom de voz impositivo. Tem uma postura mais madura em relação aos outros alunos da turma e é muito direta nas suas colocações. Esse perfil, em determinados momentos, a afasta do grupo e já a colocou em situações de dificuldade com os colegas e até professores no ambiente escolar, principalmente nas séries anteriores, segundo a pedagoga que a acompanha desde o 6º ano.

Ainda segundo a pedagoga, a estudante valoriza muito a escola, é muito criativa e recebe todo o suporte necessário da mãe para desenvolver seus estudos. A pedagoga ainda relatou que no dia de buscar os livros didáticos na escola, a estudante I recusou-se a pegar um exemplar que estava rasurado. Depois de conferir todo o material, disse que não poderia ficar com um livro rabiscado porque os livros eram muito importantes para ela.

A estudante tem à disposição notebook e celular. Há um espaço no quarto apenas para as aulas remotas e quase sempre consegue ficar sozinha.

Sua entrevista ocorreu no dia quinze de junho de 2021, às 18h, e foi a mais longa, ultrapassando uma hora, o tempo limite anteriormente combinado.

Foto 4 — Entrevista com a estudante I. A.



Fonte: Própria autora (junho, 2021).

A estudante I tem 15 anos e é a filha mais nova. A família é formada pelo pai, 60 anos, pela mãe, 49 anos, e pela irmã mais velha de 23 anos.

A mãe é professora do ensino fundamental I, concursada pela prefeitura do município de Londrina, com especializações na área. Devido ao trabalho remoto das escolas no momento da pandemia, a mãe ficava em casa o tempo todo com a estudante. O contato com o pai ocorre

mais no período da noite a aos finais de semana. A irmã mais velha, ex-aluna do colégio, está finalizando o curso de Arquivologia na UEL. No momento, por conta da pandemia, não está trabalhando.

O pai da estudante I é autônomo e, no momento, trabalha com entregas. O pai estudou até o primeiro ano do antigo ginásio no Colégio Albino e teve que interromper os estudos para assumir as responsabilidades da casa quando o avô paterno ficou doente. “*Ou cuidava ou estudava e, lógico, ele escolheu cuidar do meu avô*” (I. A., 2021). A figura do pai não aparece muito nem nas atividades da adolescente nem como pessoa que influencia a vida dela. Talvez pela idade, o pai já tem 60 anos, e também porque parece haver uma substituição paterna pela figura do avô materno.

A estudante I frequentou no ensino fundamental I a escola em que a mãe leciona. No sexto ano, iniciou seus estudos no Colégio Albino e, entre os fatores para a escolha da escola, estava a questão geográfica. Como a escola é perto da casa da estudante, ela estaria mais segura, já que não haveria mais a companhia da mãe para ir e voltar da escola. No início, essa decisão desagradou a estudante I já que os amigos foram estudar em outra escola. Acontece que para ela chegar a essa outra escola, é necessário também atravessar uma rodovia e não há, até hoje, formas seguras para isso.

Hoje a estudante I já se acostumou com o colégio: “*Gosto bastante do colégio, já conheço a equipe toda. Qualquer problema, eu consigo me comunicar bem com os professores, equipe pedagógica e tudo*” (I. A., 2021).

A avó materna é dona de casa e a estudante desconhece sua escolaridade. Afirma que a avó sempre cuidou da casa e, se estudou, foi muito pouco. Ressalta ainda a dificuldade de acesso aos estudos de pessoas que viviam no sítio, caso da família materna.

O avô materno era uma figura muito representativa na vida da estudante I e já com a saúde debilitada por conta de um AVC, faleceu no mês de maio de 2021 por complicações devido à Covid-19¹⁷. Durante as aulas, ela sempre o mencionava. Ele foi professor de Geografia. Na adolescência frequentou o seminário católico. Depois de aposentado, aprendeu música sozinho e regeu um coral.

De acordo com a estudante I, o avô tocava vários instrumentos e foi aprendendo aos poucos. Era autodidata. Falava alemão e aprendeu latim no seminário. Era bom em Francês e

¹⁷ **Câmara de Toledo lamenta morte do maestro Darcysio Fritsch.** Disponível em: <https://catve.com/noticia/6/330296/camara-de-toledo-lamenta-morte-do-maestro-darcysio-fritsch>. Acesso em 14 de maio de 2022. **Cultura de Toledo em luto:** morre, aos 82 anos, o maestro Darcysio Fritsch. Disponível em: <https://tarobanews.com/noticias/cidade/cultura-de-toledo-em-luto-morre-aos-82-anos-o-maestro-darcysio-fritsch-Ygj7W.html>. Acesso em 14 de maio de 2022.

também sabia um pouco de Inglês. Era compositor de partituras. Por conta do contato próximo com o avô e da relação com a mãe, a aluna demonstra conhecimento do repertório do campo da música.

Como a aluna fazia leituras na Igreja, o avô começou a orientá-la nessa esfera. *“Teve uma época que eu tinha muita dificuldade pra fazer leitura, eu pulava todas as pontuações e daí eu comecei a ler com meu avô. Tanto é que eu lia na igreja mesmo e daí eu sempre ensaiava com ele. Ficava uma semana. Não era fácil ensaiar com ele. Que meu avô ele sempre foi uma pessoa muito exigente. Ele falava: você assumiu compromisso, então vai fazer direito. Se fosse pra fazer errado, você não deveria ter assumido.”* E rindo *“mas isso é uma lembrança muito boa que eu tenho dele que é eu pegando e ensaiando e ele pegando no meu pé, eu ficando brava e depois percebendo que era pro meu bem”* (I. A., 2021).

Do avô, a estudante I diz que a irmã herdou aptidão musical. Então estuda teclado, mas ela não desenvolveu aptidões para a música e, sim, para a leitura. O avô, dessa maneira, configura um modelo de leitor para ela. *“Cada uma ficou meio com alguma coisa do meu avô”* (I. A., 2021).

Ele discutia os textos com as netas e tirava dúvida das disciplinas escolares. A estudante afirma que tenta pegar dele essa ideia de aproveitar bem o tempo. O avô e a mãe sempre estavam disponíveis para ajudar, mas a figura do avô se destacava: *“ele falava até que as notas não eram o mais importante, era o conhecimento. Ele dizia que eu não devia decorar eu devia aprender”* (I. A., 2021).

Sobre os avós paternos, a estudante não chegou a conhecê-los e não tem muita informação, já que faleceram há muitos anos quando o pai dela ainda era jovem. Ressalta que o pai também não gosta de falar muito no assunto porque a mãe dele faleceu no dia dos finados, uma data simbólica para os católicos.

A estudante I ressalta que sempre foi muito estimulada para a leitura, começando pela figura da mãe que sempre contava e lia histórias. A estudante também sempre teve livros a sua disposição. Ela gosta de ficção e tem na figura do avô materno seu principal modelo de leitor. Eles começaram a ler o *Mágico de Oz*, de Frank Baum, por chamada de vídeo, já que moravam em cidades diferentes. Cada um ficava com seu exemplar e iam refletindo sobre as partes do texto. Demoravam horas para ler poucas páginas porque discutiam muito a leitura. Ela ainda tem áudios do avô narrando as histórias dos Irmãos Grimm.

Sobre a relação com a escrita, a estudante I afirmou não escrever muito, disse ter dificuldades com a estrutura dos textos, embora tenha muitas ideias. Entretanto, quando escreve, passa as histórias para o computador, mas depois apaga e relaciona a ação de escrever

a momentos ou muito felizes ou muito tristes. Hoje sua escrita está mais relacionada ao contexto das redes sociais. E sobre a escrita manuscrita, ainda mantém um caderno de receitas porque gosta muito de cozinhar.

Sobre as práticas culturais, a igreja ocupava um lugar muito importante na família. Essa influência também vinha do avô materno. Porém, a estudante I afirmou que a relação está abalada devido afastamento das atividades religiosas por conta da pandemia e porque o avô materno não pode, também em decorrência da situação pandêmica, participar da sua Crisma. Essa situação foi muito marcante para a adolescente. Outra questão que a abalou foi a morte por Covid-19 do Frei Nelson, outra figura religiosa muito importante para ela.

Ainda sobre as práticas culturais, a adolescente retoma a figura do avô e da cidade de Toledo. Destaca as idas ao lago da cidade e do avô levando-a para passear. Nas férias de janeiro, via a família toda. Atividade também interrompida por conta da covid-19, assim como as idas ao cinema com a irmã.

No ano letivo de 2020, as aulas eram transmitidas pela televisão e havia também a postagem de atividades pela plataforma *Google Sala de Aula*. A monotonia desses modos de ensino desestimularam a estudante que afirmou não saber como passou de ano. Para o ano letivo de 2021, recebeu incentivo da mãe para a realização das aulas remotas síncronas, destacando a ideia de poder interagir como principal motivo para essa escolha.

A estudante I é outro caso de sucesso escolar, considerando-se sua assiduidade nas aulas e sua média trimestral: 95.

A aluna organiza todo o material e computador no dia anterior ao início das aulas, usa uma escrivaninha no quarto para estudar e autorregula seus horários, utilizando o alarme do celular. Se arruma e inicia as aulas, como se fosse realmente para um ambiente físico e era a pessoa que mais ficava com a câmera aberta no horário da aula de língua portuguesa. É muito pontual na entrada das aulas remotas. Considera fatores positivos do modo remoto: a flexibilização de horários, pode acordar mais tarde, intervalo maior porque está em casa. Comer algo durante as aulas e complementar algo que não entendeu porque pode ver na internet. Acredita que está até tomando mais água porque não precisa ficar pedindo para encher a garrafinha. Acho que o ensino assim está muito bom. Negativo é quando cai a internet do professor. E a dificuldade com a disciplina de matemática.

Acredita que a instituição escolar e que os professores deveriam ser mais valorizados e que fica com raiva quando escuta alguém comentar que os professores não estão dando aula. Defende a escola, o trabalho do professor e utiliza a mãe como exemplo de dedicação à escola

e às atividades pedagógicas. Tem apreço pela escola e a valoriza, destacando que é a melhor escola da região onde mora.

A estudante se cobra muito e considera muito ruim tirar uma nota 90. É muito clara a ideia de fazer ensino superior, fazendo parte dos planos dela, mas tem dúvida em relação a qual carreira seguir: “*mas talvez eu seja professora, né, se tiver coragem, porque se eu for seguir o exemplo da minha mãe e do meu avô...quero ser professor não. Professor sofre muito*” (I. A., 2021). O curso de veterinária ou teatro também faz parte dos planos da estudante I.

7.2.3 Perfil 3: estudante G. N. C.

Na hora agendada para a entrevista via *Google meet*, o estudante G.N.C. não se conectou. Foi necessário enviar recado pelo *WhatsApp* para saber se ele realmente poderia fazer a entrevista naquele dia. Depois de confirmada a presença, o estudante G entrou. Ele estava na casa da irmã ajudando nos cuidados da sobrinha.

O estudante G tem 14 anos e é um adolescente bem maduro para a idade. Sucinto nas respostas, sua entrevista durou cerca de quarenta minutos. Como o áudio estava muito ruim e havia também a necessidade de cuidar da sobrinha, algumas dúvidas foram tiradas depois pelo *WhatsApp*.

Ele é bem participativo, crítico e está realizando as aulas remotas síncronas desde o início desse modo de ensino do ano letivo de 2021. É também assíduo nas aulas e sua média de notas do primeiro trimestre é de 90 pontos.

Para a pedagoga, esse estudante tem muita facilidade para aprender, mas não tem tanto estímulo familiar e, no ano anterior, ano letivo de 2020, ele desistiu das atividades escolares e foi necessário que equipe pedagógica fosse até a casa dele para tentar convencê-lo a não abandonar a escola. A pedagoga acredita ainda que o apoio dos colegas em realizar as aulas remotas síncronas, a intervenção da escola e o amadurecimento desse estudante foram fatores que o fizeram assumir uma posição diferente no ano letivo de 2021. Para ela, os responsáveis pelo estudante G não veem a escola como prioridade nem acreditam no potencial do estudante. Assim, o papel da escola foi fundamental para incentivá-lo e ajudá-lo a desenvolver as potencialidades que possui.

Como todas as entrevistas realizadas, a conversa iniciou-se retomando o objetivo da entrevista e o motivo pelo qual o estudante G foi selecionado e, depois, o assunto sobre a configuração familiar.

O estudante G é o caçula da família e filho único deste casamento dos pais. Mora com o pai, a mãe, o irmão mais velho e a avó materna, mas tem, ao todo, seis irmãos: dois meninos e quatro meninas. As irmãs já são casadas e moram em outras casas e um irmão mora com a mãe dele.

O pai tem 46 anos e estudou apenas até a 4ª série do ensino fundamental. É autônomo e o estudante trabalha com ele no período da tarde, ajudando no frete, no momento de buscar e levar as máquinas consertadas. Prestam serviço de assistência de máquinas de lavar roupas. O estudante, dessa forma, ajuda no orçamento familiar.

Ele também já administra alguns negócios. Quando busca e faz consertos sozinho, também fica com o valor integral desse trabalho. Já está juntando dinheiro para investir no negócio e também utiliza parte do pagamento para comprar as próprias coisas, sair com os amigos, é empreendedor e precisa organizar o trabalho. Também tem emprestado dinheiro a algumas pessoas e sabe quando cobrar e quanto a pessoa deve. O estudante tem dinheiro guardado com os pais, mas não anota nada e diz controlar, fazer a gestão apenas de cabeça, diferente do pai: *“O pai não consegue ter gestão do que gasta, do que entra e do que sai. Ele nunca sabe. Quanto ele recebe, ele não sabe(...) Mas eu sempre dou uns puxões de orelha. Ele necessita de uma picapezinha pelo menos pra trabalhar e se ele tivesse uma gestão certo do controle tipo de quanto tem que pagar, máquina que tem comprar que tem que vender e arrumar (...) Se a gente tivesse uma gestão boa lá da parte dele, a picapezinha que a gente precisasse já taria aí”* (G. N. C., 2021).

Quando questionado sobre quem o inspira ou o impulsiona a ser como é em relação ao trabalho, gestão e organização, o estudante G atribui tais características ao comportamento da mãe que, mesmo desempregada, pensa em começar a investir em carro. Também destaca o papel da mãe na organização e controle financeiro da casa, como saber quanto será utilizado para o mercado, para guardar, para investir em outra coisa: *“Educação financeira mesmo porque ela ensinou que se você ganha cinco, você gasta um e você guarda quatro”* (G. N. C., 2021).

A mãe do estudante tem 46 anos e está desempregada por conta da pandemia. Ela trabalhava como contratada da prefeitura na área de limpeza na saúde e, por corte de gastos, foi dispensada. Sobre a formação escolar dela, o estudante relatou que a mãe concluiu o ensino médio no Colégio Albino.

Alguns irmãos do estudante G também estudaram lá.

A avó materna trabalhou por um período como faxineira do terminal de Londrina e depois do falecimento do marido, ficou com a pensão, passando a viver apenas desse rendimento. A avó não estudou. Só sabe contar e mexer com o dinheiro.

O avô materno também faleceu há muito tempo e o estudante não o conheceu. Apenas tem foto.

A avó paterna sabe ler e escrever e é aposentada, mas o aluno não sabe muitas informações sobre ela.

Dos irmãos, nenhum fez faculdade ainda. Mas o estudante G tem vontade de ser contador. Gosta também da parte de engenharia.

Sobre a relação com a leitura, o estudante afirma não ler muito, embora tenha dito que há muitos livros de literatura infanto-juvenil na casa dele.

De forma geral, os irmãos perguntam sobre as aulas, sobre os estudos, mas é uma irmã por parte de mãe de 19 anos a pessoa com quem ele mais conversa sobre as questões escolares. Essa irmã também o cobra e, por gostar muito de ler, compra livros e estimula o estudante G a fazer leituras.

Em relação à escrita, não a utiliza muito, apenas nas atividades escolares. Embora tenha um perfil empreendedor e já organize a questão do trabalho e do dinheiro, não faz isso com o apoio de tabelas, anotações ou outra forma de controle por meio da escrita.

Quando não está estudando nem trabalhando, o adolescente gosta de sair com os amigos, ir à casa de familiares, de seus irmãos. Também gostava de passear no shopping, antes da pandemia começar.

A família tem uma visão muito positiva da escola, principalmente porque vários irmãos do estudante G também estudaram lá. O estudante ainda destacou a ideia de ter um bom relacionamento com todos os professores, de fazer muitas amizades e de não aderir à modinha de usar drogas de alguns garotos da sua idade. *“Uma mente boa, uma cabeça certa (...). Ano passado você ia ao banheiro e tinha gente usando droga e se eu fosse da mesma modinha talvez eu não taria conversando com você agora”* (G. N. C., 2021 — mensagem enviada pelo WhatsApp).

Sobre o que ele pensa sobre o ensino e a escola, afirmou que português e matemática são disciplinas básicas e que o conhecimento é necessário para muitas coisas na vida. Naquele momento, destacou a lembrança de um ex-aluno da escola, amigo da irmã, que está fazendo medicina na UEL e de um amigo que faleceu há pouco tempo de acidente e que estava cursando odontologia.

O estudante também mencionou a perda de familiares, primos por parte de mãe e uma tia, entre outras pessoas conhecidas pela Covid-19.

As aulas remotas síncronas são boas na visão do estudante e avalia a participação da turma dele como boa, mas tem consciência crítica do momento vivido ao afirmar que muitos colegas precisam deixar de fazer as aulas porque precisam trabalhar e a maior parte das funções disponíveis são no período da manhã, período em que ele estuda.

7.2.4 Perfil 4: estudante D. T. P.

O estudante D. T. P. é muito comunicativo, solícito e sempre está à disposição nas aulas. Faz amizades com muita facilidade e tenta, mesmo em ambiente remoto, interagir com os colegas e professores. A média de suas notas foi de 82 pontos no primeiro trimestre.

D tem 14 anos e estuda no colégio desde o 6º ano do ensino fundamental.

A pedagoga ressaltou a fragilidade da questão econômica da família e afirmou que o estudante é muito esforçado e interessado em fazer as coisas “certas”. Para ela, a obediência é uma característica que sobressai nesse estudante aparentemente vinculada à ideia de que é preciso estudar para ser alguém na vida. Também participa dos projetos escolares e há uma relação de respeito à escola, assim como uma relação muito respeitosa na família e é considerado um bom aluno por fazer tudo o que os professores pedem.

Foto 5 — Entrevista com o estudante D. T. P.



Fonte: Própria pesquisadora (junho, 2021).

A família do aluno é composta por ele, pai e mãe. Como filho único, compreende que tem papel fundamental na organização da casa e apoio aos pais. A casa onde moram era do avô paterno e fica a uns 100 metros do colégio. Os pais moram há mais de 40 anos no mesmo bairro.

O pai tem 62 anos e é servente de pedreiro e trabalha por conta própria. Por conta da pandemia, o estudante D afirmou que o pai não conseguia funções em empresas de construção. Quando era mais novo, trabalhava em empresas com carteira assinada. Estudou até a 4ª série do ensino fundamental I em uma escola do bairro onde moram. Como em outros casos, parou cedo de estudar para poder trabalhar.

Com 52 anos, a mãe do estudante D estudou até 5º ano do ensino fundamental no mesmo colégio em que o filho atualmente estuda. Interrompeu os estudos cedo para poder trabalhar. Hoje trabalha como babá e diarista.

O estudante D não chegou a conhecer os avós paternos porque faleceram antes do seu nascimento. A informação que ele tem é a de que moravam no sítio. Ele também não conheceu os avós maternos. Sabe apenas que moravam também em um sítio e vieram para a cidade de Londrina.

Assim, seus pais nasceram na zona rural e mudaram-se com as respectivas famílias para Londrina. Como eram vizinhos, se conheceram ainda na juventude. Depois de casados, tentaram por dez anos gerar um filho. D é o resultado de muitas tentativas do casal para ter um filho. *“Eu sou o anjo da casa. Não vim para causar discórdia, vim pra causar glória na casa”*. (D. T. P., 2021).

D já ajuda no orçamento da casa porque realiza atividades remuneradas e administra as questões financeiras. Ele é quem acompanha os pais ao médico, ao dentista. Também foi ele quem levou os pais para tomar a vacina contra a Covid-19. Ele se considera o mais inteligente e avançado da família. Embora tenha a responsabilidade da organização financeira, não utiliza planilhas, cadernos de anotações ou outra forma de controle a não ser a “cabeça”.

Os pais adotam o discurso de que ele precisa estudar para ser alguém na vida e há uma exigência por parte da mãe com relação a seu bom desempenho escolar. Ela também guarda os boletins do filho e manifesta sentimentos de felicidade quando o garoto tira notas boas. Durante a entrevista, enquanto conversávamos, a mãe foi procurar o boletim da pré-escola do estudante D para mostrar. Depois trouxe mais alguns para destacar as notas boas e as observações positivas em relação ao comportamento do filho na escola. Apresentou ainda fotos da formatura da pré-escola.

Embora a mãe exerça papel fundamental na relação com a escola, é o próprio estudante que se autorregula e faz as atividades escolares. Também é assíduo nas aulas remotas síncronas.

Como estuda de manhã, ele programa o celular para despertar e não precisa que ninguém o acorde ou o chame para o início das aulas. Embora não faça nenhuma atividade complementar às escolares, é muito organizado nas atividades da escola e consulta com frequência o aplicativo Escola Paraná¹⁸ para acompanhar suas notas, presenças e outras informações.

D nunca teve acesso à internet. Tal acesso começou em virtude da Pandemia de Covid-19 para que pudesse realizar as atividades escolares. O próprio estudante é quem paga a mensalidade de oitenta reais da internet. Trocou o aparelho antigo de celular que possuía por um usado cujas configurações são mais atuais. *“Eu não tinha internet e aí eu tinha um outro celular que tava quebrado e aí esse celular que eu tô agora, lá no comecinho da pandemia, eu comprei da Fernanda. Aí, só depois de um tempo que eu fui ter internet. Aí já que o governo dá uma ajuda e, de vez em quando, meu pai consegue um servicinho, a gente vai guardando dinheiro, mas já que no momento meu pai tá parado, a gente tem que vender as coisas”* (D. T. P., 2021).

O relato do estudante D refere-se ao mês de junho de 2021. Neste momento, seu pai está sem trabalho por conta da pandemia. A família vive, então, da bolsa emergencial da pandemia e da remuneração do trabalho do estudante.

D, no horário de contraturno, vende Jequití (produtos de perfumaria e cosméticos por catálogo), tapetes e sabão que a mãe mesmo faz. *“Eu saio batendo porta em porta”*. Anota apenas os valores dos produtos, já que são muitos. Vende só à vista e para alguns conhecidos vende “fiado”. Ele intercala os dias de venda. Relata que nos dias em que percorre maiores distâncias se sente muito cansado. *“Eu moro na Indústria e às vezes pego o conjunto da flor.... Que nem os tapetes, eu saí da Indústria, fui pelo Conjunto das Flores e depois fui parar lá no Igapó I. E depois volto direto, cansa.”* (D. T. P., 2021). Mesmo com participação ativa no orçamento familiar, é muito claro para o estudante que ele não pode parar de estudar para trabalhar, diferença significativa da história escolar dele e a dos pais.

Com avós paternos e maternos provavelmente analfabetos, pais com baixa escolaridade, D, mesmo ainda no 9º ano do ensino fundamental, já tem mais escolaridade que as duas gerações anteriores.

¹⁸ Aplicativo destinado aos estudantes da rede pública de ensino do Estado do Paraná a seus responsáveis. Nele estão disponíveis diversos recursos, como conteúdo, boletim, agenda, grade horária, eventos, entre outros, com objetivo de facilitar o acesso às informações escolares e auxiliar na organização e acompanhamento, de forma virtual, dos responsáveis.

Sobre a escrita, ele diz não usar “*para mais nada*” (D. T. P., 2021), exceto nas mensagens de *WhatsApp*. A mãe usa apenas para enviar algum bilhete para a escola ou assinar algum papel.

O estudante afirma que dorme quando vai fazer leitura. Diz que não gosta muito de ler. Na casa, tem apenas livros didáticos. Os pais também não têm o hábito da leitura.

Como práticas culturais e de lazer, era comum, nos finais de semana, os irmãos de seu pai se reunirem em um campinho no bairro, perto da escola. Nas horas vagas, D também gosta de jogar videogame e brincar com os cachorros. Ele tem dois e, às vezes, na aula, abre a câmera para mostrar para os professores e colegas seus bichinhos.

Em decorrência da pandemia, no momento da entrevista, o estudante havia perdido uma avó de consideração.

O estudante estava acompanhado da mãe no dia da entrevista. Ao conversarmos sobre a família, a mãe buscou uma foto de sua adolescência. Na imagem ela estava ao lado da mãe de outra estudante dessa turma.

As famílias desse bairro têm como característica comum viverem há tempos no mesmo lugar. Geralmente são casas que já eram dos avós. Assim, são gerações que se conhecem.

O estudante D analisa que aprendia mais no sistema presencial de aulas e destacou a dificuldade acentuada na disciplina de matemática por conta das aulas remotas. D falou ainda com orgulho sobre o tamanho da escola, sobre a qualidade do ensino e da relação amistosa com os professores.

7.2.5 Perfil 5: estudante M. F.

A estudante M. F., de 15 anos, vive com os pais em uma casa de fundo. Na frente do terreno, moram os avós maternos. A casa fica próxima à escola e desde o 6º ano a aluna estuda neste colégio. Trata-se de outro caso de filho único na família.

A média de notas da estudante no 1º trimestre do ano letivo de 2021 foi de 88 pontos.

Na percepção da pedagoga, a estudante F é muito sociável, se comunica muito bem e tem perfil acadêmico. A estudante é quem se articula com a escola e resolve sozinha as questões escolares. A pedagoga ressaltou ainda que não possuía muitas informações sobre a família dessa adolescente, já que a própria estudante organiza sua vida escolar, demonstrando muita autonomia.

Na hora da entrevista, os avós maternos estavam em casa e ajudaram no esclarecimento de dúvidas da estudante que preferiu ficar com a câmera fechada o tempo todo. Também foi

necessária a retomada de algumas questões porque o sinal da internet estava fraco e cortou o áudio por diversas vezes.

A estudante M é muito participativa nas aulas remotas, muito assertiva nas colocações e sempre se prontifica a ajudar em questões de organização da turma. Foi ela quem organizou o grupo de *WhatsApp* da sala. Tem características de liderança, mas no dia da entrevista estava um pouco tímida. Não abriu a câmera para o momento da conversa.

O pai tem 43 anos e é técnico de panificação. Estudou até o 6º ano do ensino fundamental e também frequentou o Colégio Albino. Agora pretende retomar os estudos na modalidade EJA de ensino. A estudante M destacou que o pai faz parte do grupo de risco porque tem problemas de coração e já infartou duas vezes.

A mãe tem 42 anos e está desempregada. Trabalhava há quinze anos como fiscal de caixa nas Lojas Americanas no centro da cidade e perdeu o emprego devido à pandemia de Covid-19. A mãe da estudante F estudou no Colégio Albino até o término do ensino médio.

Os avós paternos estudaram pouco, ele tendo trabalhado como lavrador em uma fazenda, ela dona de casa, falecida. O avô materno era de Santa América - PR e estudou até o 2º ano do ensino fundamental. Hoje é aposentado e trabalhava com máquinas de pavimentação para a prefeitura. A avó materna já foi diarista e está tentando se aposentar. Hoje fica em casa. A avó veio de Sergipe e trabalhava na roça. Estudou também até o 2º ano do ensino fundamental.

O pai, a mãe e a estudante M são do grupo de risco em relação à Covid-19. A estudante tem diabetes do tipo 1. Toma insulina duas vezes por dia. Por esse motivo, ela não poderia retornar ao sistema presencial de ensino, até ser devidamente vacinada.

Quando questionada sobre o futuro, ela diz que pretende fazer faculdade na UEL na área de veterinária ou medicina.

Sobre seus hábitos de leitura, a estudante M gosta de ler livros de *youtubers* e, no momento, está lendo *Diário de Anne Frank* emprestado da vizinha. A mãe gosta de ler livros digitais de romance. No celular, a estudante também gosta de ler notícias, olhar *Instagram*, tendo parado um pouco de jogar. Usa a escrita digital para mandar mensagens no *WhatsApp* e atualizar os comentários nas redes sociais.

Sobre a escrita manuscrita, diz utilizá-la para anotar alguma receita quando a mãe ou a avó solicita. Elas estão organizando um caderno de receita.

Para a organização da casa, não utilizam nenhuma forma de controle ou planilhas de gastos. A estudante utiliza aplicativos de banco no celular para pagar as contas. “*Como antigamente, se a gente queria lembrar alguma coisa, colocava na porta da geladeira, né? Agora eu já coloco pra mim no relógio, no alarme*” (M. F., 2021).

Como atividade cultural, a estudante refere-se às atividades de jovens realizadas na Igreja. E com a família, a estudante M gostava de frequentar a fazenda em que o avô paterno trabalhava. Agora, na pandemia, o fazendeiro não permite mais a entrada no local. Gosta de ir ao shopping, ao Jardim Botânico, ao Lago Igapó, ao Aeroporto e de viajar para a praia.

Sobre as aulas, a estudante M afirma que, no ano passado, no oitavo ano não aprendeu nada. Esse ano, considera que está melhor, exceto em matemática. Afirma que tem dificuldade em compreender a explicação da professora. Ela tenta pesquisar na internet, no livro e mesmo assim não entende direito e considera os 65 pontos na média uma nota muito ruim.

A mãe não aceita que a estudante tire notas baixas. *“Ela fala pra mim estudar mais. Pra mim tirar mais que 80. Menos que 80, não aceita não(...) Eu sempre fui uma das melhores, desde o primeiro ano do pré”* (M. F., 2021). M ganhou computador ainda quando estava na pré-escola e a mãe sempre comprava livros para ela no centro de alfabetização. A família sempre investiu em sua formação. Esse ano ganhou um notebook para realizar as aulas remotas síncronas e as atividades *online*.

Embora a família tenha um posicionamento muito positivo em relação ao colégio, a estudante M preferia estudar em uma escola central porque gostaria de sair um pouco do bairro e interagir com outras pessoas. Esse era seu plano, interrompido devido à pandemia. Apesar disso, mantém uma visão positiva da escola, gosta dos professores, considera o ensino bom, embora apresente críticas em relação a certos discursos e atitudes de alguns docentes. Outro plano da família era o de que a estudante fosse transferida para uma escola particular no ensino médio, por considerar o “ensino mais puxado”.

A estudante participa de todas as aulas remotas síncronas e a mãe, que se encontra em casa no horário das aulas, observa e cobra seu desempenho e resultados, embora ela própria se autorregule. Como a casa é pequena — possui três cômodos —, M assiste às aulas na cozinha, na mesa das refeições.

Acha positivo o fato de não precisar se deslocar para a escola, principalmente em dias frios, mas não considera que esteja aprendendo como se estivesse no sistema presencial de aulas.

7.3 REFLEXÕES GERAIS SOBRE OS PERFIS

De forma geral, os estudantes selecionados para análise são filhos únicos ou caçulas nas suas configurações familiares. Há para eles sempre uma figura que se destaca no acompanhamento escolar, exercida, sobretudo, pela figura materna. Tal figura também sempre

está disponível para ajudar, incentivar a realização das atividades, mesmo não possuindo formação escolar, na maioria dos casos, superior a desses estudantes. A satisfação clara com os resultados positivos no contexto escolar é outra característica presente e funciona como fator impulsionador de seu desempenho.

Os avós paternos e maternos, em geral, têm pouca ou nenhuma escolarização, excetuando-se o avô materno da estudante I. Para esta estudante, o avô é a figura central na relação com o processo de letramento escolar e o que mais se aproxima desse letramento por meio de valores atribuídos à formação escolar através de cobranças em relação a resultados e também a partir da própria trajetória de letramento do avô, buscando a estudante inspiração e caminhos para se apropriar desse capital cultural familiar (LAHIRE, 1997), que encontra, dessa forma, condições de ser transmitido e também de ser apropriado.

Quando a relação de ensino escolarizado recai sobre a figura dos pais, esses estudaram um pouco mais do que os avós, mas ainda há pouca escolarização, exceto a mãe da estudante I. Tal característica dessas configurações familiares indica que os estudantes entrevistados são, em geral, a geração que mais teve acesso à esfera escolar.

Os estudantes analisados demonstram a intenção de cursar ensino superior, relacionando tal fato à oportunidade de construir um futuro melhor, enaltecendo o saber e a certificação escolar. Entretanto, alguns o fazem de maneira um tanto ingênua ao projetarem esse futuro apenas com a possibilidade de estudarem, sem analisar, de forma crítica, outros fatores limitadores de transformação social, como as próprias condições socioeconômicas, que podem obstar esse caminho.

Essa situação parece se distinguir para a estudante I que possui melhores condições econômicas e que possui relações de letramento familiar mais próximas ao letramento escolar, já que a irmã cursa Arquivologia na UEL, a mãe é professora e o avô era professor e regente. A estudante constrói uma representação de si como superior, demonstrada, por exemplo, na vontade de garantir que seria a primeira a ser entrevistada e pela recusa em receber livros rasurados no momento da destruição do material didático.

Essa visão menos ingênua de uma transformação pura e simplesmente pelo fato de cursar uma faculdade também se manifesta na posição do estudante G. Para ele, a formação acadêmica não seria o mais importante, pois já trabalha por conta própria e pretende construir um futuro bem sucedido nos negócios e, ao mesmo tempo, constrói um discurso e uma representação de si como alguém inteligente e, de algum modo, superior aos demais.

Todos vivem perto do colégio e têm uma visão muito positiva desse ambiente. Há clara relação de afeto com o espaço escolar por parte desses estudantes e de suas famílias. O fato de

alguns dos pais terem estudado no mesmo colégio parece fortalecer a relação afetiva e a noção de pertencimento.

A fácil adaptação ao ambiente virtual e a cobrança da família no que se refere aos resultados escolares demonstraram ser aspectos que diferenciam esses perfis dos demais participantes do projeto.

Há destaque também das implicações da Pandemia de Covid-19 nas questões subjetivas e objetivas da vida desses estudantes, como questões de relacionamento e de questões de ordem econômica.

O levantamento e a análise dos dados trabalhados neste capítulo despontam como parte fundamental desta pesquisa ao se considerar que a investigação sobre as histórias de letramento dos estudantes, assim como as implicações práticas na vida escolar e familiar desses em meio à crise sanitária, podem apontar meios de, ao mesmo tempo, lidar com questões legítimas e interseccionadas entre os letramentos e práticas sociais locais e o letramento escolar na construção de uma educação humanizadora e de uma aprendizagem significativa, dialógica e crítica.

8 IMPLEMENTAÇÃO, RELATO E ANÁLISE DO PROJETO

E é assim que se desenvolveu o projeto que tem como resultado a publicação deste livro.

Foram muitas aulas de estudo, de pesquisa, de leitura e análise. Foi um tempo de aprendizado e de compreensão do cenário pandêmico. Não estão aqui materializadas todas as histórias. Temos autores de folhas em branco. Ainda não era o momento para muitos se expressarem. O silêncio — tão ensurdecedor — deve ser também analisado e respeitado (...)

Assim, temos aqui, caro leitor, uma obra de muitos autores. Cada memória da pandemia aqui registrada ou representada foi construída com o que cada um efetivamente sentiu, viveu e selecionou para compartilhar com você.

*(Excerto do texto introdutório do livro *Por trás das nossas faces: eternas memórias*)*

8.1 DESENVOLVIMENTO DO PROJETO NA ESCOLA: POR QUÊ?

A implementação de um projeto de letramento na escola ultrapassa as questões referentes apenas à disposição do professor em realizar essa atividade, já que a prática e a organização pedagógicas estão centradas preponderantemente na sequência de conteúdos curriculares estruturados e segmentados em disciplinas. Tal situação de centralidade nos conteúdos tende a intensificar-se a partir da vigência das recentes normativas educacionais, como a já discutida BNCC (BRASIL, 2017), em âmbito federal, e o Crep (PARANÁ, 2021), com incidência direta na formação dos estudantes paranaenses, destinando-se a prescrever um modo de ensino fortemente conteudístico.

Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 13) apresentam a prática de projetos de letramento como uma forma renovada para o ensino de língua materna, não como maneira de resolver problemas de exclusão e insucesso escolar, mas como “uma alternativa que promete priorizar a inclusão, a participação e o reposicionamento identitário do aluno, favorecendo também interações de confiança, afeto e satisfação pessoal”, o que poderá resultar em relações mais estreitas com o ambiente escolar e seu letramento ao considerar-se a prática social como ação preponderante nos projetos de letramento.

Tal perspectiva imprime nas ações pedagógicas a necessidade de se compreender e considerar as questões relevantes para os estudantes. Implicá-los no trabalho escolar de forma ativa, legitimando suas questões sociais e educacionais. Assim, os conteúdos, tomados de forma genérica como o próprio currículo, passam a ser desenvolvidos pela necessidade de se

implementar um projeto com finalidade social, da vida prática, para além do cumprimento de uma atividade apenas escolar.

O projeto implementado no Colégio Estadual Albino Feijó Sanches foi pensado a partir da necessidade de acolher os estudantes dessa instituição de ensino na retomada das aulas, inicialmente no modelo remoto, depois híbrido e, por fim, de forma presencial, em meio à situação pandêmica atravessada em termos mundiais, do desligamento da escola, no sentido físico e presencial, a partir de março de 2020, das perdas econômicas, sociais e familiares, humanas dos estudantes e de toda a comunidade escolar.

Dessa forma, o aspecto contextual da situação pandêmica e a necessidade de acolhimento dos alunos no retorno ao ambiente escolar físico desencadearam ações didáticas ancoradas em projetos de letramento, já que estavam alinhadas à vida social e às experiências vividas pelos estudantes. Tais ações pedagógicas também estavam voltadas ao processo de ensino e aprendizagem da escrita.

A proposta inicial era a de que, por meio da escrita dos textos memorialísticos, os discentes pudessem desenvolver a posição de autoria ao registrarem nos próprios textos suas experiências da pandemia.

No início das aulas do projeto, 2 de agosto de 2021, oficializei com uma turma do 9º ano do ensino fundamental a elaboração do projeto que ocorreria nas aulas de Língua Portuguesa e se adaptaria aos modos de funcionamento escolar ditados pela própria evolução da questão de saúde pública instaurada: a pandemia de Covid-19.

Como o trabalho foi desenvolvido para o acolhimento dos estudantes e para que se engajassem no projeto, tornando-se agentes e autores, todas as decisões também foram tomadas de forma participativa e democrática, buscando desenvolver a criticidade dos discentes ao problematizar a situação atravessada.

É importante destacar que, não sendo o meio e o fim da aprendizagem apenas o conteúdo, isso não exime a escola da responsabilidade de trabalhar com o letramento escolar, de garantir aos estudantes esse direito, de garantir-lhes o acesso a esse conhecimento desigualmente distribuído na nossa sociedade. Dessa maneira, no projeto implementado, os conteúdos escolares foram selecionados e ministrados sempre a partir da perspectiva da elaboração do projeto e da produção do livro de memórias. Assim, o objetivo não era o de aprender determinada regra gramatical, por exemplo, mas sim a apropriação dessa normativa para que o estudante, ao utilizá-la, pudesse aprimorar sua produção escrita considerando as necessidades para sua publicação em situação concreta.

8.2 DESENVOLVIMENTO DO PROJETO NA ESCOLA: COMO?

Com o processo de retorno progressivo às aulas presenciais de modo híbrido e por revezamento, a escola estava se preparando para receber os estudantes depois de quase um ano e meio de afastamento do sistema presencial de ensino, mais precisamente desde 19 de março de 2020. Entretanto, essa recepção recaiu sobretudo nas medidas de prevenção e contenção do vírus, como ajustes no espaço entre as carteiras nas salas e a distribuição de máscaras e a disponibilização de álcool gel. O acolhimento dos estudantes e de suas histórias transpassadas pela situação pandêmica foi deixado para segundo plano, como se as experiências deles não interferissem no retorno ao ambiente escolar e no processo de ensino e aprendizagem.

Os estudantes estavam muito apreensivos com todas as alterações em andamento na vida deles. Desejavam retornar para a escola e também estavam esperançosos em relação à vacina e à possibilidade de aprenderem mais com a retomada do modelo presencial de ensino, como ilustra a figura 7 da produção do jamboard em sala de aula sobre os desejos dos estudantes para o final do ano letivo de 2021.

Figura 7 — Jamboard de desejos dos estudantes para o segundo semestre de 2021



Fonte: Própria autora (julho, 2021).

Diante de todas essas questões, no começo do mês de agosto de 2021, foram iniciadas as atividades do projeto de letramento, o qual teria como resultado a publicação de um livro intitulado *Por trás das nossas faces: eternas memórias*.

8.3 PLANO ENSINO DO PROJETO DE LETRAMENTO DE PRODUÇÃO DE MEMÓRIAS DA PANDEMIA DE COVID-19

Uma diferença substancial na abordagem e planejamento das aulas a partir dos projetos de letramento é a necessidade de se considerar os fenômenos sociais e a prática social que se quer atingir e os caminhos e os modos — sobretudo em relação ao processo de escrita — para se alcançar uma ação social. Assim, para o trabalho com projetos de letramento como um dispositivo pedagógico (SOUZA; OLIVEIRA, 2017), modelos e programas de ensino predefinidos, homogêneos e impositivos devem dar lugar à análise da prática social que se almeja alcançar. Os conteúdos escolares são, dessa forma, selecionados, revisados e alimentados em decorrência e durante o próprio desenvolvimento do projeto. De outra forma, à medida que o projeto começa a ser desenvolvido é preciso que o professor compreenda aquilo que os discentes precisam ainda aprender para conseguir realizar o produto, o resultado do projeto com foco na prática social. Os conhecimentos trabalhados se operacionalizam como ferramentas que possibilitam a produção escrita, no caso deste trabalho, que circulará efetivamente em uma demanda social específica. “Nesse sentido, é preciso haver sensibilidade à seleção dos conhecimentos e das práticas a serem abordados, primando pela significatividade” (SOUZA; OLIVEIRA, 2017, p. 142).

Pensado dessa forma, haveria a possibilidade de haver dúvidas atinentes à instabilidade de um projeto de letramento, com um certo caráter de improvisação ou mesmo falta de planejamento. Tal questionamento, no entanto, não se sustenta, a partir do resultado deste trabalho e de outras propostas bem sucedidas de projeto de letramento, uma vez que a prática social é determinada e são os modos de operacionalização escolar que serão dinâmicos porque vinculam-se aos conhecimentos que os estudantes precisam adquirir para efetuar-la.

Assim, o plano de ensino abaixo descrito é parte também do projeto de letramento. Tal plano foi sendo construído no decorrer das aulas com foco na produção de textos para compor um livro de memórias literárias das experiências vividas durante a Pandemia de Covid-19. Resguardadas as questões de acolhimento aos estudantes e a pertinência do trabalho de letramento crítico com a temática do projeto, os conteúdos selecionados também dizem respeito a necessidades pedagógicas encontradas durante o percurso para viabilizarem a produção escrita do gênero principal do projeto: memórias literárias.

Em relação à produção escrita, essas demandas referiram-se à discussão mais aprofundada do tema, a trabalhos com modelos de gêneros e a questões específicas de produção

textual mais importantes naquele momento, já que se entende a escrita como um dos principais objetivos do ensino escolar e também como processo contínuo na vida acadêmica dos discentes, não sendo possível, dessa forma, a partir de um único dispositivo pedagógico, a resolução de todas as questões atinentes à produção textual. Sendo o objetivo a sua circularidade em práticas sociais, as atividades escolares colaboram esse propósito. Atrelado a um contexto de produção e a um contexto social também específicos, a ancoragem de conteúdos e atividades pedagógicas aqui apresentadas neste cronograma de ensino representam uma realidade singular, como apresentada na tabela 1 a seguir.

Tabela 1: organização das aulas do projeto

	DATA	CONTEÚDOS/ ATIVIDADES/ BIBLIOGRAFIA
Sistema remoto	9 de junho de 2021	Distribuição dos Termos de Consentimento do Comitê de Ética.
	29 de junho de 2021	Aplicação do questionário (modo remoto, aplicação no momento da aula via <i>Classroom</i>).
	21 de julho de 2021	Produção de <i>Jamboard</i> sobre desejos para o segundo semestre.
	28 de julho de 2021	Preparação para retorno aula sistema híbrido: professora na escola e estudantes em casa.
Sistema híbrido	2 a 6 de agosto de 2021	Apresentação do projeto; gêneros memorialísticos; <i>Quem não morreu na Espanhola?</i> , de Nelson Rodrigues; apresentação do autor e notícia; relação com o contexto atual; apresentação do livro <i>Memórias: menina sem estrela</i> e leitura em voz alta e discussão da crônica 11; vídeos para contextualizar a Pandemia de 1918 — Gripe espanhola; análise linguística e questões de subjetividade do texto ¹⁹ ; uso da primeira pessoa e uso de determinantes — adjetivos; tempo verbal.

¹⁹ Um exemplo de atividades sobre esses aspectos linguísticos encontra-se nos apêndices deste trabalho: apêndice B.

9 a 13 de agosto de 2021	Retomada das atividades do <i>Capítulo 11</i> do livro; linguagem denotativa e conotativa; figuras de linguagem: metáfora; discussão das questões da Covid-19 e relação com o capítulo estudado e com as memórias que serão produzidas; noções de texto literário; apresentação de atividade avaliativa sobre o texto; introdução ao estudo do <i>Capítulo 12</i> do livro <i>Memórias: a menina sem estrela</i> , de Nelson Rodrigues; retomada dos conceitos trabalhados; figuras de linguagem.
16 a 20 de agosto de 2021	Atividade de fichamento de videoaula sobre relato pessoal ²⁰ ; roteiro de leitura da crônica <i>E se não passar?</i> , ²¹ de Martha Medeiros; apresentação da autora, contextualização da obra e condições de produção; instruções de como usar o <i>Google Docs</i> .
23 a 27 de agosto de 2021	Correção das atividades e retomada da discussão do texto <i>E se não passar?</i> , de Marta Medeiros; análise de excerto sobre memórias do texto <i>Como e por que ler o romance brasileiro</i> , de Marisa Lajolo; questões de modo e tempo verbal: pretérito perfeito e imperfeito; pronomes e adjetivações; retomada das características do relato pessoal.
30 de agosto a 3 de setembro de 2021	Leitura da crônica <i>Banhos de Mar</i> , de Clarice Lispector; como usar o <i>Google Docs</i> ; vídeo tutorial sobre o uso do <i>Google Docs</i> ; apresentação das ferramentas do <i>App</i> da conta @ escola; discussão do formato do projeto: <i>podcast</i> , livro físico, livro digital; apresentação da atividade do projeto de texto via <i>Google documents</i> ; apresentação da atividade e inícios da elaboração da primeira versão do texto de memória.
8 a 10 de setembro de 2021	Retomada da produção da primeira versão do texto de memória; trabalho com sinais de pontuação a partir das dificuldades apresentadas pelos estudantes; vídeo <i>Uma vírgula muda tudo</i> ²² .

²⁰Relato: gênero textual para redação. Disponível em: <https://youtu.be/PJy24pASAaw>. Acesso em 24 nov. 2022.

²¹ Crônica *E se não passar?*, de Martha Medeiros. Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2020/11/cronica-e-se-nao-passar-martha-medeiros.html>. Acesso em: 24 nov. 2022. A cópia integral desta crônica também está disponibilizada nos anexos deste trabalho.

²² Vídeo Um vírgula muda tudo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iINQgtm9rqY>. Acesso em: 24 nov. 2022.

	13 a 17 de setembro	Questões de texto: problemas de digitação nos textos dos estudantes; marcas de oralidade; uso da vírgula; continuação da produção das memórias.
	20 a 24 de setembro	Revisão e ajustes dos textos; elaboração da segunda versão com retomada das questões sobre pontuação e desenvolvimento das ideias em gênero de memória; discussão da possibilidade de também publicação das histórias em forma de <i>podcast</i> ; edição em forma de livro digital; cerimônia de lançamento, assinatura do livro; início das discussões do título do livro.
Sistema presencial	27 de setembro a 1 de outubro	Finalização da escolha/elaboração do título do livro; discussão do projeto da capa e contracapa; ajustes nos textos de forma individual pelo <i>Google Docs</i> .
	4 a 8 de outubro	Contato com empresas de diagramação e editoras de livros; ajustes nos textos de forma individual pelo <i>Google Docs</i> .
	13 a 15 de outubro	Orçamentos de diagramação e impressão dos livros e informação aos participantes para aprovar valores; levantamento de fundos para pagamento das cópias dos livros; ajustes nos textos de forma individual pelo <i>Google Docs</i> .
	18 a 22 de outubro	Recolhimento dos valores dos livros; ajustes nos textos de forma individual pelo <i>Google Docs</i> .
	25 a 29 de outubro	Análise de modelos de convite e escrita colaborativa no quadro do convite para o lançamento do livro; produção no computador da versão final do convite.
	Novembro	Envio dos arquivos dos textos para diagramação e início da discussão do projeto final do livro.
	Novembro	Discussão do gênero banner; projeto de banner e elaboração do banner para divulgação do lançamento do livro.
	Novembro	Distribuição dos convites para lançamento e organização da cerimônia.
	2 de dezembro de 2021	Cerimônia de lançamento do livro <i>Por trás de nossas faces: eternas memórias</i> .

Fonte: Própria autora (agosto, 2022).

O cronograma de ensino aqui apresentada ilustra o percurso pedagógico para o desenvolvimento deste projeto de letramento, destacando a autonomia do professor em elaborar e planejar suas aulas, já que, embora haja um caminho no sentido contrário, o educador é que deve, a partir das suas condições de produção e de seus estudantes, configurar como um dos protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, com autonomia pedagógica e como um agente de letramento (KLEIMAN, 2006).

Foto 6 — Aula inicial do projeto em sistema híbrido de ensino



Fonte: Própria autora (agosto, 2021).

Depois de apresentada a ideia do projeto para a turma e estabelecida a relação com a situação pela qual os discentes estavam atravessando, para as primeiras aulas, foram selecionados textos literários memorialísticos que também se relacionassem com a Pandemia de Covid-19. Assim, dois textos básicos retirados do livro *Memórias: a menina sem estrela*²³, de Nelson Rodrigues, foram trabalhados: *Capítulo 11* e *Capítulo 12*, como nomeadas as histórias pelo próprio autor.

²³ A obra mencionada foi escrita em 1967 a pedido do Jornal Correio da Manhã. O objetivo era que Nelson Rodrigues escrevesse suas memórias e as publicasse diariamente em forma de crônica. O projeto foi encerrado depois da publicação de 39 textos por desentendimentos entre o autor e o jornal. Em 1993, oitenta crônicas foram reunidas em livro que foi lançado pela Companhia das Letras.

As crônicas memorialísticas tratavam sobretudo das experiências marcantes que o autor vivenciou, ainda na infância, com a Gripe Espanhola²⁴ no Rio de Janeiro, cidade escolhida pelo pai do autor para viver, depois da saída de Recife.

Como havia uma produção intensa de materiais sobre a Pandemia de Covid-19, os gêneros textuais trabalhados em sala eram textos autênticos e foram os que realmente estavam em circulação, configurando-se como gêneros socialmente relevantes ao trabalho em desenvolvimento. Assim, para a discussão da relação entre Nelson Rodrigues e a Gripe espanhola, tal como a discussão das relações com as experiências dos alunos diante da crise sanitária, notícias foram analisadas nas atividades pedagógicas como a matéria *Memórias da pandemia: lembranças de Nelson Rodrigues sobre a gripe espanhola*²⁵.

Para contextualização dessas questões pandêmicas, também trabalhou-se com os discentes parte do vídeo *Gripe espanhola, a pandemia mais mortal de todos os tempos*, da Fundação Oswaldo Cruz²⁶ com o objetivo de compreender a situação daquela pandemia e comparar criticamente com o comportamento das pessoas diante da Pandemia de Covid-19. Outro vídeo trabalhado foi o *Gripe espanhola no Brasil*²⁷, com explicações realizadas pela historiadora e antropóloga Lilia Schwarcz. Também havia o objetivo de contextualizar as memórias de Nelson Rodrigues trabalhadas em sala, contribuindo para a formação de repertório literário dos estudantes com a apropriação do contexto de produção da obra literária em análise.

A partir da leitura e discussão das crônicas, houve observações sobre os elementos característicos de textos memorialísticos, assim como estudo da vida do autor Nelson Rodrigues e relação com o título do livro *Memórias: a menina sem estrela*.

A obra na íntegra foi disponibilizada aos estudantes pela plataforma *Classroom*.

As impressões de leitura foram discutidas e anotadas no caderno. Os discentes encontraram muitas relações entre as memórias de Nelson Rodrigues e a situação vivenciada por eles naquele momento, como a banalização das mortes pela Covid-19.

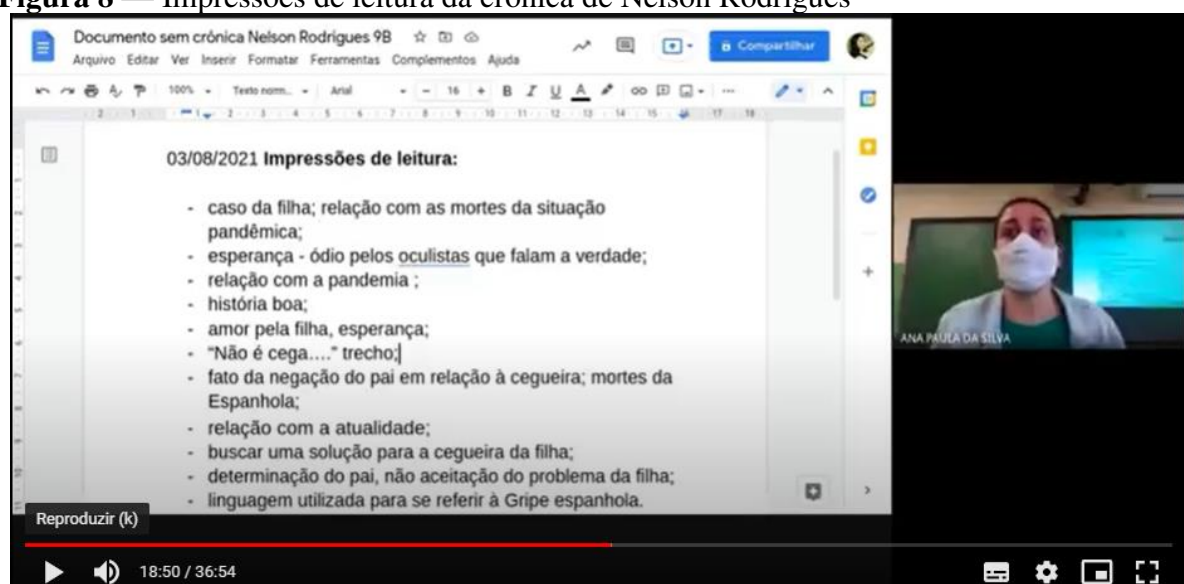
²⁴ A gripe de 1918, conhecida como Gripe Espanhola, foi uma pandemia produzida por uma cepa do vírus Influenza tipo A, do subtipo H1N1. Estima-se que cerca de 50 milhões de pessoas morreram em decorrência dessa doença. O nome Gripe espanhola deveu-se ao fato de que a Espanha, pós primeira Guerra mundial, foi um dos únicos países do mundo em que não havia censura. Assim, como as informações sobre a epidemia chegavam apenas desse país, as pessoas começaram a chamá-la de Gripe Espanhola.

²⁵ Notícia disponível em: <https://gq.globo.com/Cultura/noticia/2020/06/memorias-da-pandemia-lembrancas-de-nelson-rodrigues-sobre-gripe-espanhola.html>. Acesso em: 23 nov. 2022.

²⁶ Vídeo *Gripe espanhola, a pandemia mais mortal de todos os tempos*. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/video/gripe-espanhola-pandemia-mais-mortal-de-todos-os-tempos>. Acesso em 21 nov. 2022.

²⁷ Vídeo *Gripe Espanhola no Brasil*. Disponível em: <https://youtu.be/N5MigQGOAzU>. Acesso em 23 nov. 2022.

Figura 8 — Impressões de leitura da crônica de Nelson Rodrigues

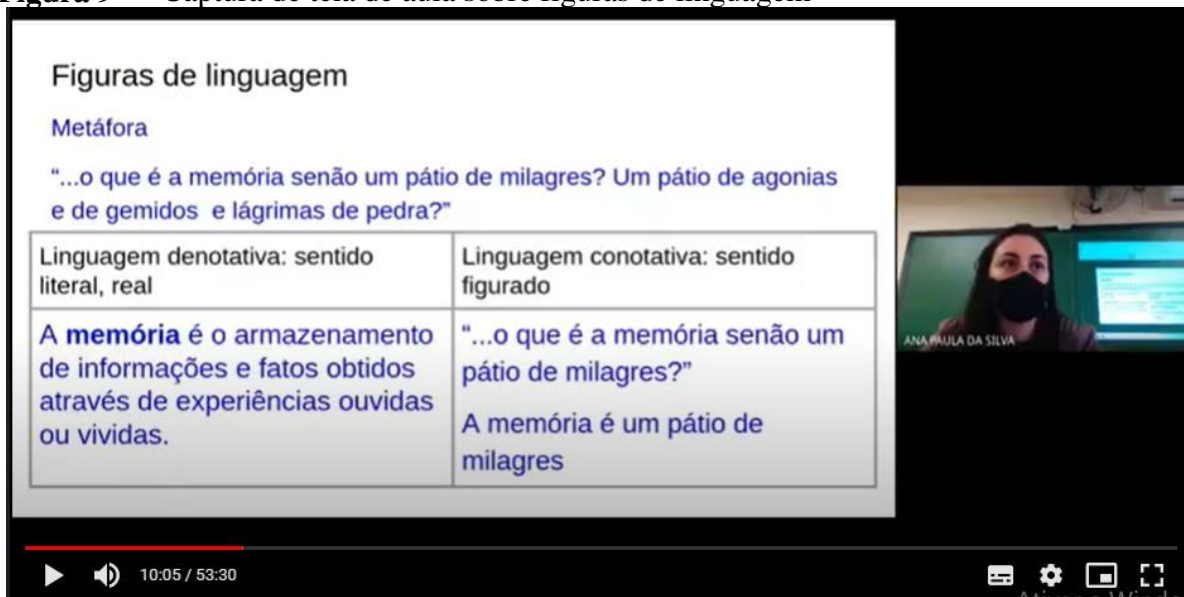


Fonte: Própria autora (agosto, 2021).

A partir dessas questões, o trabalho mais específico com a linguagem do texto foi sendo desenvolvido, como as inúmeras metáforas utilizadas pelo autor. O trabalho com figuras de linguagem e sentido figurado, além de estarem presentes na obra analisada, seria importante para a produção das memórias dos estudantes.

Como características observadas nos textos memorialísticos, havia a utilização da primeira pessoa, destacando a questão da subjetividade, assim como a utilização das formas verbais no pretérito perfeito. Também as noções de linguagem denotativa e conotativa foram discutidas.

Figura 9 — Captura de tela de aula sobre figuras de linguagem



Fonte: Própria autora (agosto, 2021).

Os exercícios propostos para as aulas de língua portuguesa recaíram sobre a elaboração de metáforas pelos estudantes a partir de palavras relacionadas à Pandemia de Covid-19, como nos exemplos a seguir produzidos por eles:

Exemplo 1: Pandemia é um campo de batalha cheio de saudades e esperanças.

Exemplo 2: Escola é uma base de lançamento com destino ao futuro.

Foto 7 — Apresentação da obra *Memórias: a menina sem estrela*, de Nelson Rodrigues



Fonte: Própria autora (agosto, 2021).

Na aula do dia 10 de agosto de 2021, houve a notícia do falecimento do professor de língua portuguesa também do turno matutino em decorrência da Covid-19. O clima tenso das perdas permeava todo o ambiente escolar.

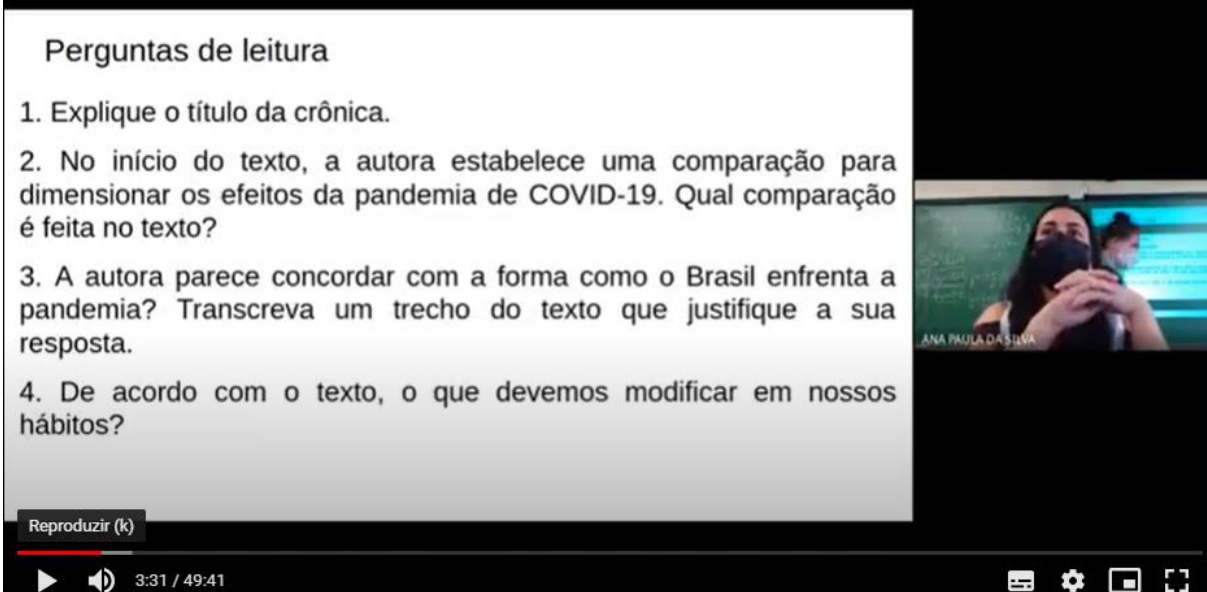
Nesse dia também houve a retomada das discussões e amadurecimento do projeto em curso: a elaboração das memórias da pandemia.

Atividades avaliativas também foram propostas para cumprir as questões de registros do sistema escolar. Vale destacar que o trabalho com projetos de letramento não é destoante das ações escolares. O que se apresenta é uma abordagem em que as produções escritas dos estudantes têm circulação social, configuram-se como produções autênticas ao buscarem romper com a artificialidade de textos elaborados apenas para avaliação escolar, uma tarefa obrigatória que não guarda relação com a vida real dos discentes.

Na sequência das aulas, outra obra estudada foi a crônica *E se não passar?*, de Martha Medeiros. Houve também um trabalho extensivo com esse texto e a relação com a situação

pandêmica na busca de reflexões sobre o comportamento da sociedade diante dessa crise. Nesse ponto, os discentes foram bastante críticos, demonstrando não estarem alheios à situação pela qual a sociedade estava atravessando.

Figura 10 — Aula sobre a crônica *E se não passar?*, de Martha Medeiros



Perguntas de leitura

1. Explique o título da crônica.
2. No início do texto, a autora estabelece uma comparação para dimensionar os efeitos da pandemia de COVID-19. Qual comparação é feita no texto?
3. A autora parece concordar com a forma como o Brasil enfrenta a pandemia? Transcreva um trecho do texto que justifique a sua resposta.
4. De acordo com o texto, o que devemos modificar em nossos hábitos?

Reproduzir (k)

3:31 / 49:41

ANA PAULA DA SILVA

Fonte: Própria autora (agosto, 2021).

Como nesse momento do calendário escolar a Pandemia de Covid-19 ainda estava muito agressiva, as aulas estavam funcionando de forma híbrida: alguns estudantes no sistema presencial e alguns no sistema de aula remota síncrona. Dessa forma, a utilização de slides tornou-se a forma mais adequada de apresentar os conceitos tanto para os presentes em sala, como para aqueles que estavam em suas casas.

Foto 8 — Aula no sistema híbrido

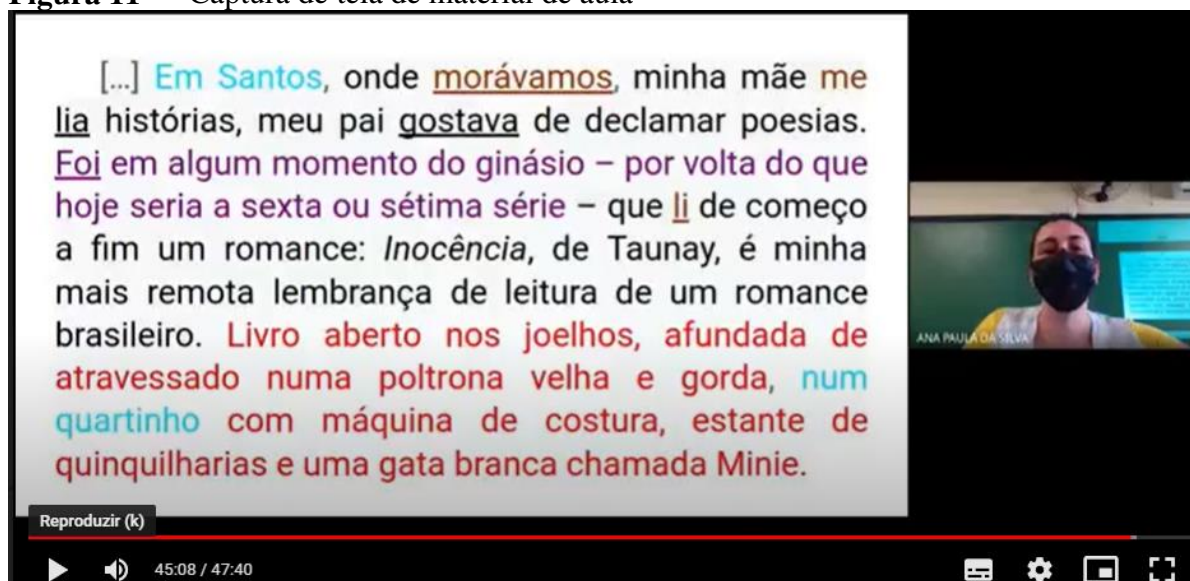


Fonte: Própria autora (agosto, 2021).

Nesse momento, diversos problemas tecnológicos aconteceram. Não houve uma preparação e aquisição de material de qualidade para o retorno das aulas presenciais. Os equipamentos da escola eram, de certa maneira, defasados e, muitas vezes, não funcionavam de forma correta, prejudicando principalmente quem ainda não podia frequentar o espaço escolar.

A atividade com o excerto do texto *Como e por que ler o romance brasileiro*, de Marisa Lajolo serviu para o fechamento dessa parte das aulas do projeto e para o início do desenvolvimento das memórias dos discentes.

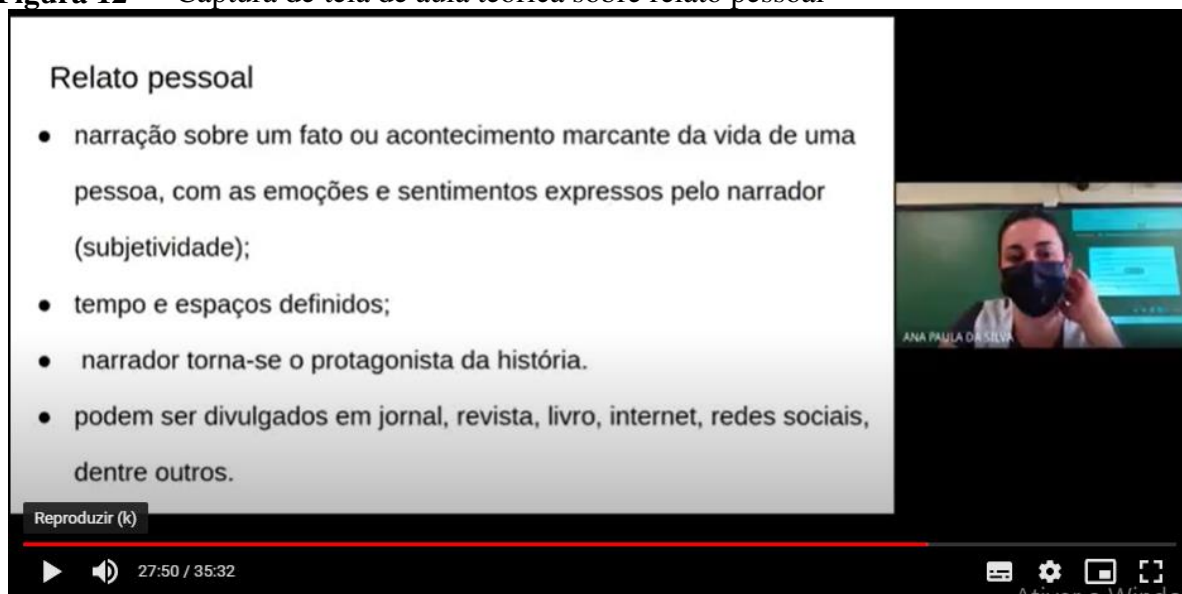
Figura 11 — Captura de tela de material de aula



Fonte: Própria autora (setembro, 2021).

Além do trabalho com os textos literários, vídeos e material didático com conceitos referentes ao relato pessoal foram abordados em aula.

Figura 12 — Captura de tela de aula teórica sobre relato pessoal

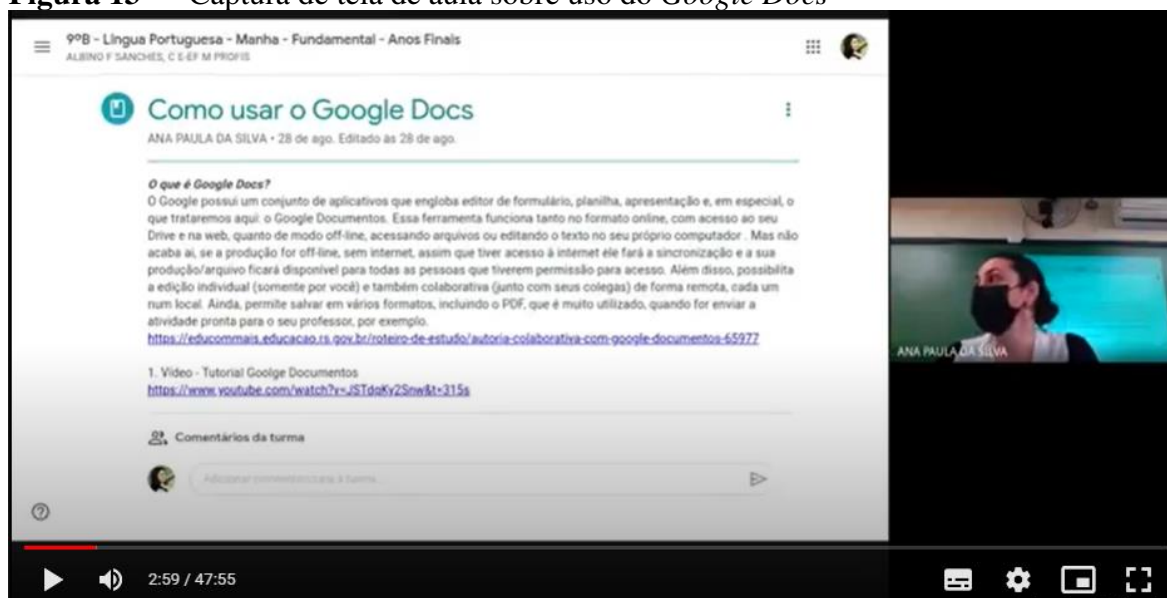


Fonte: Própria autora (setembro, 2021).

Para viabilizar a execução do projeto e definir junto aos discentes qual o formato que seria utilizado para a divulgação das memórias literárias: *podcasts*, livro físico, livro digital, entre outros, houve a apresentação de ferramentas disponibilizadas no *Google Apps*, considerando que a utilização desse dispositivo estava sendo apreendida pelos discentes por ser ferramenta que garantia o próprio modo e funcionamento das aulas naquele momento.

Para a proposta de relato de experiência, foi necessária a apresentação do programa de editor de texto *Google Docs*. Vale registrar que, além do uso de máscaras e o distanciamento social, a orientação era a de que não houvesse troca de materiais, contato próximo entre professores e estudantes e que se evitasse a utilização de material físico. Assim, o trabalho com a produção de textos digitais também atendia a uma necessidade sanitária imposta pela situação pandêmica.

Figura 13 — Captura de tela de aula sobre uso do *Google Docs*

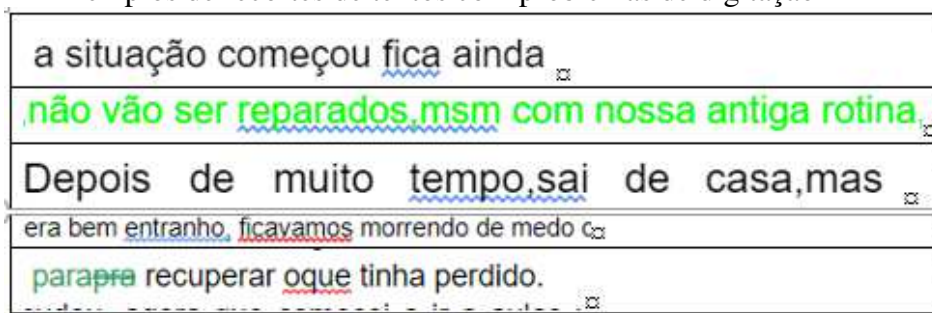


Fonte: Própria autora (setembro, 2021)

Embora sejam considerados nativos digitais, a ausência de recursos tecnológicos e de um trabalho pedagógico sistematizado que utilizasse ferramentas digitais no cotidiano escolar anterior à Pandemia de Covid-19 podem ser considerados fatores que contribuíram para a dificuldade apresentada pelos estudantes em relação ao uso das plataformas de edição de textos.

Para as aulas de trabalho com as questões de compreensão dos recursos da plataforma de edição de texto do *Google Apps Documentos*, utilizaram-se os recortes dos próprios textos em elaboração pelos discentes. Antes das questões referentes às convenções da escrita, houve a necessidade de que os discentes aprendessem o que a plataforma indicava sobre os problemas textuais e como resolvê-los. Essa atividade aparentemente corriqueira para quem apresenta familiaridade com tais plataformas foi de extrema dificuldade para alguns estudantes que nunca tinham produzido nenhum material escrito utilizando tal recurso.

Figura 14 — Exemplos de recortes de textos com problemas de digitação



Fonte: Própria autora (setembro, 2021).

Assim, precisaram ser orientados em relação ao tamanho e ao formato da letra e como fazer tais alterações; em relação à cor para garantir melhor visibilidade ao leitor; ao uso de espaços. Alguns estudantes também não sabiam como inserir letra maiúscula ou onde se encontrava o recurso no teclado para acentuar as palavras.

Para a familiarização e domínio desses recursos digitais, outras atividades foram sendo requeridas para que os estudantes aprendessem a utilizá-los. Como exemplo, foi solicitada atividade de fichamento sobre vídeo de relato pessoal que deveria ser realizada no *Google Docs* e a entrega do documento feita pelo *Classroom*. Os estudantes apresentavam também bastante dificuldade em entregar e compartilhar links, acessar a conta de *e-mail* e outras questões técnicas referentes ao uso desses recursos.

Retomando o conceito de agente de letramento de Kleiman (2006), precisei buscar conhecimentos técnicos, atuar e construir juntos aos estudantes caminhos para viabilizar a produção textual com o propósito da elaboração do livro de memórias.

Outra questão é que a precariedade dos recursos tecnológicos na escola também agrava este quadro. Não havendo por parte dos estudantes recursos financeiros para a aquisição e manutenção de aparelhos (celulares e computadores), a escola também não conseguia suprir essa necessidade de forma eficiente: a falta de computadores e uma internet de qualidade formam problemas constantes no ambiente escolar no cenário pandêmico.

Além disso, muitos aparelhos celulares, utilizados tanto no sistema remoto como presencial para elaboração dos textos, não possuíam outro programa de edição de texto, como o *Word*. Deve-se considerar também que a escola de implementação do projeto contava com apenas algumas unidades de computadores para atender uma comunidade escolar com quase 1.400 matrículas nos três turnos de funcionamento. Tais fatos fundamentais à operacionalização e à viabilidade das produções escritas configuraram-se e ainda se configuram, para além de obstáculos ao desenvolvimento do projeto, como formas de impedimentos desses estudantes das classes populares de terem acesso a conhecimentos e a saberes necessários para as ações efetivas na vida social e também escolar, atravessadas pelas questões tecnológicas e digitais.

Para minimizar os impactos educacionais dessa situação, houve a necessidade de trabalhar com letramento digital com os discentes. Assim, para que o projeto pudesse se efetivar, foi preciso ensinar-lhes a utilização dos recursos do *Google Docs*, desde como fazer uma cópia do documento para edição até como proceder na correção sugerida de algum termo pela professora ou pela própria plataforma.

Diferentemente do manuseio e uso de ferramentas pedagógicas como lápis, caderno, canetas — utilização ensinada desde o início do processo de alfabetização —, e diferente ainda

do uso de programas de interação e comunicação através de uma conexão à internet, como o *WhatsApp*, os estudantes não apresentavam familiaridade com os programas de edição de texto. Tais recursos não foram sendo introduzidos no contexto escolar de forma a acompanhar as transformações advindas desse desenvolvimento na vida social. O manuseio dos computadores também era muito difícil e estranho a esses jovens. Alguns não sabiam ligar o aparelho, outros não conseguiam localizar e acionar no teclado funções como letra maiúscula e minúscula, acentuação, pontuação.

Como os estudantes utilizavam seus celulares, também houve a necessidade de ajustes, já que a interface do celular não é a mesma apresentada nos computadores. Alguns aparelhos de celulares também não suportavam o programa de editor de textos por falta de memória. Quando a internet da escola não podia ser utilizada (e isso acontecia com muita frequência), os estudantes também não tinham internet. Tais questões constituíram-se em mais desafios para a produção dos textos e a realização do projeto que demandou, dessa forma, ações voltadas para a produção em si, mas também para o ensino da utilização dos recursos para a escrita digital em meio a condições precárias de tecnologia no espaço escolar.

Outro problema advindo dessa situação diz respeito ao tempo das atividades: sem recursos materiais suficientes, com a oscilação frequente de conectividade, o desenvolvimento das aulas era frequentemente comprometido e, por diversas vezes, inviabilizado.

Entre ações e ajustes para contornar os desafios descritos, a elaboração específica das memórias da pandemia iniciou-se com uma atividade de projeto de texto.

Figura 15 — Captura de tela de atividade de projeto de texto

1. Projeto de texto

A pandemia nos atingiu de diversas maneiras: nas relações e interações pessoais, nos aspectos econômicos, na relação com a saúde, nas perdas de pessoas próximas, nos hábitos do dia a dia, no distanciamento com o ambiente escolar... Enfim, cada um de nós vivenciou experiências únicas e intransferíveis desde março de 2020 até os dias atuais.

Assim, para pensarmos no nosso projeto de texto, tente responder às questões abaixo:

a) Qual a situação mais marcante para você neste período de Pandemia de Covid-19?

Foram três principais: - A morte do meu avô; - A contaminação dos meus parentes; - A vacinação dos meus pais, irmã e mais algumas pessoas da minha família.

b) Quais informações, lembranças você gostaria de compartilhar com seu leitor?

Gostaria de desenvolver o texto em volta da morte do meu avô, pois foi o pior período da minha vida. Eu perdi minha base, meu apoio.

c) Escolha algumas palavras-chave para seu texto:|

Contaminação, morte, medo, sofrimento...

Fonte: Própria autora (setembro, 2021).

O objetivo da elaboração de um projeto de texto estava relacionado à possibilidade do estudante refletir e iniciar um planejamento e organização das ideias. A partir das perguntas de reflexão sobre quais aspectos da pandemia seriam evidenciados na elaboração das memórias, os discentes iniciaram a elaboração da primeira versão do texto.

Esse momento do projeto foi marcado por muito descompasso: como a atividade do projeto de texto e da primeira versão precisavam ser postados na sala do *Classroom*, muitos não realizavam a postagem nos dias combinados. A falta de estrutura tecnológica também foi fator determinante para esse desacerto.

A partir da entrega da primeira versão do texto, questões de construção de período, pontuação, ajustes no tempo verbal foram retomadas em sala de aula. Tais conteúdos foram selecionados considerando as dificuldades apresentadas de forma geral pelos discentes. Para essa turma, o afastamento das aulas presenciais desde março de 2020 trouxe consequências para a escrita, principalmente para os gêneros textuais mais próximos do letramento escolar, já que,

fora do ambiente pedagógico, tal escrita tem sido cada vez menos utilizada, como aponta pesquisa realizada com a turma de implementação do projeto.

As aulas sobre tais tópicos do conteúdo escolar foram definidas visando a uma prática social: a elaboração das memórias do momento pandêmico.

Para exemplificar alguns usos inadequados, as próprias produções dos estudantes serviram de base à reflexão das regras, o que deixava a atividade mais próxima e com sentido para eles. Assim, trabalhar com o conteúdo sobre sinais de pontuação deveu-se à não utilização ou ao uso inadequado desses na primeira versão do texto entregue. Para além dessa questão apresentada, a pouca familiaridade com a escrita digital em plataformas de edição de textos pode ter contribuído para a recorrência desse desajuste em relação a esse aspecto de convenção de escrita: a pontuação.

Figura 16 — Exemplo de primeira versão do relato pessoal

2. Elaboração da 1ª versão do relato pessoal

Título

MINHA VIDA COMO É.

Texto:

Ano passado mas especificamente em 26 de fevereiro começou uma gripe chamada de coronavírus ou covid 19 essay gripe se espalhou pelo brasil e contaminou muitas pessoas com mais de 21,2 milhões de pessoas estão contaminadas e por isso hospitais lotam e muitas pessoas morreram do que era antes em lockdown onde as pessoas só podem ficar em casa por isso Vidas de muitos familiares mudaram e a minha Vida hoje eu tenho que estudar de manhã no colégio e trabalhar a noite em uma empresa e isso é completamente novo para mim,conhecer tantas pessoas novas e aprender muitas coisa que eu não sabia,nesse ano 2021 comecei a cuidar da minha lrmã mais nova,mas isso não é difícil, já cuidei da minha lirma mas nova e eu sendo mais novo também, eu tive muitas responsabilidades quando criança e agora parece que só dobrou minhas responsabilidades mesmo não dando conta de tudo shoppings possível para conseguir, eu me sinto mais responsável quando a pandemia começou e desde quando começou shoppings muitos diferentes do que era antes da pandemia em questão da escola out mercados ou até shoppings e cinemas, as coisa estão muito mais rigorosas do que antes porque precisamos Nos prevenir contra o coronavírus.

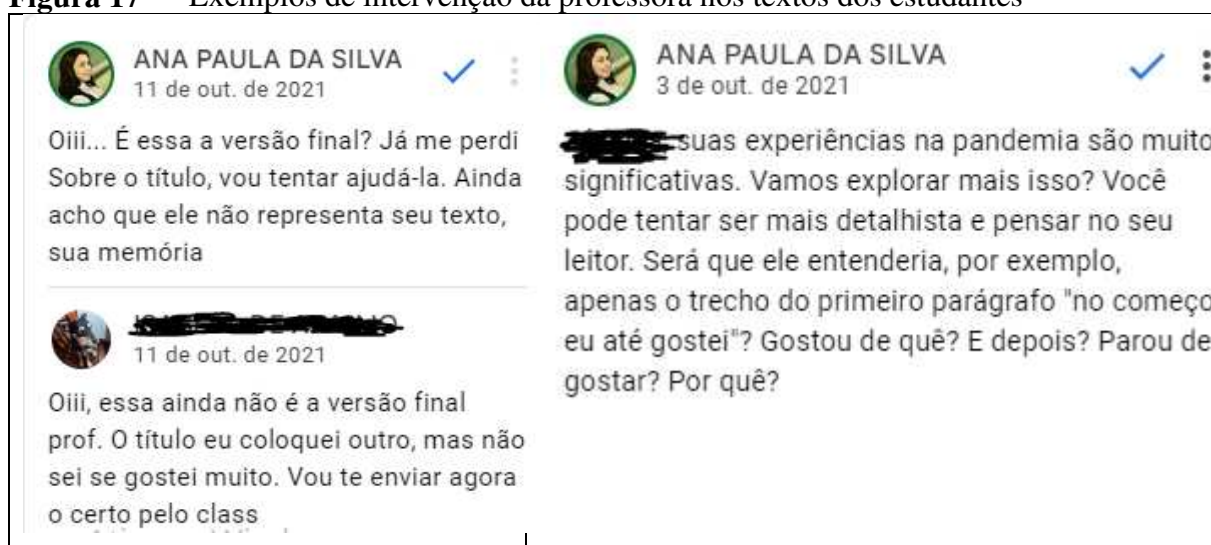
Fonte: Própria autora (setembro, 2021).

Além das questões de convenção da escrita, ortografia, pontuação e o trabalho já realizado sobre características de textos memorialísticos, de linguagem conotativa e denotativa, figuras de linguagem, elementos característicos de sequências narrativas, entre outros, a discussão temática e a ampliação do texto em relação ao desenvolvimento das histórias do

estudantes também foram recursos utilizados. Para tal ampliação, a intervenção da professora dizia respeito à própria reflexão sobre o texto, considerando a publicação e os possíveis leitores.

Esse processo foi realizado diversas vezes, em uma relação de análise, ampliação e ajustes das memórias dos estudantes. Ao destacar alguns pontos, eles puderam pensar sobre a própria escrita e, de forma consciente e focalizada, realizar as revisões necessárias, partindo da abordagem de que a construção do texto é realizada por meio de momentos de planejamento e revisão textual, com a intervenção do professor e com atividades de ajustamento durante esse percurso, visando à situação real na qual a produção do estudante se constitui em autêntica produção de sentido, mediante a realização de uma ação de linguagem.

Figura 17 — Exemplos de intervenção da professora nos textos dos estudantes



Fonte: Própria autora (outubro, 2021).

O maior desafio nesse momento do desenvolvimento do projeto e da produção dos textos esteve relacionado, mais uma vez, aos problemas materiais: a falta de recursos tecnológicos e de acesso à internet. Sem tais ferramentas, muitos estudantes não conseguiam enviar os textos para a análise da professora. Aliado a essa situação, a não familiarização dos estudantes com o uso de plataformas de edição de texto tornou-se também obstáculo para essas produções.

Com as produções passando pelos processos de ajustes e revisão, algumas tomadas de decisão precisavam ser feitas. Primeiro houve a discussão de como os textos seriam assinados de forma que não expusessem os autores. Das duas possibilidades: usar um pseudônimo ou as iniciais do nome, sendo esta opção foi a aclamada pela turma.

Além de estar expresso nos termos do Comitê de Ética assinados pelos estudantes e seus responsáveis que não haveria a identificação dos adolescentes nos materiais produzidos no projeto, alguns discentes manifestaram receio de que houvesse a identificação deles. Tal desconforto estava relacionado, segundo eles, ao caráter íntimo das memórias que seriam escritas.

Para a discussão do título do livro, inicialmente houve a publicação de um quadro de sugestões no *Classroom* da turma, considerando que havia estudantes no sistema presencial e alguns no sistema remoto de ensino emergencial.

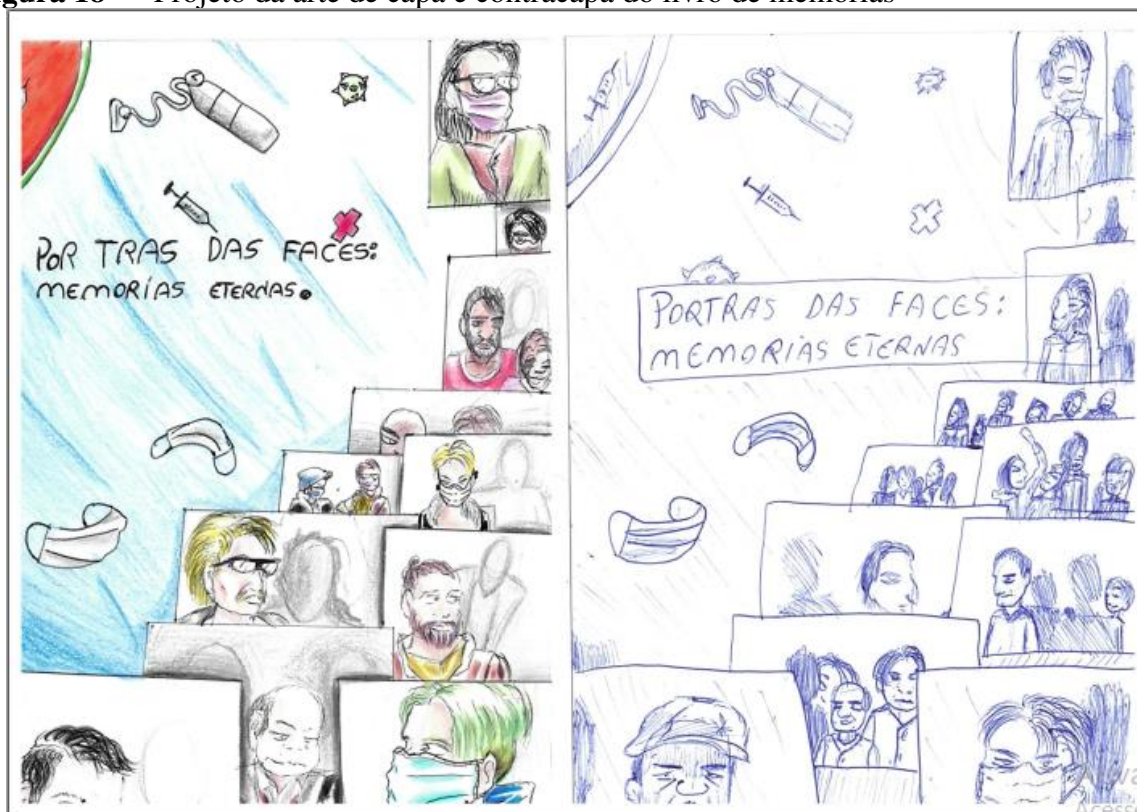
Depois dos títulos sugeridos na plataforma, durante as aulas, houve o ajuste coletivo das possibilidades. Algumas sugestões como *A quarentena de cada um*; *Nossas memórias da Pandemia*, *Nossas memórias* foram recusadas porque os discentes argumentaram sobre a necessidade de ter um título mais poético, menos literal e no qual eles fossem representados.

A partir da sugestão de título *Por trás das faces: memórias eternas*, a turma considerou a relação entre o uso das máscaras de proteção que, em certa proporção, escondia o rosto das pessoas e suas expressões, mas que não apagava as consequências emocionais da Pandemia de Covid-19. Desse modo, a sugestão foi trabalhada para que também houvesse maior representação das histórias dos estudantes no livro. Disso decorreu a opção em se inserir marcas linguísticas desse pertencimento com a utilização do pronome possessivo da primeira pessoa do plural — *nossas* — e a inversão do substantivo com o adjetivo na expressão *memórias eternas* para deixar o texto mais poético. Como resultado das análises e ajustes, o título final ficou *Por trás das nossas faces: eternas memórias*, servindo de base à elaboração da arte da capa e contracapa do livro.

Um estudante do 8º ano e também participante do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NASH/S) da escola ficou encarregado de criar a arte do livro. Com o acompanhamento do professor da turma de Altas Habilidades, o estudante elaborou o material que passou por apreciação do grupo de implementação do projeto.

Na primeira versão da capa, havia um menino loiro em primeiro plano, o que chamou a atenção da turma por não representar a maioria dos estudantes da escola. Houve a discussão e a sugestão da troca pela ilustração de um menino negro.

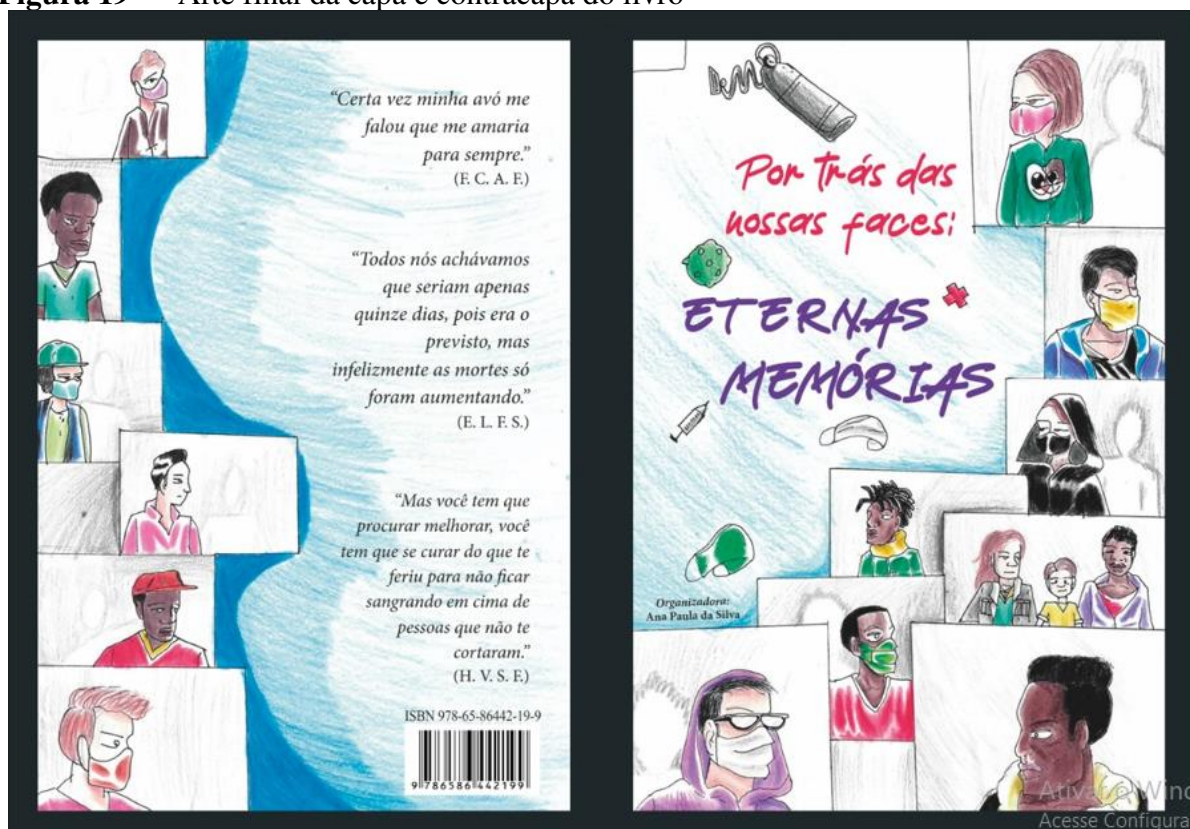
Figura 18 — Projeto da arte de capa e contracapa do livro de memórias



Fonte: Própria autora (outubro, 2021)

Assim, os desenhos de pessoas na capa e contracapa foram refeitos para atender à reivindicação feita pelo grupo e figuras mais próximas à realidade da comunidade escolar foram inseridas, como a presença de adolescentes negros, do uso de roupas e estilos voltados ao público jovem daquela comunidade.

Figura 19 — Arte final da capa e contracapa do livro



Fonte: Própria autora (outubro, 2021).

Também foram os estudantes que ajudaram a pensar na ideia de quadrados para representar o isolamento, nas sombras para representarem as ausências e nas cores mais frias para sugerir o ambiente triste da Pandemia de Covid-19. A predominância de figuras de jovens na capa é a tentativa de representar os próprios estudantes.

Com as histórias selecionadas e a capa e contracapa prontas, houve o contato com algumas editoras para a publicação. Como não havia recurso financeiro para custear a diagramação, o registro e a impressão do livro, a APMF²⁸ — Associação de Pais, Mestres e Funcionários — custeou parte das despesas. A outra parte foi rateada entre os estudantes que queriam comprar seu exemplar e, ainda, alguns exemplares foram vendidos para pessoas da comunidade escolar.

²⁸ APMF - Associação de Pais, Mestres e Funcionários, e similares (pessoa jurídica de direito privado), é um órgão de representação dos pais e profissionais do estabelecimento, não tendo caráter político partidário, religioso, racial e nem fins lucrativos, não sendo remunerados os seus Dirigentes e Conselheiros, sendo constituído por prazo indeterminado. Essa ligação constante entre pais, professores e funcionários com a comunidade, prima também pela busca de soluções equilibradas para os problemas coletivos do cotidiano escolar, dando suporte à direção e à equipe, visando o bem-estar e formação integral dos alunos. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=361>. Acesso em 13 dez. 2022.

Para a cerimônia de lançamento, os estudantes ainda produziram os convites e elaboraram um *banner* de divulgação do livro.

Figura 20 — Convite de lançamento do livro



Fonte: Própria autora (novembro, 2021).

Os gêneros convites e *banner* não se constituíram com gênero principal do projeto de letramento, mas foram demandados considerando a realidade concreta, a ação de linguagem que se efetivaria, tornando, assim, a sua produção necessária para uma parte importante do projeto: o lançamento do livro.

Dois pequenos grupos foram formados para essa produção. Com a orientação da professora, pesquisas sobre esses gêneros e análise de modelos, cada grupo elaborou e editou o material. No convite, a mensagem de uso obrigatória de máscara representa a condição no qual a cerimônia seria realizada e foi inserida em lugar de destaque pelos estudantes.


Os convites foram distribuídos pelos próprios discentes. Como havia ainda restrições em relação ao distanciamento social, cada participante pode levar apenas um convidado para a cerimônia.

Para a elaboração do *banner*, os estudantes buscaram inserir pouco texto escrito, condizente com o propósito comunicativo desse gênero, mas que representasse a percepção deles em relação ao processo de elaboração das memórias e desenvolvimento do próprio projeto de letramento. Assim, a construção da frase *Um livro sobre vivências em meio à Pandemia de Covid-19*, inserida logo abaixo do título do livro no *banner*, traz com o termo “vivências” um sentido de superação diante do cenário de pandemia.

Figura 21 — Imagem do *banner* produzido para divulgação do livro

***Por trás das nossas faces:
eternas memórias***

Um livro sobre vivências em meio à Pandemia de Covid-19




O livro *Por trás das nossas faces: eternas memórias* foi escrito por alunos do 8º e 9º anos do Colégio Estadual Albino Feijó Sanches que, em conjunto, descreveram as suas vivências e aprendizados frente à pandemia mundial que surgiu em 2019: Covid-19. Refletindo sobre dificuldades, perdas, adaptação e esperança, relatam os seus sentimentos e experiências diante desse vírus.

Comentários dos escritores:

"Foi uma experiência marcante, uma responsabilidade contar um pouco da nossa história e descobrir um pouco do que os outros também pensam." L.D.M.S.

"Foi uma experiência única. Ótimo trabalho dos alunos e da professora". G.B.R.



Fonte: Própria autora (novembro, 2021).

Como alguns estudantes da turma de implementação do projeto não queriam publicar suas histórias, justificando, em alguns casos, o desconforto em compartilhar memórias tão significativas, alguns discentes do 8º ano puderam divulgar seus textos também para que houvesse um número expressivo de histórias no livro.

O lançamento do livro só ocorreu no dia 2 de dezembro de 2021. Esse espaço de tempo entre o término do projeto e o lançamento foi em decorrência das questões burocráticas por parte da editora para registrar e fazer a impressão do livro. No total, 70 livros foram publicados.

A cerimônia de lançamento do livro ocorreu no auditório do colégio. Na elaboração do cerimonial, realizada com a contribuição da turma, alguns estudantes foram selecionados para conduzirem o evento, apresentando o livro e a sua produção.

Para ajudar na organização do que iam falar durante a cerimônia, os estudantes escreveram seus discursos e compartilharam com a professora para discutirem possíveis ajustes.

Foto 9 — Estudante apresentando o livro na cerimônia de lançamento



Fonte: Própria autora (dezembro, 2021).

Os estudantes, professores, familiares e representantes do Núcleo Regional de Educação (NRE), direção e funcionários da escola foram convidados para a noite de lançamento.

Os discentes ainda colaboraram na organização do espaço e dispuseram palavras relacionadas à pandemia no sala de multimídia. Uma mesa com os exemplares dos livros ficou à disposição dos discentes para que pudessem autografar os livros e registrar o momento com fotos.

Vale destacar aqui que, nesse momento, formou-se uma fila, porque os familiares presentes e a comunidade escolar convidada queriam conversar com os estudantes e tirar fotos. Essa situação que parece simples não faz parte da realidade concreta dessa escola. Essa participação, sentimento de pertencimento e de orgulho em relação à produção do livro pelos estudantes configurou-se como exceção do cotidiano escolar, o que pode e deve ensejar muitos

questionamentos de como o trabalho escolar é realizado e de como é representado pela sociedade, partindo da local.

A escola ofereceu um coquetel depois do momento de autógrafos e da sessão de fotos com os autores.

A publicação do livro também gerou mídia espontânea e ganhou publicação no jornal Agência UEL²⁹.

²⁹ Matéria disponibilizada nos anexos deste trabalho.

9 ANÁLISE DAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS DA PANDEMIA DE COVID-19

Por trás desses textos, também há muitas lágrimas, suspiros, indignação, revolta, medo, saudade, sofrimento, agradecimento. Enfim, sentimentos múltiplos e, muitas vezes, concomitantes que nos farão compreender que, por trás da face desses jovens, há eternas memórias.

(Ana Paula da Silva)

As produções textuais dos participantes da pesquisa sobre as memórias da Pandemia de Covid-19 revelaram diversos aspectos vinculados às questões da vida social e familiar dos estudantes dentro desse contexto de produção tão específico. Embora os estudantes tenham realizado o projeto e produzido seus textos, a publicação deles era opcional. Assim, por motivos únicos ou que se complementam, alguns discentes concordaram com a divulgação e outros não.

A relação dialógica com o interlocutor e a sua influência sobre o enunciado podem justificar a opção de alguns estudantes em não publicar suas memórias. A certeza da circulação da obra por meio da publicação do livro, da leitura desses textos pela comunidade e, ao mesmo tempo, o diálogo dessas histórias com esses interlocutores fizeram com que alguns discentes optassem por não divulgar suas lembranças da pandemia. Se, por um lado, no contexto escolar, a ausência de leitores e a inexistência de uma função social para os textos são tomadas como fatores que colaboram para o artificialismo da produção escrita, por outro, a consciência do sujeito discursivo da circulação em situações reais dessa mesma produção o coloca em posição de tomada de decisões, de autonomia e de protagonismo, podendo, inclusive, escolher pela não publicação de seu texto. Assim, justificativas como: “*Não quero que ninguém leia o meu texto.*”, “*Essa história é só minha.*”, foram comuns no momento de decidir pela publicação ou não das memórias.

Vinculada a essa situação está a especificidade do próprio gênero. Em função do gênero memorialístico conter relatos de foro íntimo, alguns estudantes também optaram pela não publicação de suas histórias, já que não gostariam de divulgar a pessoas estranhas a seu contexto da comunidade familiar ou escolar suas experiências com o uso da modalidade escrita da linguagem em um movimento de preservação de suas faces.

Segundo Goffman (2011), a preservação da face implica um processo de interação e de sobrevivência da imagem social, de uso da linguagem nas dinâmicas e questões práticas do cotidiano para dar conta das exigências impostas socialmente. A representação de certos papéis é fundamental à preservação de determinados posicionamentos, como um valor social que a pessoa reivindica para si. Assim, ao não concordar com a publicação de suas memórias, em um

processo de evitação (GOFFMAN, 2011), como saída para se esquivar de ameaças à fachada, evitando contatos em que provavelmente essas ameaças ocorressem, alguns estudantes estavam tentando preservar a autoimagem, evitar algum possível constrangimento, protegendo seus sentimentos, uma vez que, ao interagir por meio da publicação dos textos, eles se exporiam e estariam suscetíveis a pré-julgamentos.

Nas relações interpessoais na adolescência, a preocupação com a autoimagem é acentuada e essa característica faz parte dessa fase de transição da infância para a vida adulta e de transformações biológicas e comportamentais tão significativas. A insegurança em relação à exposição da “face” se materializa, dessa forma, na não publicação das memórias, já que “uma pessoa que consegue manter a fachada na situação em curso é alguém que se absteve de certas ações no passado que teriam sido difíceis de encarar com coragem {*face up to*} posteriormente” (GOFFMAN, 2011, p. 15).

Street (2006), ao argumentar que as práticas de letramento são constitutivas da identidade e da personalidade, enfatiza que as formas de escrita e de leitura estão vinculadas a determinadas expectativas sociais e identidades acerca de papéis e comportamentos a serem desempenhados. Assim, a escrita de um livro está associada a um *status* superior, valorizado socialmente e que está também associado à aquisição de um novo letramento, o letramento escolar, situando as práticas de letramento às questões de poder e ideologia e não apenas à obtenção de técnicas meramente neutras. “O letramento, portanto, está constitutivamente relacionado com a personalidade” (STREET, 2006, p. 469) e “diferentes letramentos, portanto, são associados a diferentes personalidades e identidades” (STREET, 2006, p. 470).

Esse quadro se completa com a própria questão do conteúdo temático. Alguns estudantes se emocionaram muito ao iniciarem o projeto de texto e o seu desenvolvimento. A preparação para a escrita revelou-se como parte da reflexão de um momento tão específico e ainda atravessado por eles. Para muitos, aquele foi um tempo para realmente começarem a pensar de forma sistematizada em tudo que estava acontecendo, a partir das próprias experiências e não como algo alheio a eles ou como uma situação hipotética e sem relação com a vida pessoal e social.

A perda de familiares, principalmente de pessoas mais velhas, como os avós, a consciência das medidas de prevenção e controle da pandemia, a compreensão dos problemas econômicos e sociais que estavam afetando a própria vida, o reconhecimento das crises de ansiedade, de medo e de outras de fundo psicológico, o retorno ao espaço escolar e a percepção desse afastamento como uma lacuna na vida e na formação escolar configuram-se como temas recorrentes nos textos, refletindo de forma imediata todas as mudanças transcorridas na vida

social e familiar desses estudantes, assim como diversos aspectos da personalidade e da identidade desses jovens.

Outro ponto a ser considerado é o desenvolvimento da autoestima dos estudantes que foi construída ao se sentirem autorizados pelo letramento escolar a se posicionarem como autores. Nessa linha, a publicação do livro é fator determinante para a assunção dessa agentividade.

9.1 ANÁLISE DAS MEMÓRIAS EM RELAÇÃO AO CONTEÚDO TEMÁTICO E ÀS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Durante o desenvolvimento do projeto, da elaboração das memórias da pandemia e a leitura atenta da compilação delas no livro publicado pelos estudantes, definiu-se, como uma das categorias de análise, a questão do conteúdo temático pela frequente ocorrência de alguns temas e a relação com a vida social dos estudantes, demonstrando que os discentes têm representações em comum da Pandemia de Covid-19 e que tal apreciação valorativa sobre certos temas está intrinsecamente ligada às condições concretas em que essas interações se realizaram.

Nessa linha, assim como a linguagem deve ser compreendida pelo seu aspecto sociointeracional, a memória também pode ser abordada como um fenômeno social. A recorrência temática nos textos dos estudantes também se constitui como memória coletiva, já que o conceito de memória comporta tanto uma expressão individual quanto coletiva, porque essa faculdade humana parte das lembranças de um indivíduo relativas a momentos compartilhados com outros na vida familiar, na escola, na comunidade, na cidade, no país. O fenômeno de recordação e localização das lembranças não pode ser efetivamente analisado se não for levado em consideração os contextos sociais específicos que atuam como base para o trabalho de reconstrução da memória, a partir da categoria de memória coletiva (HALBWACHS, 1990; SIMSON, 2003).

Nesse sentido, a memória passa a ser compreendida na sua dimensão individual, mas também social, tendo em vista que as memórias de um sujeito nunca são apenas suas porque nenhuma lembrança pode coexistir isolada de um grupo, sem interação e sem convívio social.

Sob essa perspectiva,

[...] a memória pode ser, ao mesmo tempo, subjetiva ou individual (porque se refere a experiências únicas vivenciadas ao nível do indivíduo), mas também social, porque é coletiva (pois se baseia na cultura de um agrupamento social

e em códigos que são aprendidos nos processos de socialização que se dão no âmago da sociedade) (SIMSON, 2003, p. 17).

Nessa perspectiva, cada estudante participa de dois tipos de memória, a individual e a social, sendo que “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” (HALBWACHS, 1990, p. 51). A memória pessoal é construída socialmente. Assim, embora cada história apresente o que cada um sentiu, representando de alguma maneira suas lembranças da Pandemia de Covid-19, todas são de natureza social.

Desse modo, para a análise das memórias relatadas pelos estudantes, a partir de aspectos sócio-históricos, da vontade enunciativa do locutor e de sua apreciação valorativa sobre seus interlocutores, excertos foram selecionadas, pois refletem nos enunciados temas que estão associados às condições de produção e também às condições sócio-históricas dos momentos vividos por eles, marcando as relações da língua com a vida (BAKHTIN, 2000) e constituindo-se, essas lembranças, como memória coletiva desse período histórico.

Retomando Bakhtin (2000), os gêneros do discurso, tipos relativamente estáveis de enunciados, refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera da atividade humana por seu conteúdo temático, por seu estilo verbal e por sua construção composicional.

Os conteúdos temáticos foram organizados para esta análise a partir de sua recorrência e cada excerto dos textos memorialísticos está acompanhado das iniciais dos nomes dos autores, assim como da página em que se encontra cada citação do livro *Por trás das nossas faces: eternas memórias*, disponibilizado de forma integral nos apêndices deste trabalho.

9.1.1 O afastamento do espaço escolar

Os primeiros casos de Covid-19 no Brasil surgiram em fevereiro de 2020.

Nos dias 18 e 19 de março de 2020, as escolas estaduais do Paraná iniciaram o processo de suspensão das aulas presenciais em decorrência das medidas de isolamento social impostas pela situação sanitária. Sem nenhuma maneira de precisar o que ainda aconteceria em termos de pandemia, a primeira informação oficial repassada aos estudantes foi a de que o recesso escolar, que aconteceria no meio do ano letivo, estava sendo antecipado. Dessa forma, os professores, ao orientarem os estudantes a retornar e permanecer em suas casas, avisaram que seriam apenas quinze dias de suspensão das aulas, como retratam as memórias seguintes:

“Minha vida teve muitos altos e baixos a partir do momento em que os quinze dias de afastamento da escola viraram centenas.” (G.N.C., p. 10)

“Vamos ficar quinze dias sem aula, e tudo voltará ao normal.” (G.B.R., p.13)

“No começo, eu pensei que iria acabar rápido, que seriam apenas quinze dias de pandemia, mas o tempo foi passando: um mês, dois meses, três... Enfim, estamos com quase dois anos nesta situação.” (L.D.M.S., p. 23)

“Tudo começou em março de 2020: uma pandemia mais conhecida como covid-19. Todos pensaram que seriam só quinze dias ou um mês afastados do colégio ou trabalho (...)” (M.F., p. 27)

“Todos nós achávamos que seriam apenas quinze dias, pois era o previsto, mas infelizmente as mortes só foram aumentando.” (E.L.F.S., p. 34)

A suspensão das aulas foi, de fato, o início de um processo de tomada de consciência da gravidade da situação pela qual esses estudantes atravessariam. A informação de que o calendário escolar havia sido alterado e o discurso dos professores como voz de autoridade ficaram registrados de forma muito recorrente nos relatos ainda em meio à desconfiança em relação ao que seria do futuro:

“O dia em que eu estava na escola e a diretora passou na sala alertando as pessoas, dizendo que a escola iria fechar por conta do vírus que estava em circulação no país, eu olhei para a professora e disse:

— Relaxa, professora. Até abril a gente volta para a escola.

Mal sabia eu o que estava dizendo...” (D.T.P., p. 37)

“O ano era de 2020 e nós estávamos estudando em um dia normal, quando recebemos a notícia que ficaríamos quinze dias em casa. Essa foi uma ótima notícia para a gente: ficar duas semanas sem aula seria bem legal. Mas não foi nada divertido porque a situação só piorou.” (D.R.S., p. 55)

“Meu professor de matemática, na última aula, disse a todos que não era para voltarmos para a aula no dia seguinte.” (L.D.S.S., p. 63)

Assim como afirmado no questionário respondido pelos estudantes, o afastamento do espaço escolar foi um dos pontos mais negativos em relação à situação pandêmica. Para muitos desses jovens, pertencentes a uma comunidade periférica e de situação econômica muito instável, a escola passa a ter um importante valor de sociabilização, mas também como fator nutricional, já que muitos deles convivem com a insegurança alimentar em algum grau. Dessa maneira, a ideia de pertencimento e os diversos vínculos que se estabelecem entre as realidades e vivências locais e o espaço escolar foram destaques nas memórias registradas.

Esses relatos estão associados com o afeto e a ideia de pertencimento ao espaço escolar e situam esses jovens numa relação de sociabilidade e de preocupação com a própria formação.

“(...) mas a minha maior dificuldade foi ter que lidar com o afastamento da escola, me adaptar aos novos métodos de ensino (...)” (D.M.S., p. 50)

A relação de sociabilidade tão significativa que se forma no espaço escolar nessa fase da adolescência também foi rompida e, para além da função social de compartilhar e ampliar os conhecimentos e bens culturais historicamente produzidos e elaborados pelas sociedades, assim como oferecer condições de acesso ao sistema de ensino e ampliação da cidadania, a escola constitui-se como lugar de socialização cultural e também de relações interpessoais que ajudam crianças e adolescentes a compreenderem a si e aos outros. Dessa perspectiva, as implicações desse rompimento foram sentidas de forma significativa pelos estudantes, pois

“Antigos amigos do colégio hoje não me olham mais direito.” (G.B.R., p. 14)

“Enquanto o tempo ia passando, íamos nos adaptando com o novo estilo de vida, mas aí veio a saudade de rever os avôs e avós, os primos e principalmente os amigos que eu via todo dia na escola.” (D.R.S., p. 55)

Como medida de proteção da população contra o coronavírus, o distanciamento e o isolamento social por meio da cessação das aulas presenciais foram as principais ações adotadas pelas instituições de ensino no país nas fases mais críticas da crise sanitária. Para a garantia da continuidade do processo educativo, algumas alternativas de modos de ensino foram adotadas. No Estado do Paraná, de forma geral, houve a manutenção das aulas, sobretudo por meio do ensino remoto *online*. Observadas as especificidades de uma comunidade carente, local onde se encontra a escola de aplicação deste projeto, a falta de investimentos em tecnologias no espaço escolar anterior à pandemia, a adaptação dos estudantes ao novo modelo de ensino foi muito difícil e, para alguns, impraticável. Os modos de funcionamento escolar e as consequências desse distanciamento foram representadas pelos autores em suas memórias:

“Uma coisa que nunca tínhamos imaginado: fazer aula de casa, pelo celular, notebook.” (G.B.R., p. 15)

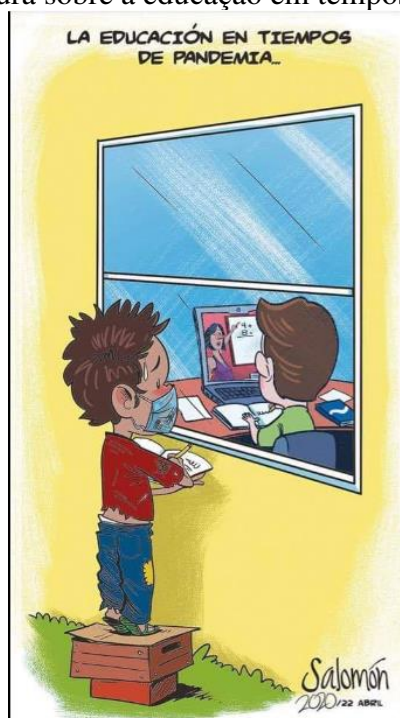
A consciência crítica das perdas em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento das atividades escolares é destacada e há uma tentativa de levar essa reflexão para o leitor, como no exemplo a seguir:

“As experiências dos alunos. Cara, perdemos um ano de aula, um ano em que ninguém aprendeu nada. Isso vai ser reparado algum dia?” (G.B.R., p. 15)

Durante o período acentuado de Pandemia de Covid-19, no Estado do Paraná, houve por parte do Governo medidas referentes a políticas educacionais e gestão da educação. De acordo com estudo realizado por Silva (2022), em sua dissertação *Políticas Educacionais e Gestão da Educação no estado do Paraná em tempos de pandemia de covid-19*, pesquisa

desenvolvida também por um professor do colégio de aplicação desta pesquisa-ação, a Secretaria Estadual de Educação e Esportes (SEED) acionou recursos tecnológicos de forma rápida para a manutenção do ensino, observando eficiência, eficácia e controle no uso de tecnologias. Tais ações, ancoradas em concepções neoliberais, afastaram os pressupostos de gratuidade, qualidade e equidade da educação pública, já que o foco das ações educacionais recaiu sobre a oferta de tecnologia por parte da mantenedora e não sobre como garantir aos estudantes efetivo acesso a tais recursos e a possibilidade, dessa forma, de serem inseridos e participarem, de fato, do processo educativo.

Figura 22 — Caricatura sobre a educação em tempos de pandemia



Fonte: Página do *Facebook*³⁰, caricatura de Salomán.

Dessa maneira, essas situações vividas pelos estudantes com a precarização dos modos de acesso às aulas e aos conteúdos escolares, tal como a dificuldade de adaptação ao novo modelo de aula, também ficaram marcadas na produção das memórias literárias:

“Eu tenho que admitir que, no máximo, ouvia uma aula. Depois era tirar cochilos entre uma aula e outra, colar todas as atividades do Brainly ou mutar³¹ o professor pra assistir

³⁰ Disponível em: <https://www.facebook.com/elweso/photos/la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-caricatura-de-salom%C3%B3n/10157466518289205/>. Acesso em: 31 jan. 2023.

³¹ A palavra mutar é considerada um neologismo. Deriva da palavra inglesa *mute* que significa silenciar. A utilização desse termo presente em várias redes sociais marca uma escolha do sujeito autor, assim como o insere em um contexto específico.

a um anime, uma série, um filme ou jogar (...) Fazia outras coisas e deixava a aula rodando. Essa era a minha realidade.” (G.B.R., p. 15-16)

“Sempre fui uma pessoa que gosta de estudar, de ir à escola. Como sou grupo de risco, não tenho como ir. Tenho que estudar apenas com aulas remotas (online), e estudar pelo celular é muito difícil (...)” (M.F., p. 28)

Para quase 63% dos estudantes, de acordo com o resultado do questionário aplicado para caracterização dos sujeitos desta pesquisa, o celular era o aparelho mais utilizado para a participação nas aulas remotas *online* e para a realização das atividades escolares. Na prática, essa utilização era difícil também porque os aparelhos dos discentes apresentavam, de forma recorrente, problemas de conectividade e de escassos recursos tecnológicos.

Uma outra forma de oferecer aos estudantes a continuidade do processo educativo foi a distribuição de atividades impressas. Há cada quinze dias, teoricamente, os discentes sem acesso às aulas remotas *online* retirariam tais atividades para realizarem em suas casas sem a mediação de um professor.

“Pegava atividades impressas no colégio e, revoltada, acabei colocando nos meus pensamentos que se eu tivesse que pegar essa doença, eu iria pegar (...)” (E.L.F.S., p. 34-35)

“Mais de um ano deixando de fazer tarefas escolares gerou consequências bem graves. As atividades acumuladas junto com conteúdos que eu não acompanhei resultaram em uma frustração e ansiedade enorme, e o pensamento negativo em relação ao meu futuro não me dava forças para recuperar o que tinha perdido.” (D.M.S., p. 50-51)

Em agosto de 2021, o retorno ao ensino presencial foi priorizado e as políticas escolares adotadas continham orientações para apoiar a segurança e a saúde geral da comunidade escolar na transição do ensino *online* ou híbrido para a modalidade presencial.

“As aulas voltaram presencial. Comecei a ir para o colégio e minha saúde mental melhorou um pouco (...).” (E.L.F.S., p.35)

Embora tais orientações também dispusessem sobre a atenção especial para a adaptação dos estudantes e funcionários que pudessem apresentar dificuldades relacionadas a “aspectos sociais e emocionais, como ansiedade e depressão, na transição de volta para o ambiente escolar, especialmente devido à falta de familiaridade com a mudança do ambiente e da experiência escolar, de modo que possa garantir a integridade física, mental e sensorial dos alunos e trabalhadores da educação” (PARANÁ, 2021)³², não houve efetivamente nenhuma forma de acolhimento em relação a essas questões.

³² Governo do Estado do Paraná: Secretaria da Saúde. Resolução SESA nº 735/2021 de 10 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=418811>. Acesso em 30 jan. 2023.

Em meio a tantas mudanças e diante de um cenário ainda instável, as preocupações voltaram-se sobretudo à organização e à garantia do funcionamento escolar. As questões sociais e emocionais ficaram em segundo plano. Entretanto, a escrita das memórias literárias configura-se, nesse limiar, como um trabalho escolar de acolhimento dos discentes e dessas questões, o que pode ser confirmado pela recorrência do tema das perdas e do luto decorrentes da pandemia, como nas memórias a seguir.

9.1.2 As mortes, o luto e as consequências da Covid-19

Até a data de início de elaboração deste capítulo, dezembro de 2022, o Brasil registrava a morte de quase 692 mil brasileiros³³ desde o início da Pandemia de Covid-19.

Nos primeiros dados coletados desta pesquisa, no questionário aplicado aos estudantes participantes deste projeto de letramento, em junho de 2021, cerca de 50% deles já haviam perdido alguma pessoa próxima em decorrência do contágio pelo vírus. Como a situação pandêmica foi se agravando e ainda não havia vacina disponível para todos os brasileiros no período de elaboração das memórias, as perdas de familiares continuaram aumentando.

As mortes estão registradas em quase todos os textos:

“Pessoas adoecendo, ficando internadas e morrendo...” (G.B.R., p. 13)

“Para mim, a pandemia não tinha tido um impacto, parecia que não era tão real até levar quem a gente ama. Esse ano tive minha primeira perda: meu tio que deixou três filhas, uma esposa e um neto para trás.” (G.B.R., p. 13)

A consciência das perdas e a vontade enunciativa de compartilhar as experiências com o leitor também ficam marcadas nas histórias. Há constantes reflexões diante dessa circunstância da vida e da preocupação com a morte.

As pessoas mais idosas e com algum tipo de doença crônica eram as que estavam mais suscetíveis aos casos graves de contágio pelo coronavírus que poderiam levar à morte. Em relação aos estudantes do projeto, por questões socioeconômicas, muitos deles moravam na mesma casa ou terreno com algum de seus avós. A pouca idade desses adolescentes — entre treze e quatorze anos — também é fator que permitia a convivência com parentes mais velhos:

³³ Fonte: Consórcio de veículos de imprensa a partir de dados das secretarias estaduais de saúde. Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2022/12/17/brasil-registra-54-novas-vitimas-de-covid.ghtml>. Acesso em: 17 dez. 2022

“Éramos eu e meus pensamentos que me lembravam da verdade, que eu nunca, nunca mais ia ouvir a voz dele me indicando um caminho possível para seguir quando estava perdida.” (I.A., p. 8)

“Certa vez minha avó me falou que me amaria para sempre.” (F.C.A.F., p. 25)

A convivência e os laços rompidos pela morte de algumas dessas pessoas mais próximas foram descritas, muitas vezes, com precisão, como forma de registrar e documentar a partida deste ente querido. No próximo relato, de alguma maneira, ao apresentar uma cronologia, há a tentativa de representar a rapidez como que as ações se sucederam e a consequente morte da avó, consoante à situação de progressão rápida de novos casos e o aumento de óbitos pela covid-19:

“Ela foi levada ao hospital no dia 18 de março de 2021 e faleceu dia 24 de março. Foi enterrada dia 25 e a parte mais dolorosa é que eu não pude me despedir, não pude olhar pessoalmente no rosto da minha avó e falar, pela última vez, que eu a amava muito. Sofro em pensar que eu nunca mais vou sentir o abraço apertado e o beijo amoroso da minha vovó. Isso me traz uma sensação extremamente agonizante.” (F.C.A.F., p. 25)

Ao enunciar que a parte mais dolorosa refere-se à não possibilidade da despedida, o sujeito autor desse enunciado dialoga mais uma vez com as questões do contexto de produção de suas memórias, com os fatos e discursos desse momento sócio-histórico. Com efeito, nos casos de morte em decorrência da Pandemia de Covid-19, estando a pessoa ainda em período de contágio, os órgãos responsáveis adotaram, de forma geral, algumas regulamentações e procedimentos excepcionais para as cerimônias de sepultamento. Assim, os velórios deveriam ocorrer com o menor tempo possível e evitar o contato físico com o corpo, já que se sabia que o vírus permanecia vivo em fluidos corpóreos e em superfícies ambientais.

Foto 10 — Cemitério durante a Pandemia de Covid-19



Fonte: Página da internet da CNN Brasil ³⁴

Ora, a gripe foi, justamente, a morte sem velório. Morria-se em massa. E foi de repente. De um dia para outro, todo mundo começou a morrer. Os primeiros ainda foram chorados, velados e floridos. Mas quando a cidade sentiu que era mesmo a peste, ninguém chorou mais nem velou, nem floriu. O velório seria um luxo insuportável para os outros defuntos. (RODRIGUES, 2021, p. 57)³⁵

O número excessivo de mortes diárias também foi outro fator que não permitia que os rituais³⁶ pudessem ocorrer da forma culturalmente estabelecida, já que a demanda pelos serviços funerários aumentou significativamente, fazendo com que as empresas buscassem soluções para evitar colapso na prestação desse serviço.

³⁴ Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/como-se-manter-sensivel-depois-de-600-mil-mortes-por-covid-19-no-brasil/>. Acesso em 30 jan. 2023.

³⁵ Excerto retirado da crônica intitulada *Capítulo 11*, do livro *Memórias: a menina sem estrelas*, de Nelson Rodrigues. Em 1967, o autor, aos 55 anos, estreou a coluna *Memórias* para o jornal *Correio da Manhã*. Dentre essas memórias, duas dizem respeito à Gripe Espanhola, pandemia ocorrida em 1918 que matou aproximadamente 50 milhões de pessoas. As duas crônicas *Capítulo 11* e *Capítulo 12* foram trabalhadas nas aulas deste projeto de letramento, como já relatado.

³⁶ “Os rituais diante da morte são muito importantes, porque regularizam as experiências, fornecem um lugar seguro, desde um lugar físico, até um lugar afetivo importante para expressão das emoções, para que as pessoas possam enfrentar este momento juntas. Com a covid -19, esses rituais, que tinham função apaziguadora, organizadora, não estão acontecendo, e isso representa um risco para o luto complicado após a morte, porque não foram feitas as despedidas” afirma a coordenadora do Laboratório de Estudos e Intervenções sobre Luto da PUC-SP, professora Maria Helena Pereira Franco. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-04/sepultamento-em-tempos-de-covid-19-exige-mudanca-de-rituais>. Acesso em: 29 jan. 2023.

Além das mortes acontecerem de forma muito rápida, essas dificuldades para a realização dos rituais de despedida entre esses adolescentes e seus familiares dificultaram a experiência do luto, intensificando a instabilidade emocional gerada pela pandemia.

“Foi muito difícil quando meu tio veio a falecer. Isso mexeu muito com a minha avó porque era o único filho dela e me abalou também porque a última vez que eu o vi, eu estava com sete anos. Dói muito quando você perde alguém e não tem uma despedida.” (R.P.F., p. 53)

“Mas o que eu sinto mais falta é da minha bisavó. Eu nem pude me despedir dela, eu fico triste só de me lembrar disso...” (V.G.S., p. 57)

“Triste demais. Foi e não voltou mais. Hoje ela se encontra nos braços de Deus. E assim hoje só me resta muita saudade dela e muita falta de seus cuidados comigo. Pode ter certeza de que ela vai estar para sempre em meu coração, pois ela era uma avó muito presente para toda a família.” (G.G., p. 60)

Lidar com a morte foi, dessa maneira, tema recorrente nas memórias escritas pelos estudantes e, como os casos graves que levavam a óbito estavam associados a um processo de envelhecimento acompanhado de deficiência do sistema imunológico, as histórias de netos sem avós aumentavam a cada dia. Essa forma de orfandade marcou significativamente a travessia desses jovens pela pandemia.

Além das perdas, a iminência da morte também esteve presente nas recordações dos autores por meio dos relatos dos casos graves e da incerteza em relação ao estado de saúde de parentes e pessoas próximas.

“Nesse período, minha irmã engravidou de gêmeas e, assim que elas nasceram, meu cunhado pegou Covid-19 e ficou em coma. Logo em seguida, o filho dele também positivou e precisou ser intubado.” (E.L.F.S., p.35)

À medida que a pandemia avançava, o número de casos graves da doença também crescia. Uma das formas de tratamento nessa situação era a intubação, terapia intensiva que tinha como propósito preservar a respiração do paciente. Devido à segunda onda de Covid-19 e à má gestão política da saúde pública, algumas regiões do país, como Manaus³⁷, enfrentaram

³⁷ A sucessão de erros que levou à crise de oxigênio em Manaus. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/a-sucessao-erros-manau-dw/>. Acesso em: 11 fev. 2023; Falta de oxigênio causa mortes e revela colapso em Manaus, que já soma mais de quatro mil mortes em 2021. Disponível em: <https://informe.ensp.fiocruz.br/noticias/50926>. Acesso em: 11 fev. 2023.

um caos por conta da falta de cilindros de oxigênio nos hospitais, o que causou mais de 4000 mortes. A situação de desespero das famílias e dos profissionais da saúde foi amplamente divulgada pela mídia e essa situação foi retomada de forma crítica pelos estudantes, marcando novamente a preocupação que eles sentiam diante desse colapso:

“As pessoas tossiam, espirravam e tinham problemas respiratórios.” (D.T.P., p. 37)

“Os hospitais começaram a ter superlotação novamente e com isso começaram a faltar cilindros de oxigênio. As pessoas morriam de falta de ar.” (D.T.P., p. 39)

A história da pandemia desses estudantes também foi atravessada pelas sequelas que a doença causou. Além de relatarem o sofrimento pela morte de entes queridos, quando algum familiar se recuperava, havia a possibilidade do desenvolvimento de alterações no corpo e no sistema imunológico, tornando a situação ainda mais assustadora para eles:

“Mas ainda tinham lutas para passar porque ele perdeu a fala e os movimentos do corpo.” (E.L.F.S., p.35)

Esses relatos expressam ainda empatia pelo sofrimento alheio, dialogam com os interlocutores, refletindo situações compartilhadas como memórias individuais e coletivas:

“(...) porque eu, você, todos perdemos alguém.” (G.B.R., p. 13)

9.1.3 Negacionismo, impactos sociais e econômicos da pandemia

Outra questão observada diz respeito ao momento da escrita e ao próprio autor. Como ponto de reflexão, alguns estudantes iniciaram um processo de tomada de consciência. Ainda muito envolvidos na situação pandêmica e atingidos por diversos modos por ela, na hora de pensar no projeto de texto e iniciar a escrita dos relatos, alguns discentes choraram muito, outros não conseguiram de forma imediata começar suas memórias.

Em uma dessas situações, chorando compulsoriamente, um estudante dizia do arrependimento de não ter seguido as orientações de medidas de segurança, de ter negado a própria pandemia e do sofrimento que estava sentindo pelo medo de ter contribuído para que a situação se agravasse. Essa autocrítica ficou registrada na sua história:

“Estava tudo bem quando chegou a famosa pandemia de covid-19. Estava tudo bem e eu não estava acreditando nas notícias. Quando falavam, eu dizia que era mentira. De repente, ficou tudo parado, todos com medo e eu ainda falando que não acreditava. Chegaram a brigar comigo.” (V.E.S., p. 32)

Essa atitude assumida pelo estudante não era isolada e não estava, é claro, em desacordo com alguns discursos correntes e ações de pessoas públicas que negavam a própria realidade.

Figura 23 — Charge sobre negacionismo



Fonte: Charges do Benett³⁸

O negacionismo³⁹ foi um fenômeno politicamente motivado durante a Pandemia de Covid-19. Intensificado pelos discursos de algumas autoridades e assimilado por muitas pessoas da sociedade, o relato acima demonstra a recusa desse estudante V.E.S. em relação à gravidade da situação enfrentada, mesmo com todas as evidências científicas e com os fatos apresentados. A tomada de consciência do comportamento negligente diante da crise é reforçada pela retomada desse aspecto no parágrafo seguinte de sua memória:

³⁸ Disponível em: https://www.plural.jor.br/charges/rogerio_gg/benett-345/. Acesso em: 20 de jan. 2023.

³⁹ Em artigo publicado na plataforma Web INFORMASUS.UFSCAR.BR, relacionada ao Projeto de Extensão Universitária “Comunicação Social no Contexto da Covid-19”, Baldini e Campos (2002) apresentam o conceito de Negacionismo cunhado em 1987 pelo historiador Henry Russo. Para este estudioso, ao abordar as memórias do período em que a França esteve sobre o domínio nazista com o então apoio do governo de Marechal Philippe Pétain, era preciso distinguir o que seria uma revisão histórica crítica de reinterpretações negacionistas: negação politicamente motivada de um fato histórico.

Em relação ao fenômeno do negacionismo presenciado no contexto pandêmico no Brasil, os autores destacam que a abordagem negacionista simula um discurso falsamente hiper crítico, selecionando e ocultando informações e, ainda, operando na criação de informações falsas, amplamente divulgadas criando um efeito de verdade. Os autores defendem que, em termos de linguagem, “opera aí um simulacro de exposição e argumentação científicas que busca contestar fatos estabelecidos e fartamente documentados em prol de uma ideologia que geralmente orbita em torno de um ‘grande conspiração’ ocultada do grande público”.

Ainda para Baldini e Campos (2002), amplamente divulgados pelos meios digitais, os discursos negacionistas, enquanto narrativas revisionistas, estão apoiados no medo como afeto mobilizador, assim como numa posição retrógrada de direita que “construiu como seus opositores os “globalistas”, os “chineses”, a “mídia esquerdista”, etc.” estimulada pelo então Presidente da República Jair Bolsonaro (mandato 2019-2022).

No campo da psicanálise, como explicam os autores, a manifestação da recusa dos fatos está relacionada às crenças que aprisionam o sujeito, funcionando como defesa psíquica contra uma ideia de ameaça externa, como a morte. BALDINI, Lauro José Siqueira; CAMPOS, Iara Bastos. Negacionismo. Agosto, 2022. Disponível em: <https://informasus.ufscar.br/negacionismo/#:~:text=Em%20psican%C3%A1lise%2C%20o%20negacionismo%20seria,por%20vias%20testemunhais%20ou%20cient%C3%ADficas>. Acesso em: 20 jan. 2023.

“Quando essa doença chegou no bairro onde moro, todo mundo ficou preocupado e eu não estava nem aí mesmo: ia para as festas clandestinas, ia jogar bola, não estava nem ligando, nem aí com a vida.” (V.E.S., p. 32)

Entretanto, no decorrer desse relato, há uma mudança de posição. O sujeito discursivo passa a narrar um posicionamento diferente atrelado às questões socioeconômicas emergentes. Com a chegada do vírus na sua comunidade local e com as implicações da pandemia na economia e vida social, o estudante compreende a gravidade da situação.

“Saía só para comprar alimento. Daí tinha que sair e ir atrás do dinheiro para colocar comida na mesa. Eu me virava, sempre dava um jeito e nunca ficava sem nada dentro de casa. Nós nos virávamos para sobreviver, enquanto Deus acolhia as pessoas que faleceram por causa dessa maldita doença.” (V.E.S., p. 33)

Das possibilidades de relato, para esse sujeito discursivo, o que se destaca é a questão comportamental e a mudança de perspectiva em relação ao cenário pandêmico. A necessidade de se posicionar e marcar essa alteração ficou registrada no final da sua história:

“Eu peço desculpas pelos atos que eu fiz no começo” (V.E.S., p. 33)

A preocupação com o negacionismo e com o descrédito da ciência por parte de algumas autoridades, influenciando o comportamento de uma parcela da população durante a crise sanitária, é retomada em outras memórias. No exemplo a seguir, o posicionamento crítico está marcado em forma de indignação, reforçado pelo uso do termo “inacreditável”:

“Mas uma coisa que tanto eu como a maioria das pessoas ficamos indignados é a incompetência do presidente. Ele jogou tão sujo e ainda joga, falou cada coisa e incentivou as pessoas a fazerem aglomerações. Mentiu sobre o vírus e até duvidou da ciência. É inacreditável como uma pessoa pode ser tão ruim desse jeito. Esse presidente não ajudou em quase nada, contrariou muitas orientações e atrasou a vacina, o que nos prejudicou muito.” (A.I.S., p. 46)

Outros enunciados marcam também a preocupação com a situação social e econômica, sentido sobretudo pelas classes mais vulneráveis economicamente. A questão da insegurança alimentar⁴⁰ é mencionada nas memórias:

⁴⁰ Em 2022, o Segundo Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia de Covid-19 no Brasil apontou que 33,1 milhões de pessoas não têm garantido o que comer — o que representa 14 milhões de novos brasileiros em situação de fome. Conforme o estudo, mais da metade (58,7%) da população brasileira convive com a insegurança alimentar em algum grau: leve, moderado ou grave. Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/10/retorno-do-brasil-ao-mapa-da-fome-da-onu-preocupa-senadores-e-estudiosos#:~:text=Em%202022%2C%20o%20Segundo%20Inqu%20C3%A9rito,brasileiros%20em%20situa%C3%A7%C3%A3o%20de%20fome>. Acesso em: 20 jan. 2023.

“Pessoas perdendo seus empregos, crise social aumentando, milhares passando fome e outras milhares com o mínimo para sobreviver.” (G.B.R., p. 14)

“Meu pai ficou desempregado e a situação começou a ficar ainda mais difícil, pois minha mãe não trabalhava por problemas de saúde e muito menos eu que era menor e ainda não podia trabalhar.” (E.L.F.S., p.34)

“As pessoas começaram a perder seus empregos e tiveram que se virar, o que atrapalhou muito a economia.” (A.I.S., p. 46)

A crise provocada pela Pandemia de Covid-19 colocou em evidência as vulnerabilidades sociais e econômicas das classes populares, já que a pandemia enquanto fenômeno atingiu toda a população, mas as consequências foram sentidas de maneira muito desigual (SANTOS, 2020).

No colégio de aplicação deste projeto, muitos jovens precisaram abandonar a escola para trabalhar porque não havia políticas públicas de assistência social que garantissem sua permanência na escola, bem como o despreparo das instituições de ensino para lidar com as questões socioeconômicas dos discentes nos mais variados aspectos. Assim, para esses jovens não se tratava de uma escolha entre estudar ou trabalhar. Não era uma questão opcional. Abandonar os estudos para trabalhar tornou-se uma necessidade relacionada às condições em que viviam, assim:

“... comecei a entregar currículo em todos os lugares na esperança de conseguir alguma oportunidade para ajudar em casa, mas não consegui e voltei a estudar.” (E.L.F.S., p. 34)

Para a estudante E.L.F.S., voltar à escola estava em segundo plano. Tal relato confirma a argumentação de Santos (2020) de que a crise da pandemia não é necessariamente oposta a uma crise instaurada desde a década de 1980, em decorrência do neoliberalismo. O que se verifica nos discursos dos estudantes nas memórias narradas é a confirmação da crise nas políticas sociais, entre elas, a da educação:

“A minha vida hoje é muito corrida porque eu tenho que estudar de manhã no colégio e trabalhar à noite em uma empresa de embalagem para ajudar no orçamento em casa por causa da pandemia. Estou trabalhando há três meses neste emprego junto com a minha mãe e outras duas meninas.” (W.R.D., p. 44)

Mesmo diante das adversidades econômicas acentuadas pela pandemia, sentidas sobretudo pelas classes populares, a questão de solidariedade manifestou-se também nas lembranças dos autores:

“Eu estou aprendendo muito a cuidar das pessoas. Nós até ajudamos um vizinho, mesmo não tendo muito.” (R.P.F., p. 54)

O relato de solidariedade apresentado pelo estudante R.P.F. indica como projetos de letramento — como um processo educativo que possibilita uma educação que comporta processos socializadores—, apresentam contribuições para desenvolvimento de reflexão e conscientização de modo que os estudantes se tornem agentes críticos e comprometidos com a sociedade da qual fazem parte.

9.1.4 Medo, angústia e insegurança em relação ao futuro

As memórias autobiográficas escritas pelos estudantes evidenciaram outro aspecto marcante nas experiências vividas e compartilhadas entre eles: o fator emocional. Os temas vinculados aos sentimentos de medo, angústia e insegurança em relação a todos os fatos que estavam acontecendo durante a crise sanitária, acentuados pelo isolamento social e do afastamento escolar, passaram a fazer parte do repertório desses adolescentes.

Esses sentimentos são intensificados pela insegurança e imprevisibilidade das situações, provavelmente intensificado pela segunda onda de Covid-19 que se abateu sobre o país. Os questionamentos em relação ao futuro estão assinalados nas histórias. Anseios e angústias que acentuam o sofrimento psíquico:

“Fico imaginando, será que daqui uns cinco, seis meses tudo vai voltar ao normal? Todo mundo vai ser vacinado? Tudo vai ser como antes? Será que isso vai passar?” (G.B.R., p. 14)

Esse medo foi associado, de forma específica, à possibilidade de perder pessoas próximas. Considerando o risco que pessoas que trabalhavam na área da saúde enfrentavam diariamente, assim como o alto risco para pessoas idosas, os relatos trazem essas lembranças de forma dolorosa:

“Minha mãe era a que corria mais risco, porque trabalhava na área da saúde no Hospital Evangélico. Isso nos afetou muito.” (R.S.S., p.17)

“Para uma senhora de 70 anos, tudo isso é muito difícil e eu tomo muito cuidado com ela, porque eu não quero perder a pessoa mais importante da minha vida.” (R.P.F., p. 54)

Como a maioria das mortes por Covid-19 ocorreu entre adultos e pessoas mais velhas, como avós, e não entre crianças e adolescentes, o medo de perder aquelas pessoas diz respeito também à ideia de que elas são as principais responsáveis pelo cuidado tanto afetivo quanto econômico desses jovens. Essa é mais uma consequência trágica da pandemia: a orfandade.

A iminência da morte também é destaque quando recai sobre o próprio estudante, já que pertencer ao grupo de risco aumentava em muito as chances de desenvolver o quadro grave da doença. Conviver com essa possibilidade aumentava o quadro de sofrimento psicológico:

“Mas o que mais marcou minha vida nessa pandemia foi o começo do ano de 2021, no dia 28 de fevereiro, quando descobri que tenho diabetes mellitus tipo 1 e que sou do grupo de risco da Covid.” (M.F., p. 27)

Mesmo não pertencendo ao grupo de risco, o medo e o desespero reais diante da situação atravessada desenvolveram nesses jovens problemas psicológicos muito sérios. Anseios e angústias foram compartilhados com o leitor:

“Eu fiquei muito apavorada, eu chorava muito, fiquei desesperada no começo, fiquei muito tempo em casa, morrendo de medo de sair e pegar essa doença.” (L.D.M.S., p. 23)

A *síndrome da gaiola*⁴¹ — medo de ir à escola e de sair de casa — é uma situação de estresse que pode levar ao agravamento de problemas mentais. No campo da educação formal, essa e outras situações de fundo psicológico, além das econômicas e sociais, podem levar à evasão escolar, com o afastamento dos estudantes das atividades escolares, como ocorreu com muitos deles no colégio de aplicação deste projeto;

“Desenvolvi ansiedade, estresse, fiquei bastante abalada psicologicamente, emocionalmente (...)” (L.D.M.S., p. 23)

“Desenvolvi depressão, comecei a ter crises de ansiedade repentinamente ao longo do dia, me tornei uma pessoa mais antissocial ainda (o que pensei que seria impossível).” (M.J.S., p. 43)

“Tudo isso só me deixava com medo e acabava com meu psicológico. Eu acordava sabendo que meu pai podia perder o emprego, que eu não podia sair de casa e os meus dias eram uma mistura de tédio e pavor do monstro que vive no ar.” (D.R.S., p. 55)

⁴¹ O nome da síndrome é uma analogia ao comportamento de aves que crescem em cativeiro e, quando a gaiola é aberta e elas têm a oportunidade de voar, continuam lá dentro. Fonte: Agência Câmara de Notícias. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/774133-uma-a-cada-4-criancas-e-adolescentes-teve-sinais-de-ansiedade-e-depressao-na-pandemia-aponta-estudo/>. Acesso em: 18 fev. 2023.

Matéria: **Síndrome da Gaiola caracteriza jovens que não querem contato com o mundo exterior**: Medo e transtornos mentais, agravados pela pandemia do coronavírus, fazem com que jovens deixem de receber estímulos do mundo externo, importantes para o seu desenvolvimento. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=426449>. Acesso em: 18 fev. 2023.

Matéria: **Saúde mental: especialistas falam sobre os desafios no cuidado de jovens e adolescentes**. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/saude-mental-especialistas-falam-sobre-os-desafios-no-cuidado-de-jovens-e-adolescentes>. Acesso em: 18 de fev. de 2023.

A recorrência da abordagem de aspectos psicológicos nos textos elaborados pelos estudantes, como espaços de subjetividade, de escuta e de acolhimento, reforça a importância de trabalhos pedagógicos mais sensíveis à realidade dos estudantes e no desafio de contextualizá-la de forma crítica e significativa.

Dessa forma, entende-se que a possibilidade de poder se manifestar diante dessas situações foi uma forma de acolhimento no sistema escolar desses estudantes tão impactados pela Pandemia de Covid-19. Esse aspecto singular do projeto de produção escrita das memórias torna-se fundamental ao se utilizar de atividades pedagógicas mais sensíveis e humanizadas que busquem compreender os estudantes como um todo, valorizando e visualizando suas questões. Poder escrever sobre suas memórias de pandemia tornou-se uma forma de a escola compreender e validar essas questões, sem deixar de desenvolver suas atribuições pedagógicas. A questão central é saber de onde partir: de um conteúdo abstrato e indiferente ao sujeito ou, a partir de questões de relevância social e pessoal, atrelar conhecimentos escolares a uma aprendizagem significativa e humanizada, considerando que a escola precisa tornar-se um espaço de pertencimento e de significados para seus discentes.

9.1.5 O novo normal: quarentena, máscaras, álcool gel e a espera pela vacina

O novo normal tornou-se expressão usual durante o período acentuado da pandemia e dizia respeito aos novos hábitos decorrentes das medidas de segurança contra a Covid-19.

“Hoje já levamos nossa vida nesse novo normal, já nos acostumamos com tudo isso.”
(E.L.F.S., p. 36)

Tomado apenas esse fragmento, é necessário que o interlocutor compartilhe com o autor dos mesmos conhecimentos, discursos para a compreensão do enunciado. O funcionamento da memória individual não é “possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado de seu ambiente” (HALBWACHS, 2013, p. 72). Isso acontece porque o sujeito sempre está inserido em um contexto social, do qual faz parte e com o qual interage. As memórias autobiográficas, assim, estão relacionadas à interação social, marcada também linguisticamente pelo uso da primeira pessoa do plural no exemplo do texto de E.L.F.S., e representam uma experiência coletiva.

Assim, as produções do gênero memorialístico pelos estudantes, “de uma forma imediata, sensível e ágil, refletem a menor mudança na vida social” (BAKHTIN, 2000, p. 285), uma vez que se compreende que os gêneros do discurso são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua” (BAKHTIN, 2000, p. 285).

Esses novos conceitos relacionados a hábitos e modos de preservar a segurança durante a pandemia, de certa forma, contrapunham-se ao conceito de comum, de normalidade em que a sociedade estava inserida. Com o agravamento da situação pandêmica, as pessoas logo comungaram desses novos hábitos e discursos. Assim, o que se tornou comum também se tornou normal, ou novo normal, como um padrão de comportamento para garantir a própria sobrevivência.

Dentro dessas novas práticas, a quarentena — espécie de reclusão social como medida de saúde pública para evitar a transmissão da doença — foi a medida rememorada com mais frequência pelos estudantes:

“Fazer quarentena foi a parte mais difícil para mim, porque não gosto de ficar em casa todos os dias, ter que ficar longe da família, dos amigos.” (M. F., p. 27)

“No lockdown, quando as pessoas só podiam ficar em casa, a vida de muitas famílias mudou.” (W.R.D., p. 44)

“Minha quarentena começou com uma visão de férias, mas depois foi ficando entediante e eu cada vez mais preocupada com as mortes.” (A.I.S., p. 46)

As lembranças dos autores indicam a dificuldade de adaptação a esse nosso modelo de comportamento e das consequências do afastamento e do convívio social, mas também marcam posições críticas em relação ao não cumprimento dessas medidas de segurança.

O isolamento social como medida de proteção às pessoas e de controle da doença, impedindo o vírus de circular, era tão importante que foi instituído por lei⁴². Ao retomarem essa questão nos textos de memórias, os estudantes também agiram por meio da linguagem para posicionar-se de forma crítica, e até mesmo irônica, condenando certos comportamentos divergentes do “novo normal”.

“(…) cuidados como evitar aglomerações, ou seja, baladinhas ou promoções das Casas Bahia estavam fora de questão.” (D.T.P., p. 37)

“Os governos declaram quarentena para trabalhadores e estudantes ficarem em casa, mas tinha uma galera aí burra pra caramba que não estava nem aí para o vírus.” (D.T.P., p. 37)

Essa leitura crítica da situação, essa leitura do mundo (FREIRE, 2001), permite ao sujeito autor, com sua maneira específica e singular de se manifestar, de situar-se no cenário

⁴² BRASIL, 2020. **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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

sócio-histórico no qual está inserido e do qual é parte ativa, de inscrever-se analisando sua vida atravessada pelas tensões dessa época, olhando para si e para a realidade concreta para problematizá-la.

Outra medida de segurança nesse período foi o uso obrigatório de máscaras. Essa medida ficou registrada nas memórias dos estudantes associada também ao uso de álcool gel nas mãos e em objetos.

“Não consigo me imaginar saindo sem máscara ou chegar em algum lugar e não passar álcool” (G. B. R., p. 14)

“Não me acostumei ainda com as pessoas usando máscaras, álcool em gel, distanciamento social.” (L. D. M. S., p. 24)

“(...) passamos o Natal com a família do meu pai e o Ano Novo com a família da minha mãe, como tradição, mas dessa vez foi muito estranho por causa da máscara. Sempre nos esquecíamos dela.” (M. F., p. 27)

“Nunca pensávamos que teríamos que passar álcool como higienização, usar máscara em todo lugar, ter que medir a febre em todos os lugares que fôssemos.” (M. F., p. 27)

“No começo da pandemia, foi tudo tão estranho... Escolas fechando de repente, uso de máscaras, álcool e várias medidas para nossa saúde e nossa segurança.” (E.L.F.S., p. 34)

Essas lembranças também marcam, mais uma vez, as desigualdades evidenciadas pela Pandemia de Covid-19. Certas medidas de segurança estavam atreladas à aquisição de produtos específicos, como álcool gel e máscaras faciais, assim como produtos de higiene pessoal.

“2020 é o ano que nunca vou me esquecer. O ano em que as pessoas tinham que fazer higiene o tempo todo e ficar em casa.” (D.T.P., p. 37)

Para a população mais carente economicamente, o valor econômico desses itens implicou na não possibilidade de uso e, conseqüentemente, ausência de proteção. A vulnerabilidade a que muitas pessoas estavam submetidas dizia respeito a condições financeiras, marcadas novamente pelas contradições e injustiças de desigualdades nas sociedades capitalistas. Essa situação também foi retratada.

“Nunca vi álcool em gel tão caro na minha vida.” (D.T.P., p. 37)

Diante da situação de crise pandêmica, a vacina contra Covid-19 tornava-se a forma mais eficaz para o combate à doença e para o reestabelecimento e controle da situação.

A produção de uma vacina pode demorar vários anos. Diante da situação de calamidade, a comunidade científica mundial, em várias frentes, voltou-se ao desenvolvimento de uma vacina contra a Covid-19. Esse processo era divulgado pela mídia e acompanhado sistematicamente pela população, como marcado nas memórias seguintes:

“No momento em que passou no jornal que os cientistas já estavam produzindo a vacina, nós ficamos felizes porque ia ser muito bom para o controle da pandemia. Mesmo assim, não perdemos os nossos costumes de usar máscara, lavar as mãos, usar álcool em gel, não aglomerar, dentre outras ações de prevenção da covid.” (R. P. F., p. 53)

“Não víamos a hora de chegar a notícia da vacina. Depois de quase um ano, começaram os primeiros testes.” (A. I. S., p. 46)

Mas a preocupação também era se todas as pessoas seriam mesmo vacinadas, já que, no início, não haveria quantidade suficiente de vacinas para atender à população e que as populações vulneráveis, mais um vez, seriam atendidas de forma desigual.

“Todo mundo vai ser vacinado?” (G. B. R., p. 14)

Com a ciência de que a pandemia teria longa duração, a aprovação das primeiras vacinas pelos órgãos competentes e o início da imunização foram fatos lembrados e registrados pelos estudantes, simbolizando também sentimentos de alegria e esperança.

“Agora temos a vacina.” (E. L. F. S., p.35)

“Até que em novembro de 2020 vieram informações dizendo que uma vacina eficaz tinha sido aprovada. Naquele momento, o mundo pode soltar um suspiro de alívio.” (D. T. P., p. 38)

“E para o Natal de 2021, mesmo vacinados, nós tomaremos cuidado e, se até lá esse vírus tiver sumido, isso seria um motivo a mais para comemorar.” (M. A.V., p. 48)

A primeira aplicação da vacina contra Covid-19 aconteceu no Brasil no dia 17 de janeiro de 2022. Em seguida, pessoas do grupo de risco, como profissionais da saúde e idosos, foram os que receberam as doses.

Vários discentes participantes deste projeto têm em suas configurações familiares a presença de avós — característica também, de forma geral, dos outros estudantes do colégio. O bairro onde está localizada a escola é considerado um bairro de pessoas idosas. Muitas dessas pessoas moram no mesmo terreno ou até na mesma casa que os netos e são responsáveis pelo cuidado deles, inclusive na questão econômica por meio de aposentadoria e benefícios sociais. Assim, a preocupação em perder essas pessoas é retomada pelo tema da vacina, indicando também felicidade e alívio com a vacinação.

“O dia mais feliz dessa situação toda foi quando meu avô e minha avó tomaram a vacina. Para mim, foi um alívio.” (R. P. F., p. 54)

É importante assinalar que essas lembranças que se destacam em primeiro plano na memória desse grupo de estudantes são as que foram vivenciadas por uma maior quantidade de integrantes e que também mais impactaram pela mudança brusca no dinamismo da vida familiar

e social, por isso é que existe uma relação estreita entre a memória coletiva e a memória individual relatada nesses excertos.

9.1.6 Esperança e superação

Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. (FREIRE, 2018, p. 114)

Este trabalho de tese foi, de muitas maneiras, forjado em sofrimento nas mais diferentes acepções e em diversas situações possíveis: o tema é extremamente difícil, as condições nas quais o projeto se desenvolveu foram as mais delicadas vivenciadas até hoje por essa educadora em quase vinte anos de profissão; as condições específicas de funcionamento escolar foram inimagináveis até o início da pandemia, envolvendo a morte de professores e colegas de profissão durante este processo; as questões pessoais e todas as angústias que precisavam ser enfrentadas para que minimamente a vida continuasse...

Todas essas inseguranças, medos e angústias, conforme analisado, também ficaram marcadas e registradas nas memórias publicadas (e nas que foram escritas mas não publicadas) desses jovens estudantes. Porém, para fechar a parte dessa categoria de análise sobre temas recorrentes e que marcam o movimento dialógico com os interlocutores inscritos em condições tão específicas, vinculando os discursos também recorrentes desse momento histórico, a análise dos textos passa agora a ser realizada a partir do desejo enunciativo de marcar superação da situação atravessada e esperança em relação ao futuro.

Como o momento vivido era o de incertezas, é importante destacar que, mesmo diante delas, os estudantes inscreveram em suas produções sentimentos positivos e esperançosos, quase sempre na parte final de cada texto, como forma de fechamento e de projeção em relação a um futuro pós-pandemia.

“Sonho com o dia que vou ligar a tv e no jornal as únicas reportagens serão sem notícias de mortes por essa doença.” (G. B. R., p. 16)

Os noticiários televisivos constituíram-se como fonte de informação diária sobre a situação da Pandemia de Covid-19. Era por meio desses canais que havia, por exemplo, a divulgação do número de pessoas infectadas, do número de mortes e de pessoas já vacinadas.

O acompanhamento dessas informações tornou-se hábito entre os brasileiros e a ultrapassagem de números de vítimas fatais era sentido pela população de forma muito significativa.

As notícias também eram locais e diziam respeito aos familiares e às pessoas próximas dos estudantes. A angústia de receber essas informações é textualmente assinalada:

“(...) uma coisa terrivelmente triste” (R. S. S., p. 18)

“(...) triste notícia” (R. S. S., p. 18)

“(...) uma notícia que partiu ainda mais os nossos corações” (R. S. S., p. 18)

O desejo de que a situação fosse controlada e que o número de casos de Covid-19 diminuísse era compartilhado pela população. Nos textos, esse desejo é expresso por termos de valoração positiva, como maravilhosa, esperança, volta à vida normal.

“(...) uma notícia muito mais que maravilhosa” (R. S. S., p. 18)

“Às vezes penso que nunca mais essa pandemia irá passar, mas lá no fundo eu ainda vejo esperança no mundo.” (L. D. M. S., p. 24)

“Viajei com minha família, comemorei meu aniversário de 15 anos, fiz novas amizades, comecei a participar de grupo de jovens de uma igreja, ganhei uma bicicleta, comecei a fazer academia e adotei duas calopsitas. E tudo foi voltando à vida quase normal.” (M. F., p. 28)

“Nesse tempo eu acabei esquecendo que existia pandemia! Eu estava tão alegre que não me preocupei com nada além de continuar feliz. Eu estava com minha família e todos estavam bem e, diante de toda a preocupação, loucura e tristeza durante o ano, esses momentos que passei acabaram se tornando muito mais especiais do que normalmente teriam sido.” (B. E., p. 31)

“(...) e temos, sim, a esperança de um dia tudo voltar ao que era e de vivermos a nossa vida de antes.” (E. L. F. S., p. 36)

De forma geral, o relato das memórias desses sujeitos discursivos termina com uma mensagem de esperança e vinculam o interlocutor para acreditar também nesse futuro. Entretanto, o esperançar (FREIRE, 1992, 2018) é baseado na análise e consciência crítica da situação, como a observação de medidas e avanços em relação ao combate à Pandemia de Covid-19, demonstrando criticidade por parte do sujeito discursivo.

“Com o avanço da vacinação em todo o país, os casos de contaminação e mortes começaram a diminuir, medidas de flexibilização foram implementadas, a economia estava voltando a se recuperar.”

O vírus ainda continua circulando no Brasil e fora dele, mas com menos frequência. O mundo vai voltar ao normal. Precisamos acreditar.” (D.T.P, p. 39)

“Finalmente a vacinação chegou e estamos voltando ao normal aos poucos. Confesso que isso me dá esperança e felicidade (...)” (A.I.S., p. 47)

De acordo com a teoria bakhtiniana, os gêneros discursivos, enquanto meios de interação comunicativa, manifestam as vozes que vinculam essa interação envolvendo, dessa maneira, agentes que participam do processo interativo e depreendem da situação social os discursos implícitos e explícitos essencialmente ideológicos dessa relação dialógica, emanando-os em formas de enunciados, como elo na cadeia da comunicação. Assim, a relação discursiva dialógica com os interlocutores manifesta-se nos enunciados.

“Além disso, eu torço para que todos que estão passando dificuldades em meio a essa situação possam superar esses obstáculos e que possam também, lá no futuro, terem memórias da pandemia como só mais uma fase ruim em suas histórias.” (D.M.S., p. 50-51)

“Apesar dos números de morte, apesar da tristeza e das perdas, a pandemia é algo que vamos ter que superar.” (G.F.M, p. 56)

A esperança de levar uma vida normal, com a superação da crise pandêmica por meio, principalmente, da vacinação da população, materializa-se na ideia de se ter sobrevivido e poder celebrar a vida.

“Gosto de estar vivo”. (E.M.C., p. 41)

9.1.7 Recorrência temática, memória individual e social no projeto de letramento

A concepção de escrita compreendida como processo e como interação se coaduna com os aspectos interacionistas da própria linguagem. No projeto de letramento, a partir dessa base teórica, as situações vivenciadas durante a Pandemia de Covid-19 pelos estudantes constituíram-se como tema para uma autêntica produção de sentido, mediante a realização de uma ação de linguagem para uma prática social: a publicação do livro de memórias. Dessa forma, demandar uma prática real de interação é essencial para que as atividades escolares se vinculem à perspectiva dialógica da linguagem e à abordagem interacionista do processo de ensino da escrita.

Com a análise dos subtemas recorrentes nesses relatos — o afastamento escolar, as mortes, as medidas de proteção, os sentimentos negativos, as questões socioeconômicas e a esperança na vida —, houve a comprovação de que tais abordagens vinculadas às práticas pedagógicas com produções escritas colaboram para fundamentar a elaboração de produções textuais legítimas, aproximando-as de práticas sociais efetivas, divergentes de trabalhos baseados em concepções prescritivas da linguagem.

Como os estudos do letramento assumem a leitura e a escrita como práticas discursivas indissociáveis dos contextos socioculturais em que se desenvolvem, o tema abordado neste

projeto contribuiu para a escrita enquanto ação e prática social, inscrevendo estudantes e professora como agentes de letramento na produção e publicação do livro de memórias.

A recorrência de subtemas relacionados ao tema central, a Pandemia de Covid-19, marcou ainda a autoria dos estudantes ao escreverem suas lembranças — transformadas em importante documento da memória social e coletiva —, manifestando as condições de produção e os discursos subjacentes ao momento pandêmico como resultado das interações sociais que experimentaram e vivenciaram nesse período, confirmando os aspectos sociais constitutivos da memória e da linguagem.

Não pertencentes ao grupo social dominante e ainda no estágio da adolescência, a produção do livro constitui-se como lugar de memória para esses estudantes que, fora do letramento escolar, possivelmente não apresentariam condições materiais e simbólicas para constituírem-se como autores de uma obra. A ação de escrever possibilitou condições para que essas histórias pudessem ser registradas, compondo parte da memória coletiva e da história de uma dada sociedade, mostrando ainda que os textos escritos e publicados pelos estudantes carregam questões sociais e identitárias.

9.2 ANÁLISE DAS MEMÓRIAS EM RELAÇÃO AOS RECURSOS LINGUÍSTICOS E ESTILO

Depois de apresentadas as análises referentes ao conteúdo temático relacionado ao contexto de produção das memórias da pandemia, o trabalho analítico recai sobre a composição textual: aspectos do gênero memorialístico, uso de recursos linguísticos e estilo composicional, ancorados na relação dialógica com o interlocutor e na inscrição desses estudantes no papel de autores de seus relatos para uma determinada ação linguística.

Segundo Bakhtin (2000), indissolivelmente, o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo estão ligados ao todo do enunciado. Porém, é a partir do conteúdo temático, do que pode ser dito dentro de uma determinada interação verbal em um determinado momento sócio-histórico, que os recursos linguísticos que compõem a construção composicional e o estilo são constituídos.

Por *heterogeneidade dos gêneros do discurso* (Bakhtin, 2000), compreende-se o diálogo da vida cotidiana, gênero do discurso primário, e a inclusão de gêneros secundários do discurso, como o discurso ideológico, o relato e as memórias ao “aparecerem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita (...)” (BAKHTIN, 2000, p. 281), absorvendo a comunicação verbal espontânea. Essa

inter-relação entre gêneros primários e secundários e o processo de formação destes é o que caracteriza e esclarece a natureza do enunciado para Bakhtin (2000).

A certeza da circularidade dos textos por meio da publicação das memórias incide sobre a posição dos autores a *responsividade ativa*, a *compreensão responsiva* e a relação dialógica com os interlocutores, porque “o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução” (BAKHTIN, 2000, p. 291), assim os diversos gêneros discursivos pressupõem diferentes objetivos e projetos discursivos.

Nas produções dos estudantes, este fato refere-se à ação de ter um gênero como o relato memorialístico habitado por outros gêneros, como o diálogo com o leitor/interlocutor e também a passagem de textos mais formais para menos formais como recursos discursivos. Tal intergenericidade —intertextualidade intergêneros — expressa-se pela fusão de gêneros diferentes para se realizar um determinado propósito comunicativo.

A utilização do recurso de conversa com o próprio interlocutor poderia caracterizar certa reflexão intimista, uma reflexão crítica da situação marcada na escrita e, ao mesmo tempo, interpelaria o interlocutor, comprometendo-o com a história narrada por meio de um diálogo, marcando uma tomada de posição do sujeito autor adequada ao contexto de produção, já que a situação pandêmica atinge a população como um todo. Essas posições enunciativas estão, ao mesmo tempo, relacionadas à natureza do discurso memorialístico empregado e sua vinculação a escolhas condicionadas por fatores contextuais (POSSENTI, 2002).

“Ah! A minha tia, aquela de quem falei no começo, advinha só? Se você pensou que ela está saindo mais de casa, se enganou!” (R.S.S., p. 19)

“Bem, essa é a minha história na pandemia. Espero que tenha ajudado em algo e que tenha gostado. Obrigada por ler.” (R.S.S., p. 19)

“Bom, eu realmente consegui me “abrir” em um texto, estou feliz... Realmente sou uma pessoa fechada em relação aos meus sentimentos.” (M.J.S., p. 43)

A utilização de interjeições e expressões típicas da oralidade como “bem” e “bom”, nos exemplos acima, além da pergunta direta e da referência ao leitor pelo termo “você” aproximam autor e interlocutor para uma relação dialógica, para uma conversa sobre as situações mais significativas vividas durante a pandemia.

Essas tomadas de posição como indícios de autoria (POSSENTI, 2002) estão marcadas também na escolha discursiva de recursos linguísticos composicionais como as figuras de linguagem, características de linguagem conotativa e de discursos mais subjetivos, condizentes com o elemento memória na constituição dos textos e na tentativa de simbolizar e representar conceitos.

“Meu avô era um rio” (I.A., p. 9)

“A pandemia também é a morte de pessoas vivas.” (G.N.C., p. 12)

“O luto é a extraordinária tristeza da morte” (F.C.A.F., p. 26)

“(…) os meus dias eram uma mistura de tédio e pavor do monstro que vive no ar.”
(D.R.S., p. 55)

A utilização desses recursos — figuras de linguagem, sobretudo metáforas — marca certo estilo pertencente à natureza dos gêneros memorialísticos, mas também indica o estilo individual, pois tais recursos se constituem como elementos de autoria, já que “é impossível pensar nessa noção de autor sem considerar de alguma forma a noção de singularidade, que, por sua vez, não poderia escapar de uma aproximação — bem feita — com a questão do estilo” (POSSENTI, 2002, p. 108). Tais elementos também materializam as condições de produção marcadas pelas contradições da crise sanitária.

“Minha vida teve muitos altos e baixos a partir do momento em que os quinze dias de afastamento da escola viraram centenas.” (G.N.C, p. 10)

“O distanciamento que essa pandemia criou foi algo que não foi pensado: nos separamos em vida de muitas pessoas e, se continuar assim, nos manteremos longes até a morte”. (G.N.C, p. 10)

“Não foram apenas perdas de vidas, muitas pessoas parecem estar mortas por dentro...” (G.B.R, p. 16)

“Mas você tem que procurar melhorar, você tem que se curar do que te feriu para não ficar sangrando em cima de pessoas que não te cortaram.” (H.V.S.F, p. 20)

“Então, eu acho que, quanto mais eu tento me encontrar mais eu me afundo dentro de mim mesma. Eu ainda não sei dizer se isso é

bom

ou

ruim.” (H.V.S.F., p. 22)

“Triste demais. Foi e não voltou mais.” (G.G., p. 60)

Esses sentidos antitéticos evidenciam o estilo desses autores configurando-se por meio de recursos linguísticos composicionais relacionados ao contexto de produção, marcado sobretudo pela ambivalência de sentimentos. As antíteses foram empregadas sobretudo na relação de vida e morte como reflexo da situação imposta pela pandemia, de forma que tais oposições nos enunciados assinalam a própria contradição do momento vivido pelos estudantes.

Essas contradições também estavam vinculadas aos relacionamentos interpessoais, à maneira como as relações foram sendo abaladas e fragilizadas, principalmente pelo longo

período de isolamento e distanciamento social. O contato físico ficou restrito às pessoas da família, sobretudo àquelas que moravam na mesma casa. Também, mais uma vez, o distanciamento do espaço escolar — importante lugar de socialização para os estudantes — foi sentido e registrado por um dos estudantes que, com a utilização de ideias opostas, marca essa polarização comportamental e relacional em momento de pandemia e, de forma consciente e com pessoalidade, se utiliza do recurso estilístico da repetição sintática em “pessoas que” para intensificar tal sentido:

“Antigos amigos do colégio hoje não me olham mais direito. Outras pessoas simplesmente sumiram. Pessoas que eu não imaginaria mais ficar sem e pessoas que eu não quero mais ver. Pessoas que me ajudaram e pessoas que me machucaram. Pessoas que você jurava que poderia contar e aquelas que você jurava que nunca poderia contar. Muitas coisas surpreendem.” (G.B.R, p. 14-15)

Esses indícios de autoria (POSSENTI, 2002) passam pela tomada de posição e estão na ordem do discurso (não na ordem do texto ou da gramática). “Trata-se de fazer com que entidades e ações que aparecem num texto tenham exatamente historicidade (...) Trata-se de eventos e de coisas que têm sentido” (POSSENTI, 2002, p. 112). É uma questão de “o jeito, o como” (POSSENTI, 2002, p. 114) o discurso do autor se manifesta.

Há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente — o que poderia dar a entender que se trata de um saber pessoal posto a funcionar segundo um critério de gosto. Mas, simultaneamente, o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido. É a tese que proponho. (POSSENTI, 2002, p. 121).

O momento pandêmico trouxe diversas consequências nas mais diferentes áreas da vida pessoal e social. De forma específica, atravessar essa situação na adolescência teve um impacto muito acentuado para esses jovens que se sentiram desamparados em meio a tantas instabilidades e, em muitos casos, sem apoio especializado nem acolhimento escolar para atendê-los nesse percurso. E, contrariamente ao que se poderia imaginar, eles não estavam alheios à situação enfrentada.

Nos textos, a utilização de uma linguagem mais conotativa e subjetiva foi acionada para representar a especificidade do momento vivido, somando-se a características de ordem emocional próprias da fase vivida pelos sujeitos autores: a adolescência.

“No período de isolamento, eu desenvolvi ansiedade e não fui para um psicólogo. Nem eu mesma sabia o que havia de errado comigo, até que comecei a tentar me entender, e me irritar comigo mesma. Quando você percebe que não consegue agradar nem a si mesmo, é

triste. Mas você tem que procurar melhorar, você tem que se curar do que te feriu para não ficar sangrando em cima de pessoas que não te cortaram.” (H.V.S.F, p. 20)

No projeto de letramento aqui apresentado, os conhecimentos e as experiências dos estudantes articulados ao letramento escolar serviram de base ao desenvolvimento desta proposta de ensino de escrita. Dos conteúdos escolares, o trabalho com o sentido conotativo e as figuras de linguagem foram recorrentes para o atendimento da ação de linguagem proposta: a publicação de um livro de memórias. Como já analisado, essas figuras, exemplos do letramento escolar, são apreendidas pelos estudantes e retomadas em suas produções porque atendem a uma necessidade real de interação verbal, ao uso efetivo da linguagem com propósito social e dentro de um contexto e de condições específicas para sua produção. Nesse sentido, por exemplo, o uso de expressões de sentido hiperbólico foi registrado nos relatos:

“(...) morrendo de medo de sair e pegar essa doença.” (L.D.M.S., p. 23)

Por outro lado, os eufemismos também foram utilizados pelos estudantes como recurso linguístico para minimizar o impacto da morte:

“Hoje ela se encontra nos braços de Deus.” (G.G., p. 60)

“O meu tio estava internado só que estava se recuperando bem e todo mundo pensou que ele ia se recuperar totalmente, mas não foi isso que aconteceu e ele foi dessa pra melhor.” (G.F, p. 61)

Mais uma vez relacionado o uso de figuras de linguagem ao evento morte, os eufemismos empregados suavizam a ideia da perda e inserem os óbitos narrados em um discurso de consolo, com a figura de Deus e da expressão popular “dessa pra melhor”.

Os novos hábitos foram incorporados pelos estudantes e são apresentados de forma irônica em seus textos, demonstrando criticidade sobre comportamentos indesejados principalmente no momento pandêmico:

“Quem falava cuspiando não era nem mesmo convidado para almoçar dia de domingo na casa da vovó.” (D.T.P, p. 37)

Outra característica importante apresentada nos textos dos estudantes diz respeito ao uso de recursos linguísticos utilizado na intersecção entre os letramentos dos estudantes e o letramento escolar. Nessa perspectiva de análise, a utilização da forma “pra”, referente à preposição “para”, não foi corrigida pela professora no momento de revisão dos textos, por não se considerar como erro, desvio da norma culta, mas como uma característica própria do gênero e do estilo já que “a seleção que o locutor efetua de uma forma gramatical já é um ato estilístico” (BAKHTIN, 2000, p. 286).

Esse uso, em muitos trechos, marca certa informalidade, certo tom familiar, mas também traz a própria figura do autor e seu discurso nas memórias que o constituem e que são representadas pelo relato memorialístico produzido, aproximando-o dos gêneros literários, mais propícios à manifestação de estilo individual.

Observa-se assim que, além da recorrência temática, diversos recursos linguísticos composicionais foram acionados pelos estudantes autores como forma de expressarem diferentes relações de sentido. Relações essas que, de alguma forma, estão intrinsecamente relacionadas ao contexto e às condições de produção em que a obra foi produzida, prestando-se a uma determinada interação verbal.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O isolamento por conta da pandemia me trouxe vários problemas mas, fazendo uma comparação entre eles, os mais impactantes foram os que relatei. O desfecho disso tudo é que com determinação e esforço eu consegui encontrar maneiras para resolver os meus problemas. Além disso, eu torço para que todos que estejam passando dificuldades em meio a essa situação possam superar esses obstáculos e que possam também, lá no futuro, terem memórias da pandemia como só mais uma fase ruim em suas histórias.

(D.M.S.)

A relevância do desenvolvimento deste projeto de letramento sobre as memórias da Pandemia de Covid-19 está centrada na possibilidade real dos estudantes poderem ter registrado e compartilhado suas experiências durante esse período histórico tão desafiador que afetou profundamente a vida das pessoas em todo o mundo, alterando significativamente a forma de viver, trabalhar, relacionar e também estudar e aprender.

Entretanto, apresentar considerações a respeito deste projeto de letramento, base à produção desta tese, implica retomar questões relacionadas ao processo de doutoramento e aos desdobramentos das condições de pesquisa que incidiram sobre o desenvolvimento desta pesquisa-ação. Dessa maneira, antes de apresentar as considerações sobre o resultado da pesquisa em si e discutir os caminhos traçados, faz-se necessário, pelo caráter documental e histórico desta pesquisa, associado à base teórica em que ela está abarcada, e diante das condições específicas em que ela foi realizada, refletir sobre o processo de desenvolvimento da pesquisa e das questões impeditivas para que trabalhos pedagógicos significativos para educadores e estudantes aconteçam no cenário educacional atual.

Além das questões já relatadas nos capítulos anteriores sobre as implicações da situação pandêmica que exigiram alterações no próprio projeto, dos inúmeros desdobramentos do funcionamento escolar que inviabilizaram inicialmente a realização desta pesquisa-ação, do tempo regulamentar para a conclusão do doutorado, influenciando tomadas de decisões, há o trabalho da professora e pesquisadora que — sem apoio do órgão de educação no qual está vinculada, sem ajuda financeira, sem possibilidade de afastamento das demandas de trabalho para dedicação ao processo de doutoramento, assim como tantos outros professores da rede pública, em histórias que se repetem —, buscou nesses mais de quatro anos desenvolver uma pesquisa que evidenciasse, mesmo que indiretamente, a urgência de se pensar a função do professor como agente fundamental para a transformação do cenário educacional que se almeja.

Infelizmente não deveria haver nenhum enaltecimento do esforço individual quando professores conseguem romper todos os obstáculos impostos a impedir que ocupem espaços na academia, que se fortaleçam como educadores a partir da práxis educativa (FREIRE, 2018), porque ocupar esses lugares deveria ser direito assegurado por políticas públicas que visassem a uma educação pública de qualidade. Analisando de forma crítica essa realidade, o que se verifica é que os professores pesquisadores, nas atuais condições de trabalho, são desrespeitados enquanto profissionais e precisam ultrapassar diversas barreiras que obstam a produção de suas pesquisas, sobretudo aquelas que buscam empreender ações pedagógicas com perspectivas de mudança social. Com péssimas condições materiais e subjetivas de trabalho e pesquisa, há o desestímulo e a inviabilidade para se levar a termo muitos projetos de pesquisa em sala de aula que contribuiriam significativamente para a melhoria da educação brasileira.

Essas questões de precarização das condições de trabalho e de caráter impeditivo de construção de saberes estão atreladas à concepção da figura do professor como transmissor de conhecimentos que não são sequer organizados por ele, cabendo-lhe apenas a função de “capataz” (GERALDI, 2013), como acontece no atual cenário da educação pública do Paraná. Nessa situação, intensificada pela forma como os recursos tecnológicos foram incorporados e estão sendo utilizados em sala de aula, principalmente depois da Pandemia de Covid-19, com aulas uniformes e de aplicação obrigatória, com todas as formas de controle sobre o fazer pedagógico, o professor é colocado como mero repassador de conteúdo, em um exercício de capatazia (GERALDI, 2013), já que a ele resta o encargo de controlar o tempo e a resolução de atividades prontas, aferir as respostas de acordo com o material previamente elaborado e disponibilizado, utilizar plataformas e aplicar avaliações que ele não elaborou.

Nesse sentido, as dificuldades para o desenvolvimento de projetos de letramento — como alternativa pedagógica para um trabalho contextualizado que, considerando as práticas sociais de leitura e escrita e os conhecimentos dos educandos, articulados ao letramento escolar, possam ressignificar o ensino e aprendizagem, como forma também de romper com as concepções neoliberais inseridas no contexto educacional — estão atreladas também a essas condições materiais e questões subjetivas dos professores no espaço escolar, que desconstruem a identidade do professor-educador no atual contexto da educação pública do país, afetada sobremaneira pela crise sanitária.

Como destaca Santos (2020), a Pandemia de Covid-19 evidenciou problemas sociais já inscritos na sociedade, por isso ela se manifesta de forma desigual, atingindo sobretudo às populações mais vulneráveis. Essa constatação do autor também se aplica ao campo educacional e, de forma mais específica ainda, ao trabalho docente. Durante a crise pandêmica,

o que se verificou, em uma abordagem mais crítica da situação, foi a falta de investimento em formação e valorização docente, e uma tentativa, acentuada pela crise e ainda em curso, da substituição desses educadores por mecanismos tecnológicos diversos que retiram a autonomia pedagógica, desconstruem a identidade dos professores e padronizam os estudantes, não considerando seus conhecimentos, tampouco as realidades escolares e sociais intrinsecamente relacionadas a uma aprendizagem significativa e de cunho social. Assim, quanto mais se retira a autonomia do professor, quanto mais são limitadas as possibilidades de aprimoramento e aperfeiçoamento profissional e quanto mais se precarizam as condições de trabalho docente nas escolas públicas, menos projetos com este terão condições simbólicas e materiais para se efetivarem.

Ao se considerar as questões levantadas, este projeto de letramento constituiu-se, antes de mais nada, como uma ação educativa política (FREIRE, 2018) e de resistência aos atuais ataques à educação pública e ao cerceamento da autonomia pedagógica dos professores, já que projetos assim requerem agentividade e autonomia pedagógica, construção e reconstrução de planejamentos, de escolhas de abordagens e elaboração própria de atividades pedagógicas para se utilizar nas aulas. Tudo isso levando em consideração a ação social por meio da escrita que se almeja, assim como as características dos estudantes, dos seus saberes e interesses.

Dessa forma, para que projetos de letramento se efetivem é necessária a autonomia pedagógica, porque, ao realizar um projeto, o professor precisa ter liberdade para escolher, a partir do conhecimento de seus estudantes, quais temas serão abordados, como as atividades serão organizadas, quais materiais serão utilizados, quais conteúdos serão abordados, entre outras decisões e ajustes que precisam ser feitos durante o processo. Sem essa autonomia e essa consciência das necessidades educacionais dos estudantes para a realização da prática social, os projetos de letramento podem se tornar atividades mecânicas, transmissoras, pouco significativas e descontextualizadas. Assim, autonomia pedagógica e projetos de letramento mantêm relação de interdependência: projetos dependem da autonomia do professor para se efetivarem e, ao mesmo tempo, vêm contribuir para a formação e fortalecimento da autonomia pedagógica do professor.

Ao desenvolver um projeto como este, é necessário também conhecer e tentar compreender as questões dos estudantes, relacionando-as aos saberes escolares para atingir uma ação social. Também, ao acolher os estudantes e suas questões, os projetos de letramento os inserem em um lugar de ação, como seres ativos no processo educacional e agentes para a realização do próprio projeto de letramento, bem como de seu próprio projeto de vida, sobretudo porque a leitura e a escrita, em um mundo cada vez mais diversificado e complexo, são

habilidades básicas que permitem o acesso a outras formas de conhecimento, essenciais para a tomada de decisões e para o engajamento em ações e práticas sociais.

A Pandemia de Covid-19 impactou profundamente a educação em todo o mundo, levando ao fechamento de escolas e à adoção de novas formas de ensino à distância, com a utilização de plataformas digitais e recursos tecnológicos nem sempre disponíveis a todos. Nesse contexto, a decisão pela aplicação de um projeto de letramento, inicialmente no sistema remoto de ensino e depois no retorno ao sistema presencial, mostrou-se fundamental também para a manutenção do processo educativo, para o acolhimento e engajamento dos estudantes nas atividades escolares e para o desenvolvimento de ações críticas, reflexivas e conscientes dos estudantes sobre o período vivido, assim como para o desenvolvimento de aspectos socioemocionais, tais como empatia e solidariedade.

Ao trabalhar com textos que abordavam temas sensíveis e difíceis, como os relacionados ao contexto pandêmico, os estudantes puderam desenvolver uma compreensão mais profunda das próprias emoções, de questões subjetivas e de sentimentos envolvidos nessa situação e aprender a lidar com eles de forma um pouco mais consciente e crítica, assim como puderem compreender suas ações diante desse cenário e repensar posições.

Durante o processo de produção de suas memórias da Pandemia de Covid-19, os estudantes desenvolveram atividades com diversos gêneros discursivos para a reflexão tanto sobre os fenômenos linguísticos como para a promoção da reflexão e compreensão dos impactos sociais, culturais e econômicos da pandemia. Essas ações pedagógicas também se constituíram como forma dos estudantes serem acolhidos e ouvidos no retorno ao sistema presencial das aulas, reconectando-os com esse espaço ao compartilhar suas experiências, criando ainda uma rede de apoio e solidariedade com base em uma educação humanizadora particularmente importante para aqueles que foram mais afetados pela pandemia, como os estudantes da escola de aplicação deste projeto.

Assim, esta pesquisa-ação, por meio da análise da realidade, das experiências e dos interesses dos estudantes, os vinculou novamente ao espaço escolar por meio da legitimação dos valores subjetivos, identitários e culturais que os constituem, articulando-os às práticas de letramento escolar. Ao se sentirem acolhidos, porque suas questões sociais e familiares estavam sendo visualizadas, problematizadas e relacionadas ao letramento escolar, os estudantes permaneceram no projeto e o desenvolveram de forma ativa e comprometida, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais significativo.

Nessa linha, o trabalho com o projeto de letramento pode ser compreendido como um processo pedagógico que comporta uma dimensão socializadora, apresentando contribuições

ao desenvolvimento de reflexão e conscientização para que os estudantes se tornem agentes críticos e comprometidos com a sociedade da qual fazem parte.

Considerar a escola não como um local de transmissão de conhecimentos (FREIRE, 2018), mas como lugar de pertencimento, interação, socialização e acolhida aos saberes e às questões dos estudantes, vinculando conhecimentos acumulados e construídos historicamente com as suas experiências é uma das características deste projeto de letramento, que pode ser entendido como uma possibilidade didática de engajamento estudantil para ações que busquem a reflexão e a transformação da realidade social.

Ao analisarem criticamente a própria realidade, relacionando-a a discursos dominantes e reconhecendo as formas como estruturas sociais e políticas podem perpetuar a exclusão e desigualdade, os estudantes podem identificar problemas sociais e pensar coletivamente em ações para minimizá-los, envolvendo-se em projetos de intervenção social. Nesse sentido, entende-se que o projeto de letramento desenvolvido nessa pesquisa contribuiu para uma formação cidadã por considerar os contextos sociais e culturais dos quais os estudantes são parte atuante, levando-os a produzir textos relevantes e sensíveis às particularidades desses contextos.

Este projeto de letramento propiciou condições didáticas que também permitiram aos estudantes a assunção de uma posição de autoria. As concepções subjacentes de linguagem e de escrita reunidas na aplicação concreta dessas ações pedagógicas, por meio de uma prática social, possibilitaram o desenvolvimento desse lugar de autoria e agentividade porque garantiram ao estudante o desenvolvimento de uma produção literária singular, permeada pelas experiências vividas durante a Pandemia de Covid-19.

Nos projetos de letramento, essa assunção da posição autor é requerida diante da possibilidade construída do estudante inserir-se no enunciado que produz. Essa forma de pertencimento, da viabilidade de acabamento do seu texto e a relação dialógica que estabelece com o interlocutor em condições específicas de produção (condições sociais, ideológicas, discursivas e históricas) e pelas escolhas realizadas a partir dessas condições fazem com que o discente possa assumir a posição-autor na sua produção textual. A autenticidade dessa produção está, dessa forma, relacionada às condições tanto escolares (enquanto propostas de escrita) quanto às condições de produção que abarcam as outras circunstâncias pelas quais a necessidade de interação por meio da escrita é albergada, assim como pelo objetivo de realização de alguma ação por meio desta.

A autoria está relacionada ao processo de produção textual e envolve também a abordagem temática, as escolhas de recursos linguísticos e a escrita em si das questões locais

que lhes afetam, como as consequências da Pandemia de Covid-19 na vida familiar e social, mas também porque o projeto de letramento promoveu a autoria ao acolher os estudantes e suas questões em um período tão desolador, contribuindo para o desenvolvimento da autoconfiança, da autoestima e da capacidade de análise crítica do momento vivido. Assim, os estudantes engajaram-se e puderam se expressar de forma ativa. Nessa abordagem, os projetos de letramento que incentivam a autoria e a agentividade também são importantes para a busca de uma educação de qualidade e, como consequência, para a construção de uma sociedade mais democrática e plural.

Neste sentido, compreende-se a escola como espaço de socialização de saberes e conhecimentos, espaço culturalmente mais sensível em que se busque legitimar os significados e práticas de letramento em contextos culturais e ideológicos específicos, validando tais usos e práticas e não apenas impondo programas e currículos de forma homogênea, baseados na suposição de um estudante padrão, único e ao qual se deve oferecer, como em um recipiente vazio e passivo, uma letramento sem relação com suas questões, de resultado inócuo, já que o estudante não consegue relacionar tais conhecimentos com sua vida prática.

Dessa forma, pode-se verificar que o uso e os significados dessa prática de letramento em contexto de Pandemia de Covid-19 pelos estudantes do colégio de aplicação do projeto adquiriu sentido mais amplo do que geralmente é observado nas atividades de escrita no âmbito escolar, justamente por relacionar as experiências desses adolescentes, em seus aspectos culturais e sociais, com o letramento escolar para alcançar um objetivo voltado para uma situação real de uso da linguagem, confirmando que o conhecimento das práticas de letramento familiar e comunitário dos estudantes e sua articulação às práticas de letramento escolar, como um modo de acolher seus saberes, interesses e afetos, contribuiu para o êxito no desenvolvimento de um ensino mais crítico e significativo da língua portuguesa, especialmente na modalidade escrita, fortalecendo o letramento escolar.

Ao escreverem para uma audiência atualizada e não para leitores ficcionalizados e ao reivindicarem para si o direito de contar as próprias histórias, como sujeitos ativos, esses estudantes deslocaram-se da figura de recipientes dos conteúdos escolares para agentes e autores do processo educacional. Essa mudança de perspectiva demandada pelo trabalho com esse projeto de letramento se mostrou fundamental para se combater a homogeneização dos estudantes e dos conteúdos escolares, tal como para se desvencilhar da prática de uma educação bancária (FREIRE, 2018).

Ao ultrapassar a avaliação dos textos dos estudantes a partir de critérios de competência padronizados pela escola como forma apenas de categorizar a escrita, e considerar

e legitimizar os conhecimentos e experiências de todo um repertório de uma comunidade escolar em que se atua, buscando formas de agir e intervir na realidade como uma ação de linguagem, há maior alcance e sentido no processo educacional e as atividades escritas deixam de ser pensadas de forma aleatória e se configuram e associam ao letramento escolar para atender a efetivas necessidades de interação, como na produção e publicação do livro de memórias.

Considerando que a linguagem escrita é fundamental nos processos de socialização, atribuir um novo significado e repensar os processos de ensino e aprendizagem dessa modalidade com vistas a fornecer bases para que os estudantes possam agir diante das demandas complexas de uma sociedade letrada multissemiótica é papel fundamental da escola e do letramento escolar. Por isso, a aplicação e a descrição deste projeto de letramento para a produção de gêneros escritos, visando a desenvolver práticas sociais reais e a própria ação social, configuram-se como possibilidade desse trabalho ressignificado e também como forma de conceber linguagem e educação fora de princípios neoliberais e de uma educação bancária (FREIRE, 2018), justamente porque tais projetos desenvolvem também o potencial agêntivo dos estudantes e dos professores que acionam saberes e práticas para atingirem a ação social demandada no projeto.

A base analítica para o desenvolvimento de um projeto de letramento ultrapassa, nesse sentido, apenas questões gramaticais no plano da escrita, muitas vezes apenas nas convenções do código escrito, e se foca em atingir uma ação social. Dessa forma, este projeto de letramento conseguiu romper com práticas escolares de escrita cristalizadas, tornando as atividades significativas para os estudantes e para a comunidade escolar por abarcar o contexto da Pandemia de Covid-19, configurando-se como memória individual e coletiva desse tempo, desse espaço e dessa comunidade social, porque, dentro desse cenário, as condições de produção refletiram-se nas histórias dos estudantes.

Da relação entre o domínio da linguagem e a formação da cidadania como condição para a participação social e política eficaz, esta pesquisa-ação evidenciou assim que o trabalho com a escrita como prática e ação social expressam relações discursivas indissociáveis tanto do contexto de produção — de forma específica, a Pandemia de Covid-19 —, quanto das condições materiais e subjetivas a que esses sujeitos autores estavam submetidos nessa situação, reverberando nos discursos, dessa forma, as representações e valores atribuídos a esse momento sócio-histórico.

Este projeto de letramento constituiu-se, para além de um conjunto de atividades que respondiam a necessidades de formação escolar desses estudantes, como forma de permitir-lhes posicionarem-se diante das adversidades do mundo, construindo um efetivo diálogo entre

saberes e experiências locais com práticas escolares humanizadoras, conferindo sentido e significado ao processo de escrita das memórias, como maneira de registrar e preservar essa experiência histórica sem precedentes e, ainda, de incentivar os estudantes a refletirem sobre a realidade que os cerca e a se tornarem agentes críticos e comprometidos com o seu contexto social.

Como resultado da aplicação do projeto de letramento, o livro *Por trás das nossas faces: eternas memórias* torna-se um produto cultural, um símbolo de um letramento com o qual há a associação de alto *status*. Alcançar esse lugar seria quase impossível para esses estudantes sem a intervenção da escola. Daí decorre um outro fator fundamental à aplicação desse projeto de letramento: possibilitar, por meio da validação das experiências dos discentes, a produção e a publicação de um livro de memórias.

Como produto, o livro *Por trás das nossas faces: eternas memórias* é documento efetivo desses sujeitos pelo caráter histórico. Além de todo o processo de escrita, o caráter biográfico possibilita analisar as condições de produção implicadas nos relatos. O livro é um documento tanto da produção escrita como das condições de produção e se manifesta como memória coletiva desse período tão específico para a história da humanidade, mas também para a história do grupo social ao qual esses estudantes pertencem e do qual também se constituem como sujeitos históricos.

As lembranças rememoradas despontam como memória individual e coletiva tornando-se patrimônio da comunidade que também faz parte da constituição de cada estudante nas suas interações sociais. Assim, registradas pelas perspectivas e singularidades desses jovens, as memórias vinculadas à Pandemia de Covid-19, acontecimento de máxima relevância humanitária e social, afastam esse acontecimento do esquecimento, inscrevendo-o na história individual e social. Daí a importância também do registro por meio da escrita dessas histórias como o lugar material, físico de sua constituição, garantindo a materialização dessas lembranças e, conseqüentemente, a de seus aspectos histórico e simbólico, pois, com o passar do tempo, essas memórias trarão representações para as pessoas que não vivenciaram o fenômeno da Pandemia de Covid-19, evitando assim que, em um caminho espontâneo, essas lembranças desapareçam.

A produção escrita desse projeto deu voz os estudantes para que pudessem, ao resgatar suas lembranças, também inserir-se como agentes de letramento, divulgando os textos escritos para sua família e comunidade. A publicação do livro, assim, torna-se uma importante ação para dar visibilidade a essas produções e elevar ao patamar da “escrita” aquilo que poderia se perder no caminhar natural das experiências e da passagem do tempo. O livro tornou-se assim

como um lugar de memória, uma versão consolidada de um passado individual e coletivo, na tentativa de reconstruir um quadro, um fato social chamado Pandemia de Covid-19.

As memórias individuais e coletivas desses tempos incertos e difíceis são uma parte importante do patrimônio histórico e cultural da comunidade e podem ser úteis para as gerações futuras entenderem o que aconteceu e como esses estudantes lidaram com os desafios impostos pelo momento vivido em suas vidas familiares e nas relações sociais, assim como retrataram os temas recorrentes como a morte, o afastamento escolar, os problemas socioeconômicos, os novos hábitos, os medos e inseguranças e, por fim, a esperança em dias melhores.

Assim, o desenvolvimento deste projeto de letramento, tendo como resultado a publicação do livro *Por trás das nossas faces: eternas memórias*, foi fundamental ao processo educativo em andamento em tempos tão adversos, permitindo que estudantes desenvolvessem atividades de leitura e escrita de forma crítica, consciente e humanizadora. O projeto contribuiu ainda para a retomada e estreitamento das inter-relações com professores, colegas e o sistema escolar de forma geral, ao abordar questões socioemocionais importantes, registrando-as como parte da memória individual e coletiva desse momento histórico.

Além disso, o projeto aplicado evidenciou a possibilidade dessa abordagem pedagógica se adaptar às novas formas de ensino e aprendizagem e de se utilizar os recursos tecnológicos disponíveis à manutenção do processo educativo em situações adversas, mas de forma que não se distancie das concepções teóricas sobre linguagem e ensino que ancoram os novos estudos do letramento e, conseqüentemente, ancoram a elaboração de projetos, assim como — ao utilizar o novas tecnologias no sistema escolar — não descaracterizem e substituam propositalmente a figura do professor com papel importantíssimo no processo educacional e como agente de letramento.

Nessa linha, esta tese também se constitui como registro das experiências e práticas educacionais e escolares durante a Pandemia de Covid-19, contribuindo para a reflexão sobre o que aprendemos diante desse fato social e constituindo-se também como parte da história e da memória da educação pública do país durante esse período tão desafiador.

Caro leitor,

Se você está com este livro e chegou até aqui é porque também se identifica e compartilha de experiências e memórias deste momento histórico que é a Pandemia da Covid-19.

Este espaço foi pensado para você.

Fique à vontade para registrar suas lembranças e nos ajude a construir as nossas "eternas memórias".

⁴³ Imagem da parte final do livro *Por trás das nossas faces: eternas memórias*, p. 65.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277-326.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 mar. 2022.
- 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] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 27 jan. 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa**. Brasília, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.
- BRASIL. **Lei n.º 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 n.º 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei n.º 11947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). *In*.: Geraldi, João Wanderley (Org.). **O texto em sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.
- BONINI, Adair. **Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística**. Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 23-47, jan. 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Bases teóricas para o ensino da escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, [S.l.], v. 13, n. 3, p. p. 481-513, set./dez. 2013.

DE GRANDE, Paula Baracat. **Trabalhar com temas da comunidade**. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-experimente/536/trabalhar-com-temas-da-comunidade.html>. Acesso em: 18 jan. 2020.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. New York: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, Norman. **Conscientização crítica da linguagem**. Tradução: KLEIMAN, Angela; CAVALCANTI, M. Trabalho em Linguística Aplicada, Campinas, (28): 37-57, Jul./Dez., 1996.

FLOWER, Linda; HAYES, John R. A Cognitive Process Theory of Writing. In **College Composition and Communication English**, 41, Illinois, 1981, p. 365-387. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/ACognitive-Process-Theory-of-Writing.-FlowerHayes/c8ff58b5db4cf03fcf2c94b2b825e93ab43bcbcd>. Acesso em 15 jul. 2021.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: Brandão, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. p. 34-41.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo: Editora Loyola, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GERALDI, J. W. Texto: um problema para o exercício da capatazia. **Letras de Hoje**, [S. l.], v. 25, n. 1, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/view/16144>. Acesso em: 26 mar. 2023.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro. Olhares indisciplinados sobre a BNCC. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes; AMORIN, Marcel Alvaro (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literatura**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2019. p. 17-22.

GOFFMAN, Erving. Sobre a preservação da fachada: uma análise dos elementos rituais na interação social. In: GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Tradução Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 13 - 50.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice Revista dos Tribunais, 1990.

HAMILTON, Mary. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: **Paper presented at Supporting Lifelong Learning: A Global Colloquium**, London, England, July 5-7, 2000. Disponível em: goo.gl/Qx6YJi. Acesso em 07 jul. 2021.

HAYES, John Richard, FLOWER, Linda. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, W.L., STEINBERG, E.R. **Cognitive processes in writing**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1980. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/200772468_Identifying_the_organization_of_writing_processes. Acesso em 27 set. 2021.

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

KLEIMAN, Angela. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela; SIGNORINI, Inês. (org.). **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel/Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Angela B. Leitura e prática social no desenvolvimento do ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel L. G.; BOCH, Françoise (org.). **Ensino de língua**: representação e letramento. São Paulo: Mercado das Letras, 2006b.

KLEIMAN, Angela B. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**. Campinas, Cefiel/Unicamp; SME/Depe, 2007. Disponível em: <http://www.conhecer.org.br/download/ALFABETIZACAO/Anexo3.doc>. Acesso em: 20 jan. 2020.

KLEIMAN, Angela. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita**: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v.28, n.2, 375-400, jul./dez. 2010.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Trad. VASQUES, Ramon Américo & GOLDFEDER, Sonia. Editora Ática, 1997.

LONDRINA. **Projeto político pedagógico**: Colégio Estadual Albino Feijó Sanches. 2018. Disponível em:

<http://www.ldaalbinosanches.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/18/1380/192/arquivos/File/PP P2018.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LEONE, Eugenia Troncoso; MAIA, Alexandre Gori; BALTAR, Paulo Eduardo. Mudanças na composição das famílias e impactos sobre a redução da pobreza no Brasil. **Revista Economia e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 1 (38), p. 59-77, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ecos/a/D83jm8Qvy7tZfdYNpFJZqXr/?lang=pt>. Acesso em: 23 abr. de 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2.ed. São Paulo: Cortez. 133p.

MARQUES, Ivoneide Bezerra de Araújo Santos. A formação de professores de língua portuguesa: projetos de letramento, agência e empoderamento. *In*: KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana A. **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 111-142.

MARQUES, Ivoneide B. A. Santos; KLEIMAN, Angela B. **Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social**. Revista ComSertões – Juazeiro-BA, v.7, n.1, p. 16-34, julho-dezembro de 2019.

MENEGASSI, José Renilson; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. O aprender a ensinar a escrita no curso de letras. **Atos de Pesquisa em educação**, v. 2, nº 2, p. 230-256, maio/ago. 2007.

MERLI, Rafaela Cristine; SILVA e LINO, Ana Paula da; SANTANA, Andreia da Cunha Malheiros. O ensino de língua portuguesa e os documentos oficiais: dos PCN à BNCC. *In*.: NASCIMENTO, Cláudia Lopes (org.). **Mediações formativas para o ensino de língua portuguesa: experiências no Profletras**. São Paulo: Fonte Editorial, 2019, p. 73-101.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Revista brasileira de linguística aplicada**. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/03.pdf>. Acesso em: 09 de abril de 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_para_na_cee.pdf. Acesso em 21 abr. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte — Diretoria da Educação. **Orientação nº 005/2021**. Curitiba, 2021a.

PARANÁ. **Currículo da Rede Estadual Paranaense**. 2021b. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-05/crep_lingua_portuguesa_anosfinais.pdf. Acesso em: 24 abr. 2022.

PÉCORRA, Alcir. **Problemas de redação**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PEREIRA, Liliane. **Formação colaborativa de professores e projeto de letramento**: um olhar reflexivo sobre a realidade dos estudantes. 2020. 274p. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000231815>. Acesso em: 7 dez. 2022.

PIETRI, Emerson de. Ensino da escrita na escola: processos e rupturas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n.37, p.133-160, set./dez.2010.

PIETRI, Émerson de. A constituição dos discursos sobre ensino de língua portuguesa nas décadas de 1980 e 1990. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 57, n. 1, p. 523-550, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tla/v57n1/0103-1813-tla-57-01-0523.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2022.

PIETRI, Emerson de. O ensino de língua portuguesa: das propostas e parâmetros à Base Nacional Comum Curricular. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e23935, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.23935. Disponível em <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23935>. Acesso em: 20 ago. 2022.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. **Perspectiva**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 105–124, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10411>. Acesso em: 17 jan. 2023.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Linguística aplicada: perspectivas para uma pedagogia crítica. *In*: RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: Linguagem, Identidade e a Questão Ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 105-114.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Reforma curricular e ensino. *In*: GERHARDT, Ana Flávia Lopes; AMORIN, Marcel Alvaro (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literatura**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2019. p. 23-40.

RAMALHO, Viviane. **Ensino de língua materna e Análise de Discurso Crítica**. Bakhtiniana, Rev. Estudo. Discurso, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 178-198, jun. 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/8840/7559>. Acesso em 30 mar. 2022.

RODRIGUES, Nelson. **Memórias**: a menina sem estrelas. 4ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como redigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2013.

RUIZ, Eliana Donaio. **Curso de Ensino de Produção Escrita em Língua Materna**. Notas de aula. Universidade Estadual de Londrina, 2019.

RUIZ, Eliana Donaio. (org.) **Projetos de (multi)letramento em práticas situadas**: propostas para sala de aula. Londrina: Editora Madrepérola, 2022. 184 p. ISBN 978-65-87269-82-5 [Digital]. E-book. Disponível em: <https://livro.editoramadreperola.com/multiletramento>. Acesso em: 30 ago. 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, abr. 2020.

SEVERINO, Joaquim Severino. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Paula da (org). **Por trás das nossas faces: eternas memórias**. Londrina: Midiograf, 2021.

SILVA E LINO, Ana Paula da. **O ensino de língua portuguesa: contribuições de um projeto de letramento com jornal escolar**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

SILVA, Reginaldo Aparecido da. **Políticas Educacionais e Gestão da Educação no estado do Paraná em tempos de pandemia de Covid-19**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 6, p. 14-18, mai. 2003. ISSN 2316-3852. Disponível em: <http://www.fics.edu.br/index>. Acesso em: 06 fev. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica 2001.

SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. *In*: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2010.

SOUZA, Arisberto Gomes de; OLIVEIRA, Maria do Socorro. Os projetos de letramento como instrumento de ressignificação do tempo, do espaço e dos materiais escolares. **Revista do GELNE**, Natal/RN, Vol. 19 - Número Especial: p. 139-154, 2017.

STREET, Brian; BAGNO, Marcos. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. *Filologia e Linguística Portuguesa*, Brasil, n. 8, p. 465-488, aug. 2006. ISSN 2176-9419. Disponível em: <http://revistas.usp.br/flp/article/view/59767>. Acesso em: 3 jan. 2023.

STREET, Brian. **Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil**. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, Apr. 2013. Disponível em: goo.gl/cNCyhp. Acesso em 3 ago. 2020.

STREET, Brian. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TÍLIO, Rogério. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. *In:* GERHARDT, Ana Flávia Lopes; AMORIN, Marcel Alvaro (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literatura.** Campinas, SP: Pontes Editora, 2019. p. 7-16.

TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. **Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna.** 2008. 254 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos de Linguagem. Campinas: [s.n.], 2008.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da pesquisa-ação.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 31, n.03, p. 443-466, abr. 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A — QUESTIONÁRIO 9ª ANO B

19/07/2021

Questionário 9º Ano B

Questionário 9º Ano B

Caro estudante,

Este questionário é uma ferramenta de pesquisa composta por questões escritas, tendo como objetivo o conhecimento de dados sobre configuração familiar, o campo escolar, práticas de leitura e escrita, aspectos da Pandemia de Covid-19 na vida social e escolar e questões subjetivas relacionadas ao ensino remoto. Tais categorias de análise serão utilizadas para melhor se compreender o perfil dessa turma nesses aspectos.

O questionário é formado por questões fechadas, ou seja, com um conjunto de alternativas de resposta, e questões abertas, nas quais há espaços em branco para que você possa escrever e manifestar sem qualquer restrição.

[Ativar o Windows](#)

E-mail *

XXXXXXXXXX@escola.pr.gov.br

[Ativar o Windows](#)
[Acesse Contas](#)

Qual a sua idade? *

- 13 anos
- 14 anos
- 15 anos
- 16 anos

Sexo: *

- feminino
- masculino

19/07/2021

Questionário 9º Ano B

Sobre a figura materna, quem mora com você? *

- Mãe
- Outra mulher responsável por você (companheira do pai/ madrasta/ mãe de criação/ tia / avó))
- Não há uma figura materna na minha casa
- Outra opção

Qual a idade da sua mãe? *

51

Qual a profissão da sua mãe? *

Gerenciadora do têxtil Carrefour Londrina

Sobre a figura paterna, quem mora com você? *

- Pai
- Outro homem responsável por você (companheiro da sua mãe, padrasto, pai de criação, tio, avô)
- Não há uma figura paterna na minha casa
- Outra opção

Qual a idade de seu pai? *

50

19/07/2021

Questionário 9º Ano B

Qual a profissão do seu pai? *

Aposentado

Sobre irmãos, quem mora com você? *

- Irmão(s) ou irmã(s) (incluindo meio-irmão / meia-irmã(s) ou irmão(s) / irmã(s) de criação)
- Sou filho(a) único(a)
- Tenho irmão(s) ou irmã(s) (incluindo meio-irmão / meia-irmã(s) ou irmão(s) / irmã(s) de criação), mas não moram comigo

Outras pessoas que moram na mesma casa com você: *

- Avó materna
- Avó materno
- Avó paterna
- Avó paterno
- Tia e/ou tio maternos
- Tia e/ou tio paternos
- Primo(s) e/ou prima(s) maternos
- Primo(s) e/ou prima(s) paternos
- Outras
- Nenhuma

19/07/2021

Questionário 9º Ano B

Seu pai e/ou sua mãe já estudaram neste colégio? *

- Sim
- Não

Você precisa trabalhar fora para ajudar no orçamento da casa ou para comprar suas coisas? *

- Sim
- Não

Se a resposta para a questão anterior for "sim", qual o trabalho que você faz? Em que você trabalha? *

Nenhum

Você precisa ajudar nas atividades domésticas, na organização da sua casa? *

- Sim
- Não
- Às vezes

19/07/2021

Questionário 9º Ano B

Por causa da Pandemia de Covid-19, alguma pessoa da sua família e/ou pessoa próxima sua perdeu a vida? *

Sim

Não

Por causa da Pandemia de Covid-19, alguma pessoa da sua família e/ou pessoa próxima sua perdeu o emprego? *

Sim

Não

Houve alguma dificuldade financeira na sua família desencadeada pela situação da pandemia? *

Sim

Não

Não sei informar

Alguma pessoa que mora com você já teve Covid-19? *

Sim

Não

19/07/2021

Questionário 9º Ano B

Você já precisou perder aula ou se afastar das aulas por um tempo por causa da Covid (cuidar de algum parente, ajudar alguém com Covid etc.?)

Sim

Não

Você já teve diagnóstico confirmado para Covid-19?

Sim

Não

19/07/2021

Questionário 9º Ano B

Em tempos de pandemia, durante a semana, nas suas horas vagas, o que mais você gosta de fazer? *

	Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca
Ler livros impressos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Ler notícias, reportagens, matérias em geral sobre assuntos de relevância social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Navegar pelas redes sociais (facebook, insta...)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jogar jogos online (Fortnite, Minecraft, Free Fire, Roblox etc.)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praticar esportes	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Assistir TV	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Assistir sites/plataformas/ferramentas (YouTube, TikTok)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19/07/2021

Questionário 9º Ano B

Em tempos de pandemia, durante a semana, nas suas horas vagas, o que mais você gosta de fazer? *

	Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca
Assistir Netflix ou outra plataforma de streaming (filmes, séries, documentários)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brincar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Descansar	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Conversar com seus amigos por aplicativos de mensagens (whatsApp)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escrever textos: diários, poesias, contos, romances	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Fazer trabalhos manuais (artesanatos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Conversar com as pessoas que moram com você	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tendo em vista a realidade do Colégio Albino Feijó, você considera seguro o retorno das aulas presenciais no sistema híbrido neste momento da pandemia?

- Sim
- Não

19/07/2021

Questionário 9º Ano B

Caso as aulas em sistema híbrido iniciem para sua turma, você retornará nesse sistema ou continuará no sistema apenas de aulas remotas?

- Iniciarei no sistema híbrido
- Continuarei no sistema apenas de aulas remotas

Com qual frequência seus pais ou responsáveis conversam com você sobre: *

	Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca
questões políticas e sociais;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
livros, filmes, programas de TV;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sua escola e seu desempenho escolar;	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sua participação nas aulas remotas;	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
seu futuro acadêmico e profissional.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19/07/2021

Questionário 9º Ano B

Sobre seus hábitos de escrita, você utiliza a escrita manuscrita (à mão) para alguma atividade do seu cotidiano? *

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Escrever bilhetes, recados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Anotar receitas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Escrever diários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Organizar as contas da casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Usar agenda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Sobre seus hábitos de escrita, você utiliza a escrita manuscrita (à mão) para alguma atividade do seu cotidiano? *

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Preencher documentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escrever cartas pessoais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Anotar descrições em fotos impressas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Escrever poemas e/ou letras de músicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Escrever textos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

19/07/2021

Questionário 9º Ano B

Ainda sobre seus hábitos de escrita, você utiliza a escrita manuscrita (à mão) para alguma atividade do seu cotidiano, além das que foram mencionadas na pergunta acima? *

Somente para meios escolares.

Sobre seus hábitos de escrita, você utiliza a escrita digital para alguma atividade online? *

- Fazer comentários em postagens nas redes sociais
- Enviar mensagem pelo whatsapp
- Preencher planilhas de gastos
- Organizar a rotina da casa
- Organizar sua rotina: agenda
- Produzir textos online para publicar em blogs
- Escrever diários

Ainda sobre seus hábitos de escrita, você utiliza a escrita digital para alguma outra atividade online que não foi mencionada na questão anterior? Qual? *

Nenhuma

Você estuda neste colégio desde o: *

- 6º ano
- 7º ano
- 8º ano
- 9º ano

19/07/2021

Questionário 9º Ano B

Você já reprovou algum ano? *

- Sim
- Não

Sobre as aulas no formato ensino remoto, quando você começou a fazer aula via meet neste ano? *

- Março
- Abril
- Maio
- Junho

Você utiliza qual dessas ferramentas para fazer aula via meet? *

- Celular
- Computador de mesa
- Celular e computador de mesa
- Notebook
- Notebook e celular

19/07/2021

Questionário 9º Ano B

O aparelho que você utiliza para fazer aula via meet possui em funcionamento: *

- microfone
- câmera
- câmera e microfone
- nenhum

De qual lugar da sua casa você normalmente faz suas aulas meet? *

- Cozinha
- Sala
- Seu quarto
- Varanda (área)
- Outros

Para fazer as aulas remotas via meet, há um espaço na sua casa só para isso? *

- Sim
- Não

19/07/2021

Questionário 9º Ano B

Você consegue ficar sozinho(a) no ambiente da sua casa em que você assiste às aulas? *

- Sempre
- Quase sempre
- Raramente
- Nunca

Comente os motivos que o (a) levaram a fazer as aulas via meet. *

A necessidade de continuar estudando mesmo com a pandemia

Na sua opinião, quais as vantagens das aulas remotas via meet? *

Poder estar estudando no nosso conforto,por exemplo hj que está três graus,eu estou embaixo das minhas cobertas vendo a aula

Na sua opinião, quais as desvantagens das aulas remotas via meet? *

A falta de atenção,aqui estamos no nosso lazer,mais já no colégio vamos literalmente pra estudar.

Do que você sente mais falta no sistema de ensino presencial? *

Do clima da sala de aula, conversar com os colegas, brincar com os professores,jogar queimada na quadra kkk

19/07/2021

Questionário 9º Ano B

Você considera que esteja aprendendo os conteúdos, matérias por meio das aulas remotas? *

Sim

Não

O que você acha das aulas remotas via meet? *

Na falta das aula presenciais essa é a maneira mais facil de aprender

Este formulário foi criado em SEED.

Google Formulários

Análise linguística e questões de subjetividade

Capítulo 11, do livro *Memórias: a menina sem estrela*, de Nelson Rodrigues

1

Capítulo 11

pronome: 1ª pessoa do singular

“Já contei o pedido que me fizeram na igreja.”

EU contei - 1ª pessoa do singular

Verbo no pretérito perfeito, ou seja, ação iniciada e terminada no passado

2

Uso de determinantes: adjetivos

“... uma rigorosa impossibilidade”

“... a epidemia fabulosa”

“...polidez exemplar”

“...a sua calma intensa”

“... um luxo insuportável”

Classe gramatical cuja função é acompanhar e modificar os substantivos, atribuindo-lhes características ou particularidades

3

Substantivos abstratos

Substantivo abstrato são palavras que têm o objetivo de indicar seres que dependem de outro para existir, ou seja, seres sem existência própria. Essa categoria nomeia **realidades imateriais ligadas aos sentimentos, sensações, ações, estados, noções e qualidades (boas ou ruins) de outros indivíduos.**

Qualidades: honestidade, bondade, beleza e inveja.

Noções: tamanho, peso, altura e cor.

Estados: velhice, ilusão, pobreza e doença.

Ações: arrumação, viagem, crescimento e compra.

Sentimentos: saudade, amor, alegria e tristeza.

Sensações: fome, sede, calor e enjoo.

4

Figuras de linguagem

Metáfora

“...o que é a memória senão um pátio de milagres? Um pátio de agonias e de gemidos e lágrimas de pedra?”

Linguagem denotativa: sentido literal, real	Linguagem conotativa: sentido figurado
A memória é o armazenamento de informações e fatos obtidos através de experiências ouvidas ou vividas.	“...o que é a memória senão um pátio de milagres?” A memória é um pátio de milagres

Exemplos de metáfora produzidas em sala

Pandemia é um campo de batalha cheio de saudades e esperanças.

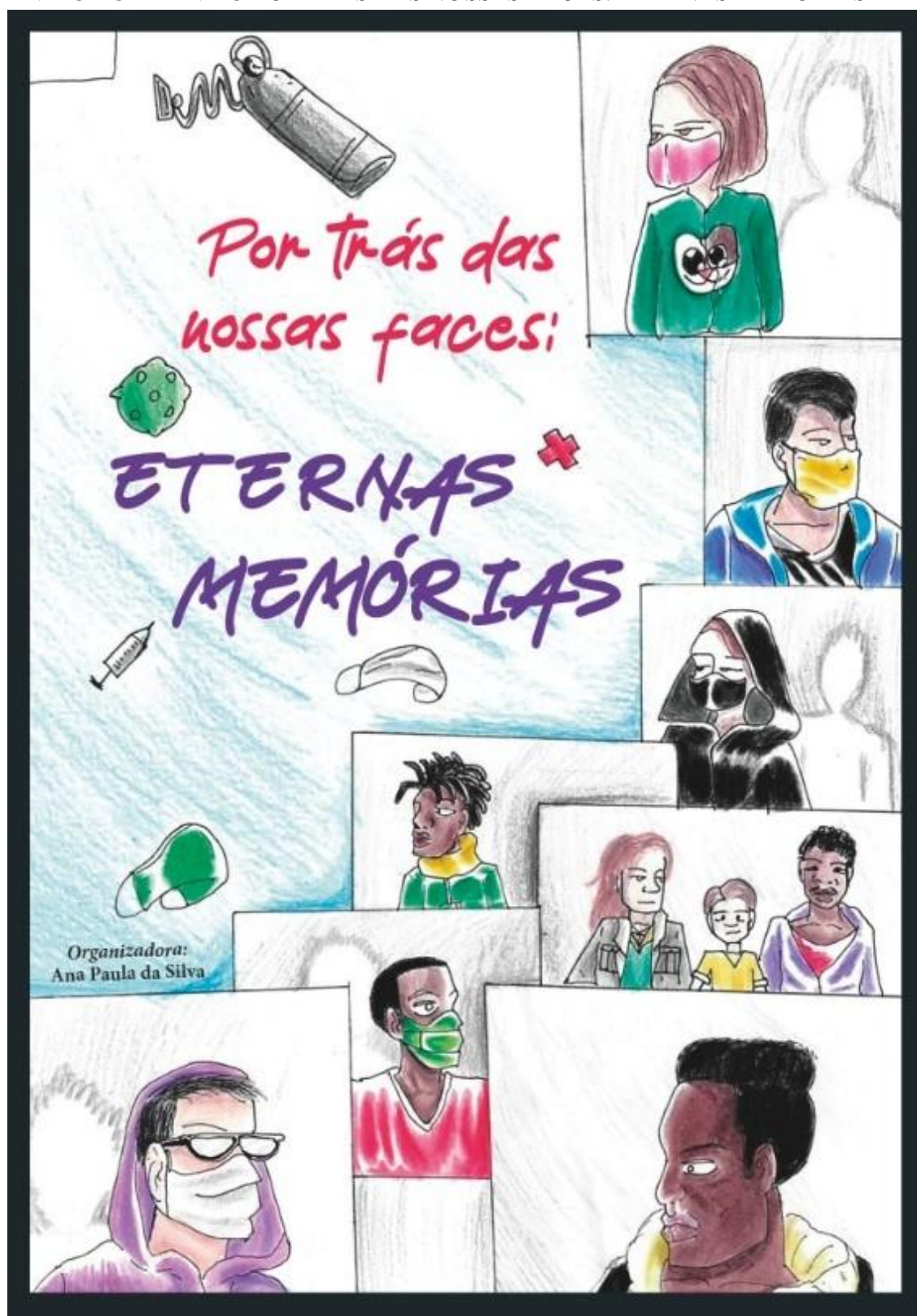
Escola é uma base de lançamento com destino ao futuro.

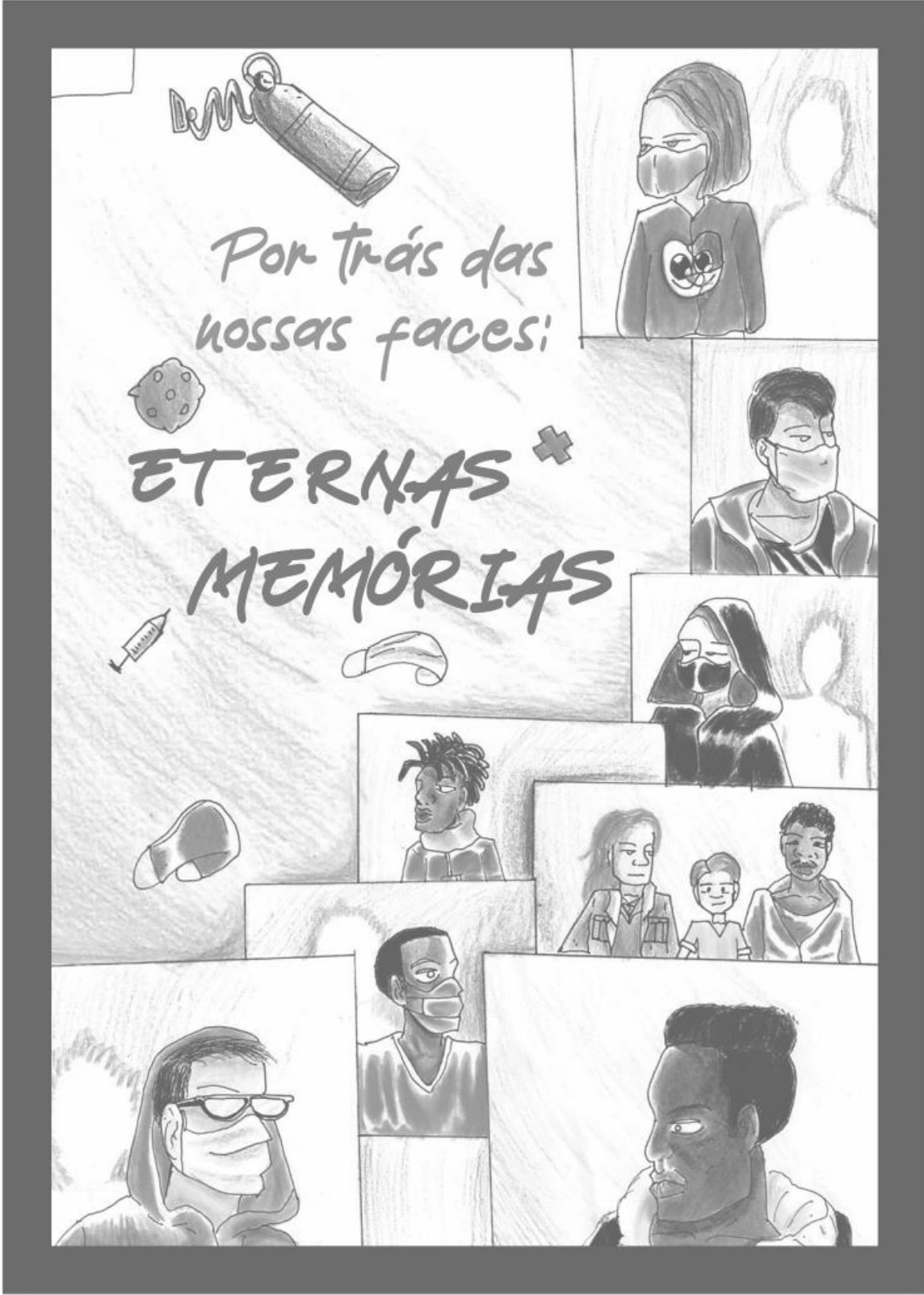
Exercício

2. Atribua uma definição denotativa e uma definição conotativa (metafórica) para os termos:

Pandemia:

Escola:

APÊNDICE C — LIVRO *POR TRÁS DAS NOSSAS FACES: ETERNAS MEMÓRIAS*



Copyright© 2021 by autores.
É proibida a reprodução total ou parcial deste livro, por qualquer meio
ou sistema sem prévia autorização do detentor dos direitos autorais
(Lei 5.998).

Arte da capa e contracapa:

L. D. S. S.

Organizadora:

Ana Paula da Silva

Diagramação:

Willian Beraldo

**Catálogo elaborado pela Bibliotecária Roseli Inacio Alves
CRB 9/1590**

P832 Por trás das nossas faces: eternas memórias / organizadora Ana Paula da
Silva. – Londrina: Midiograf, 2021.
66 p. : il

ISBN 978-65-86442-19-9

1. Mudança social – Memórias. 2. História de vidas. 3. Pandemia de
covid 19 - 2020 – História. 4. Relações sociais. I. Silva, Ana Paula.

CDU316.42(091)

ETERNAS MEMÓRIAS

Sumário

Introdução	5
Vida representada pela morte	7
O tempo em que estamos vivendo	10
Tudo vai voltar ao normal?	13
Uma perdição ou um milagre	17
Cartas ao vento	20
Eu ficaria horas aqui	23
A dor de um adeus	25
Minha vida mudou	27
Um momento de alegria no caos	29
Meu arrependimento	32
Minhas experiências na pandemia	34
2020, o ano da minha vida	37
Uma experiência diferente	40
Fora de rotina	42
Minha vida como está	44
Minha experiência na quarentena	46
Sempre me cuidei	48
A pior fase da minha vida	50

POR TRÁS DAS NOSSAS FACES:

Minhas memórias da pandemia	53
O monstro que vive no ar	55
O que a pandemia me causou	56
Tudo era melhor	57
Quando tudo começou	58
A perda que gerou a guerra	61
A semana sem aula	63
Caro leitor	65

ETERNAS MEMÓRIAS

Introdução

Este livro não é um livro de memórias apenas. É um livro de vidas atravessadas por uma pandemia que modificou a nossa existência.

De repente, o mundo parou. E, como ele, a estagnação da vida de bilhões de pessoas e, desses bilhões, cada um viveu, sentiu, experienciou essa situação de diferentes formas. Embora possamos pensar em consequências gerais da pandemia, como definir com o mínimo de precisão o que ela representou para cada um?

Talvez ainda não consigamos expressar ou dimensionar o que aconteceu e tem acontecido nesses quase dois anos desde dezembro de 2019. Ainda vamos demorar um pouco para olharmos para tudo isso e entendermos este cenário.

E se é difícil esse exercício de reflexão e compreensão, isso se intensifica quando falamos de adolescentes e jovens que estão ainda tentando entender a própria vida.

Para eles, a escola é parte fundamental da vida. É o momento de ampliar as relações sociais, ultrapassando os limites da esfera familiar. Na escola, aos poucos, vão criando relações interpessoais, buscando referências e desenvolvendo identidade e pertencimento. Mas, tudo isso, de repente, também cessou.

POR TRÁS DAS NOSSAS FACES:

Essa desvinculação abrupta com o contexto escolar foi muito significativa na vida desses novos — e já tão experientes — escritores. São adolescentes de treze, quatorze, quinze anos... que, retornando ao espaço escolar, manifestaram muita coragem e maturidade para dividirem com o leitor suas genuínas e autênticas histórias na pandemia.

E é assim que se desenvolveu o projeto que tem como resultado a publicação deste livro.

Foram muitas aulas de estudo, de pesquisa, de leitura e análise. Foi um tempo de aprendizado e de compreensão do cenário pandêmico. Não estão aqui materializadas todas as histórias. Temos autores de folhas em branco. Ainda não era o momento para muitos se expressarem. O silêncio — tão ensurdecador — deve ser também analisado e respeitado. E, talvez, a escrita não seja para todos a forma de melhor expressão.

Assim, temos aqui, caro leitor, uma obra de muitos autores. Cada memória da pandemia aqui registrada ou representada foi construída com o que cada um efetivamente sentiu, viveu e selecionou para compartilhar com você.

Por trás desses textos, também há muitas lágrimas, suspiros, indignação, revolta, medo, saudade, sofrimento, agradecimento. Enfim, sentimentos múltiplos e, muitas vezes, concomitantes que nos farão compreender que, por trás da face desses jovens, há eternas memórias.

ETERNAS MEMÓRIAS

Vida representada pela morte

Sempre acreditei que nada poderia me abalar a ponto de ficar inerte em meu próprio mundo. Porém, em maio, percebi que estava enganada, percebi que tudo o que havia acreditado até então não passava de uma desprovida mentira que criei para me isolar da dor.

Milhares de mortes acontecendo durante a pandemia, nenhuma me afetou muito porque eram apenas desconhecidos. Mas no dia 20 de maio, para minha surpresa e decepção, recebo a pior notícia de minha vida: a morte de meu avô.

Recordo-me que, no momento em que recebi a notícia, queria quebrar tudo ao meu redor, me prender em algum cômodo qualquer ou até mesmo causar dor física em mim mesma. Não fiz nada disso, apenas prendi o ar para confirmar que não estava em mais um dos terríveis pesadelos que andava tendo. Mas não, não estava, era real...

Meu mundo desabou, senti o ar sumir de meus pulmões, a raiva e o medo tomarem conta do meu corpo. Senti como se tivesse acabado de levar várias facadas. Quando me dei conta, estava em cima da minha cama, chorando como se nada afastasse os pensamentos suicidas.

POR TRÁS DAS NOSSAS FACES:

Na manhã seguinte, minha cabeça estava rodando com esses pensamentos, mas eu não pude demonstrar. Minha irmã estava muito pior que eu e ela precisava de alguém. Servi de apoio pra ela e para minha mãe, deixei minha dor de lado. Descontava tudo quando ninguém mais estava por perto.

A dor da perda trouxe à tona lembranças boas. Coisas que pareciam pequenas, mas que se tornaram muito importantes: todas as viagens a Toledo, os sorrisos, abraços, conselhos, as brincadeiras, auxílio com as matérias da escola...

Dentre uma das lembranças mais difíceis de esquecer, está uma das principais falas dele: “Tudo por amor a Jesus e Maria”. Por muito tempo, eu usava isso para me ajudar na concentração, mas depois da morte dele, não vejo mais nenhum sentido.

Durante toda a semana de sua morte, senti meu mundo cair cada vez mais. Tudo perdeu a graça, nada mais tinha cor ou vida. Éramos eu e meus pensamentos que me lembravam da verdade, que eu nunca, nunca mais ia ouvir a voz dele me indicando um caminho possível para seguir quando estava perdida.

A pior parte disso tudo eram os pesadelos. Eu sonhava com ele todas as noites, até então sonhos que me acalmavam. Mas, quase de repente, esses sonhos tornaram-se terríveis pesadelos. Era sempre o mesmo contexto: eu o via bem ao meu lado e então, ele ia decaindo. A pior

ETERNAS MEMÓRIAS

parte era quando ele olhava pra mim, sem nenhum brilho no olhar e tentava falar já sem voz. Nesse ponto, eu estava esgotada nos maus sonhos, me sentia pesada e desmaiava. Quando completaram três meses, os pesadelos diminuíram, até pararem.

Meu avô era um rio, jamais desistia de nada. Principalmente de mim. Ele me ensinou que eu deveria sempre dar o meu melhor em tudo que aceitasse fazer. Às vezes, eu achava que isso era mais do que eu poderia, mas no final sempre dava certo!

Todo dia 20, como este, me pego pensando se as coisas teriam sido diferentes se eu tivesse passado mais tempo com ele. A atenção que eu dava parecia suficiente, mas agora parece que eu não fiz nem 1% do que eu realmente precisava. Eu daria tudo para tê-lo aqui comigo.

Com tudo isso acontecendo dessa forma, pensei que a dor nunca iria passar e, realmente hoje, após quatro meses, ainda não passou, mas aliviou...

I.A

POR TRÁS DAS NOSSAS FACES:

O tempo em que estamos vivendo

É difícil resumir em uma página uma vida inteira paralela com a anterior, já que perdemos tantas pessoas ao nosso redor: algumas pela morte, outras pelo distanciamento ou pela aleatoriedade da vida. O distanciamento que essa pandemia criou foi algo que não foi pensado: nos separamos em vida de muitas pessoas e, se continuar assim, nos manteremos longes até a morte.

Minha vida teve muitos altos e baixos a partir do momento em que os quinze dias de afastamento da escola viraram centenas. Minha vida foi ladeira abaixo muitas vezes. Foram quatro meses sem sair do meu bairro, sem conversar com amigos e, muito menos, vê-los. Dormia o dia todo, sem ânimo para nada, além de ter muitas crises. Quando achei que estava acabando essa coisa de pandemia, lá por agosto do ano passado, comecei a sair e vi tudo diferente: meus amigos se tornaram “colegas”, e alguns se tornaram estranhos.

Naquele mesmo mês, algumas vezes, ia para festas com muitas pessoas, fingia esquecer a pandemia. Conheci pessoas que só vi uma vez e me aproximei dos “colegas” novamente.

Conheci uma garota legal no meio dessas festas e comecei a gostar dela. Começamos a ser cada vez mais próximos e conheci sua gentil família. Comecei a namo-

ETERNAS MEMÓRIAS

rar. Infelizmente foi muito rápido. Em menos de um mês, aquilo ficou para trás dando início a outro período infeliz.

As crises me atormentaram e eu cedi a coisas que nunca achei que fossem virar vícios: me embriagar e fumar em qualquer oportunidade, muitas brigas dentro de casa por conta disso, chegando a um ponto desagradável de se viver.

Dois meses se passaram e surgiu uma ideia de viagem para a casa de uma tia minha que mora em uma cidade praiana. Não tive esperanças de que isso acontecesse, já que, além de trazer crises emocionais para todos, essa pandemia também trouxe crises financeiras.

Tive uma alta na minha vida, arrumei um emprego, alcancei algumas conquistas bobas que tinha em mente.

A viagem também aconteceu e foi muito boa! Cada momento legal que eu nunca imaginaria, uma mudança do mau humor para melhor... Porém, tudo que é bom acaba. De volta a minha cidade, comecei a me aproximar de um amigo que não via desde antes da quarentena. Ele também adquiriu o vício da quarentena, por isso nos dávamos bem.

Ele me apresentou uma garota em um dia qualquer de janeiro, e eu a achava mil maravilhas. No começo, realmente foi muito boa a ligação, a energia, mas o relacionamento me consumiu durante três meses de forma que, quanto mais eu lutava por aquilo, mais eu me degra-

POR TRÁS DAS NOSSAS FACES:

dava. Ela é uma pessoa boa em amizade, tem algumas vivências bem diferentes, mas não é alguém que se pode construir um relacionamento duradouro.

Me lembrei daquela garota do ano anterior, então mandei mensagem perguntando como ela estava. Em um final de semana quando eu estava procurando algum lugar para ir, ela me chamou para uma festa na casa dela. Nos envolvemos novamente e, dessa vez, está dando certo.

Ainda não tive um final feliz, mas também não quero isso para agora, tenho minhas metas a cumprir, ainda saio, ainda tenho meus vícios e meus pecados, mas tudo vai se resolver em alguma hora.

Nesses quase dois anos que já se passaram dessa quarentena, aprendi muito, ganhei muito... Também perdi oportunidades, sonhos e vontades, amigos e laços que não se criarão mais. Essa pandemia deixou muitas pessoas desorientadas, sem emprego, sem família... e muitos sem vida. A pandemia também é a morte de pessoas vivas que se tornaram tão diferentes que é impossível de se reconhecer. Uma morte em vida...

G.N.C.

Tudo vai voltar ao normal?

Vamos ficar quinze dias sem aula, e tudo voltará ao normal. Esse era o nosso pensamento. Hoje, depois de um ano e meio de pandemia, vejo como éramos inocentes, ingênuos. O sentimento dos primeiros dias, o medo de algo novo acontecendo e você não entendendo nada. Esse era o sentimento. Pessoas adoecendo, ficando internadas e morrendo...

Depois de um tempo, meio que nos acostumamos com isso: passar no jornal milhares de mortes por dia, virou algo da nossa rotina, como trabalhar, estudar ou, então, assistir uma novela. Nos acostumamos com a morte. Triste, né?

Hoje nossa vida está voltando a uma mínima normalidade: escolas abertas, shoppings, mercados, restaurantes. Vacinas chegando para nossa idade, nossos pais vacinados, mas, mesmo assim, ainda temos o sentimento de medo, angústia, insegurança porque eu, você, todos perdemos alguém.

Para mim, a pandemia não tinha tido um impacto, parecia que não era tão real até levar quem a gente ama. Esse ano tive minha primeira perda: meu tio que deixou três filhas, uma esposa e um neto para trás.

Meu avô, com quase noventa anos, perdeu minha avó com tuberculose durante a pandemia e perdeu um fi-

POR TRÁS DAS NOSSAS FACES:

lho por essa maldita doença. Eu não imagino a dor de um pai ter que enterrar um filho ou das filhas enterrarem o pai delas que tinha apenas quarenta e nove anos.

Eu fico pensando: será que daqui uns vinte anos, meu filho vai estar na escola e no livro de História dele estará escrito algo sobre esse momento?

“Papai, isso foi verdade?”

“Foi, sim, meu filho”.

Pessoas perdendo seus empregos, crise social aumentando, milhares passando fome e outras milhares com o mínimo para sobreviver.

Fico imaginando, será que daqui uns cinco, seis meses tudo vai voltar ao normal? Todo mundo vai ser vacinado? Tudo vai ser como antes? Será que isso vai passar?

Não vai. As perdas, as lembranças e os traumas não serão reparados. Mesmo com a antiga rotina, os medos, os costumes, as mortes e tudo mais não serão esquecidos. Não consigo mais me imaginar saindo sem máscara ou chegar em algum lugar e não passar álcool.

Ficar esse tempo todo com o medo de abraçar, beijar quem se ama, ficar perto de quem te faz bem, as perdas das amizades, as perdas das pessoas que antes eram importantes...

Hoje em dia, por sermos forçados a nos afastar, nem reconhecemos as pessoas direito. Antigos amigos do colégio hoje não me olham mais direito. Outras pessoas

ETERNAS MEMÓRIAS

simplesmente sumiram. Pessoas que eu não imaginaria mais ficar sem e pessoas que eu não quero mais ver. Pessoas que me ajudaram e pessoas que me machucaram. Pessoas que você jurava que poderia contar e aquelas que você jurava que nunca poderia contar. Muitas coisas surpreendem.

Durante essa pandemia, ninguém pode dizer que não teve traumas quando as escolas fecharam, os shoppings, as lojas, igrejas, academias, tudo.

Um ano letivo praticamente perdido. Quando as escolas fecharam, alunos felizes por “quinze dias sem aula”. Mal sabíamos nós o quanto seriam esses quinze dias, o quanto durariam esses quinze dias.

Meus priminhos no primário sem ter tido a experiência que eu tive de correr com os amiguinhos pela escola, aprender a ler, escrever, ter a primeira namoradinha, a primeira briga ou a primeira advertência. Saber a emoção de correr de cinco meninas no intervalo ou de cair e se ralar todo. Parte da infância perdida.

As experiências dos alunos. Cara, perdemos um ano de aula, um ano em que ninguém aprendeu nada. Isso vai ser reparado algum dia?

Uma coisa que nunca tínhamos imaginamos: fazer aula de casa, pelo celular, notebook.

Eu tenho que admitir que, no máximo, ouvia uma aula. Depois era tirar uns cochilos entre uma aula e outra, colar todas as atividades do Brainly ou mutar o

POR TRÁS DAS NOSSAS FACES:

professor pra assistir a um anime, uma série, um filme ou jogar. Havia dias que eu fazia de tudo, menos prestar atenção ou fazer só as aulas que eu gostava, matando todas as outras. Também ficava dormindo até mais tarde e chegava atrasado. Fazia outras coisas e deixava a aula rodando. Essa era a minha realidade.

Parentes que nunca vi e outros que nunca mais irei ver. Vidas que vem e vidas que se foram. Primos que nasceram e eu nunca conheci. Tios que se casaram e eu nem conheci a esposa. A pandemia nos separou de um jeito que é muito difícil nos reconectarmos. Pessoas que eram próximas e agora parecem estranhas. Essa é a minha realidade.

Não foram apenas perdas de vidas, muitas pessoas parecem estar mortas por dentro... Talvez pela dor das mortes ou por sermos forçados a nos afastar.

Sonho com o dia que vou ligar a tv e no jornal as únicas reportagens serão sem notícias de mortes por essa doença.

G.B.R

ETERNAS MEMÓRIAS

Uma perda ou um milagre

Quando a pandemia começou, me senti em um filme, questionando se tudo aquilo era real. Quando o vírus apareceu, eu e minha família estávamos longe do Brasil, nem imaginávamos que ele chegaria aqui tão rápido.

Logo que os primeiros casos ocorreram no Brasil e a doença chegou a Londrina, começamos a nos preocupar. Foi tudo muito rápido: uma “coisa” estava matando milhares, mas ninguém a via. Nos assustamos muito e acabamos nos afastando com medo de nos contagiar e de transmitir.

Minha mãe era a que corria mais risco, porque trabalhava na área da saúde no Hospital Evangélico. Isso nos afetou muito.

Meus pais são divorciados e fico apenas nos finais de semana com meu pai. E em um final de semana daqueles, em uma manhã de sábado, se não me engano, eu, meu pai e outros familiares fomos ver o bebê da minha tia que tinha acabado de nascer. Tão lindo, tão inocente e tão pequenino. Seja bem-vindo, José Lucas.

Mas, assim que a minha tia saiu do hospital e viu o estrago que esse vírus estava fazendo, ela se amedrontou e se trancou em casa, fazendo com que toda nossa família se aborrecesse. Até hoje ela está presa em seu próprio surto, não permitindo a entrada de ninguém, nem da própria mãe.

POR TRÁS DAS NOSSAS FACES:

Depois de algum tempo, um tio materno que mora na Espanha veio visitar o Brasil com mais dois espanhóis. Ele fez com que a família se reunisse novamente. Quanto a do meu pai, aos poucos as pessoas foram se recuperando.

Mas como tudo que vem, volta, estava na hora de meu tio retornar para a Espanha, afinal lá era o lugar dele. Então, uma coisa terrivelmente triste aconteceu: ele pegou esse vírus em um mercado lá na Espanha. A cada dia que passava, ele piorava.

Quando essa triste notícia chegou aos nossos ouvidos, todos nós entramos em uma grande aflição e tomamos uma atitude que eu mesma me surpreendi e me emocionei ao ver a cena de toda minha família se reunindo e rezando pela vida do meu tio todas as noites.

Até que chegou uma notícia que partiu ainda mais os nossos corações: disseram que meu tio estava perto do fim, que o vírus já tinha tomado 80% de seus pulmões e que ele não conseguia mais andar, falar, comer, se mexer nem respirar. Ele estava vivo por conta do oxigênio que a máquina fornecia.

Para mim foi o fim, mas minha família não desistiu e insistiu, rezavam cada vez mais pela vida dele, implorando pela misericórdia de Deus. Até que, em uma noite, recebemos uma notícia muito mais que maravilhosa, dizendo que ele tinha melhorado bastante e que, dentro de quatro semanas, se ele continuasse assim, ele iria receber alta. Com isso a minha família se alegrou e

ETERNAS MEMÓRIAS

eu aprendi a não me esconder dos problemas e sempre ter força e determinação.

Depois de quatro semanas, como dito, ele recebeu alta com um pouco de dificuldade de andar. Imagine só ficar em um hospital por dois meses inteiros na mesma posição. Fica complicado, não é?

Com o tempo, a minha mãe também positivou e transmitiu para meu avô, mas, graças a Deus, não tiveram nenhum sintoma grave.

Esse foi o meu passado na pandemia. Agora, por enquanto, está tudo bem. A família por parte de mãe ainda está de pé e por parte de pai todos estão tranquilos. Não perdi nenhum familiar e estamos mais unidos do que antes.

Ah! A minha tia, aquela de quem falei no começo, adivinha só? Se você pensou que ela está saindo mais de casa, se enganou! Ainda está trancada, mas tudo bem. Afinal, tem gente que supera mais rápido, tem gente que leva mais tempo.

Bem, essa é a minha história na pandemia. Espero que tenha ajudado em algo e que tenha gostado. Obrigada por ler.

R.S.S

POR TRÁS DAS NOSSAS FACES:

Cartas ao Vento

Você foge de si mesmo desde muito tempo. Você é apenas um resultado de acontecimentos da sua vida. Desde sempre dizem como você deve agir, seus direitos, seus defeitos e as suas qualidades. Mas chega um momento em que você acorda para a realidade e percebe que você não é quem os outros dizem que você é, até porque cada um tem uma versão de você. O isolamento na pandemia me fez ver que eu era como um iceberg, mas eu só conseguia ver a pontinha dele.

No período de isolamento, eu desenvolvi ansiedade e não fui para um psicólogo. Nem eu mesma sabia o que havia de errado comigo, até que comecei a tentar me entender, e me irritar comigo mesma. Quando você percebe que você não consegue agradar nem a si mesmo, é triste. Mas você tem que procurar melhorar, você tem que se curar do que te feriu para não ficar sangrando em cima de pessoas que não te cortaram.

Quando minhas crises de ansiedade começaram, eu comecei a meditar, e isso me ajudou muito, pois a meditação é um bom método de autoconhecimento, que pode proporcionar aos indivíduos uma jornada para se conhecerem em profundidade. É como se você olhasse para dentro, sua alma e emoções, e pudesse ver o que está lá. Ajuda a ganhar mais consciência, compreender seu corpo e men-

ETERNAS MEMÓRIAS

te. E com isso, comecei hábitos que formam quem eu sou neste momento: ler, escrever, meditar e tocar instrumentos.

Claro que todos nós somos bem mais complexos do que isso, mas é uma boa forma de resumir.

Eu gosto de ler e escrever poesia. Tudo era tão sem graça antes da primeira frase, mas palavra após palavra e ali se expressavam todos os meus sentimentos. Texto após texto formando a minha história.

A arte nunca está terminada, é apenas abandonada, citação de Leonardo da Vinci.

Sabe, cada um tem o seu propósito de vida, o seu grande talvez. Mas eu gosto de imaginar como se fôssemos todos cartas. Nelas escrevemos nossas histórias e, no momento em que partimos, elas são lançadas ao vento, não para as pessoas se lembrarem de nós, pois “vai chegar um dia em que não vai sobrar nenhum ser humano sequer para lembrar que alguém já existiu ou que nossa espécie fez qualquer coisa nesse mundo. Não vai sobrar ninguém para se lembrar de Aristóteles ou de Cleópatra, quanto mais de você”. Isso eu peguei em um livro que eu li recentemente, se chama “A culpa é das estrelas”. Por isso, vivo a minha vida sem uma busca de propósito aqui nesta terra, eu apenas escrevo a minha história, e quanto mais triste fica, mais bonito soa. Eu só queria ser amada, não por alguém, mas por mim mesma. E como fazer isso sem me conhecer?

POR TRÁS DAS NOSSAS FACES:

Então, isso é o meu maior propósito para querer me conhecer.

Os grandes poetas podem discordar, mas eu não sou poeta, eu sou apenas uma garota. Então, eu acho que, quanto mais eu tento me encontrar mais eu me afundo dentro de mim mesma. E eu ainda não sei dizer se isso é

bom

ou

ruim.

H.V.S.F

ETERNAS MEMÓRIAS

Eu ficaria horas aqui

Eu ficaria horas aqui...

No começo, eu pensei que iria acabar rápido, que seriam apenas quinze dias de pandemia, mas o tempo foi passando: um mês, dois meses, três... Enfim, estamos com quase dois anos nesta situação.

No início desenvolvi muita ansiedade, eu já tinha antes, mas, no meio da pandemia, piorou muito. Fiquei com muito medo da minha família pegar essa doença, dos meus amigos, pessoas próximas de mim, com pavor delas não aguentarem e acabarem falecendo. Eu fiquei muito apavorada, eu chorava muito, fiquei desesperada no começo, fiquei muito tempo em casa, morrendo de medo de sair e pegar essa doença.

Minha mãe trabalha dentro do centro cirúrgico do Hospital Evangélico. Ela chegava do trabalho, tirava a roupa lá na varanda, nem entrava vestida com receio de passar algo pra minha família. Era bem estranho. Ficamos morrendo de medo dela trazer algo pra gente.

Desenvolvi ansiedade, estresse, fiquei bastante abalada psicologicamente, emocionalmente, não poder ver meus avós, meus tios. Isso foi apavorante, porque nós nos víamos com muita frequência e foi bem difícil ficar um tempo longe deles.

POR TRÁS DAS NOSSAS FACES:

E com meu pai longe de mim, em Portugal, onde as coisas também não estavam nada bem. Ele queria voltar para casa e não conseguia. Ficou quase dez meses tentando vir para o Brasil e não deu certo. Esse ano finalmente ele conseguiu retornar.

Não me acostumei ainda com as pessoas usando máscaras, álcool em gel, distanciamento social. Eu não vejo a hora de estar todo mundo junto novamente, daquela aglomeração, de uma muvuca, de poder beijar e abraçar as pessoas.

Às vezes penso que nunca mais essa pandemia irá passar, mas lá no fundo eu ainda vejo esperança no mundo. Eu só quero que volte tudo ao normal, porque é muito estranho tudo isso.

É muito triste ver as pessoas perdendo gente da família por conta desse vírus maldito. Perdi parentes por conta da covid-19, perdi amigos...

Está sendo complicado viver desse jeito, mas tenho fé que tudo isso vai passar e tudo voltará ao normal. Enfim, isso é só um pouquinho do que aconteceu comigo. Aconteceu muita coisa e eu ficaria horas aqui...

L.D.M.S

ETERNAS MEMÓRIAS

A dor de um adeus

O luto é a extraordinária tristeza da morte, a qual, nesse tempo, é algo do dia a dia nesta desgraça de Pandemia da covid-19.

Certa vez minha avó me falou que me amaria para sempre. Bom, eu sei que isso será sempre verdadeiro, porém, por causa dessa terrível pandemia, ela faleceu. O nome dela era Marcilia. Uma avó esplêndida, divertida, amorosa, carinhosa e de muita fé que morava comigo e com meus pais desde que eu me lembro... Por causa dessa doença, ela não vai ver a neta dela ir para o ensino médio, depois se formar no colégio, na faculdade, nem realizar seus sonhos e, principalmente, se tornar uma mulher feliz e independente, com seu próprio dinheiro e suas próprias coisas, como ela sempre falava.

Ela foi levada ao hospital no dia 18 de março de 2021 e faleceu dia 24 de março. Foi enterrada dia 25 e a parte mais dolorosa e que eu não pude me despedir, não pude olhar pessoalmente no rosto da minha avó e falar, pela última vez, que eu a amava muito. Sofro em pensar que eu nunca mais vou sentir o abraço apertado e o beijo amoroso da minha vovó. Isso me traz uma sensação extremamente agonizante.

Meu tio também pegou covid no mesmo momento que minha avó. Ele ficou uns dias passando mal, co-

POR TRÁS DAS NOSSAS FACES:

meçou a sentir falta de ar e teve que ser entubado. Ficou 28 dias entre a vida e a morte. Após esse período, ele saiu da intubação, porém pegou uma infecção desde março. Os médicos, na tentativa de compreender o motivo, descobriram o câncer na bexiga e terá que ser operado para a retirada da desse órgão.

Realmente esse ano está sendo um ano terrível para a nossa família e ficará marcado para o resto das nossas vidas.

F. C. A. F

ETERNAS MEMÓRIAS

Minha Vida mudou

Tudo começou em março de 2020: uma pandemia mais conhecida como Covid-19. Todos pensaram que seriam só quinze dias ou um mês afastados do colégio ou trabalho, mas está durando mais de um ano esse vírus que chegou da China e afetou o mundo todo.

Nunca pensávamos que teríamos que passar álcool como higienização, usar máscara em todo o lugar, ter que medir a febre em todos os lugares que fôssemos. Fazer quarentena foi a parte mais difícil para mim, porque não gosto de ficar em casa todos os dias, ter que ficar longe da família, dos amigos.

Em 2020, nos reunimos em família aos domingos. Nos dias em que não tinha nada que fazer, eu, minha mãe e meu pai íamos de carro sem rumo passando em cidades. Visitamos Santa Mariana, a cidade em que meu pai nasceu. Conhecemos novos lugares, como a Strassberg, cidades novas, passamos o Natal com a família do meu pai e o Ano Novo com a família da minha mãe, como tradição, mas dessa vez tudo foi muito estranho por causa da máscara. Sempre nos esquecíamos dela.

Mas o que mais marcou minha vida nessa pandemia foi o começo do ano 2021, no dia 28 de fevereiro, quando descobri que tenho diabetes mellitus tipo 1 e que sou do grupo de risco da Covid.

POR TRÁS DAS NOSSAS FACES:

Fiquei internada na UTI por quatro dias. Estava com cetoacidose caracterizada por hiperglicemia, hiperce-tonemia e acidose metabólica, acidose no sangue, porque meu pâncreas parou de funcionar e não estava enviando insulina.

A partir disso, foram novas adaptações no meu dia a dia: ter que medir glicose, ter que me adaptar a usar duas insulinas por dia, numa dose muito alta, ter que aplicar as insulinas sozinha (porque dói), sempre fazer meus exames de rotina, não poder comer as coisas que eu quero e saber que pessoas me julgam quando falo que tenho diabetes ou me vêm aplicando insulina, por não conhecerem a doença.

Sempre fui uma pessoa que gosta de estudar, de ir à escola. Como virei grupo risco, não tenho como ir. Tenho que estudar apenas com aulas remotas (online), e estudar pelo celular é muito difícil, por isso ganhei meu notebook.

Fiz três cursos nesta pandemia sobre o office e docs. Essa pandemia mudou a minha vida.

Depois desse acontecimento marcante, estou tentando seguir minha vida o mais normal possível.

Viajei com minha família, comemorei meu aniversário de 15 anos, fiz novas amizades, comecei a participar de grupo de jovens de uma igreja, ganhei uma bicicleta, comecei a fazer academia e adotei duas calopsitas. E tudo foi voltando à vida quase normal.

M.F.

ETERNAS MEMÓRIAS

Um momento de alegria no caos

A minha história começou quando eu, minha mãe, irmão, tia, prima e avós — no total de oito pessoas — fomos para a praia ficar uma semana. Não tenho muito o que contar sobre a viagem em si porque eu dormi na maior parte dela.

Chegando na casa que alugamos, começamos a desfazer as malas e fomos almoçar. Depois disso, fomos aproveitar o resto do dia na praia. O primeiro dia é sempre o mais chato.

No segundo dia, nós tomamos café da manhã e partimos. Logo quando chegamos, preparamos as coisas com distanciamento das outras pessoas na praia e corremos direto para o mar. Aquela água gelada e salgada em um calor de 45° graus foi uma delícia. Aquele vento fresco e rápido fazendo com que as ondas ficassem maior que eu.

Depois de um tempo, saímos e voltamos para casa para almoçar, descansamos e retornamos para a praia. Dessa vez, nós jogamos bola naquele vento rápido, já sabendo o que ia acontecer: corremos demais atrás da bola, talvez mais do que jogamos.

No terceiro dia, decidimos ir ver o “camelódromo” e compramos duas pranchas de bodyboard — é apenas

POR TRÁS DAS NOSSAS FACES:

uma prancha com metade do tamanho. Na praia, nós as pegamos e fomos até onde as ondas quebravam. Lá esperamos que quebrassem e deixávamos que elas nos levassem até a areia de novo e de novo...

Voltamos para casa.

À noite a minha tia teve a incrível ideia de jogarmos among us (é um jogo eletrônico onde temos os tripulantes e entre eles tem um impostor e o objetivo do impostor é matar todos no mapa, já o objetivo dos tripulantes é fazer as missões e descobrir o impostor) e, nessa brincadeira, eu acabei descobrindo que a minha tia é uma ótima mentirosa.*

Jogamos também um outro chamado lobisomem (a mesma premissa do among us, mas com algumas diferenças porque cada pessoa recebe um personagem e cada um tem uma habilidade diferente do outro). Nesse, na maioria das vezes, eu ganhava porque eu conseguia deduzir quem era o lobisomem muito rapidamente. Jogamos também uno, pife, rouba-monte e etc.

Nos dias restantes, isso se repetiu até que o fatídico último dia chegou.

O último dia é sempre o mais triste. Você acaba querendo ficar ali para sempre, mas sabe que não é possível, mesmo assim sabe que você conseguiu aproveitar o máximo possível e que talvez consiga fazer isso de novo, mesmo que demore.

ETERNAS MEMÓRIAS

Nesse tempo eu acabei esquecendo que existia pandemia! Eu estava tão alegre que não me preocupei com nada além de continuar feliz. Eu estava com a minha família e todos estavam bem e, diante de toda a preocupação, loucura e tristeza durante o ano, esses momentos que passei acabaram se tornando muito mais especiais do que normalmente teriam sido.

B.E

POR TRÁS DAS NOSSAS FACES:

Meu arrependimento

Estava tudo bem quando chegou a famosa pandemia da covid-19. Estava tudo bem e eu não estava acreditando nas notícias. Quando falavam, eu dizia que era mentira. De repente, ficou tudo parado, todos com medo e eu ainda falando que não acreditava. Chegaram a brigar comigo.

Quando o vírus foi encontrado no Brasil, o povo ficou apavorado e tudo começou a fechar: fechou até o centro de Londrina, fecharam as escolas.

Quarentena, quarenta e dias sem ir para escola. Ufa!!!

Eu achava que ia ficar numa boa sem escola, sem professor falando, sem atividades para fazer...

Quando essa doença chegou no bairro onde eu moro, todo mundo ficou preocupado e eu não estava nem aí mesmo: ia para as festas clandestinas, ia jogar bola, não estava nem ligando, nem aí com a vida. Pensava que se eu pegasse, eu ia embora de casa.

Só que começaram a falecer pessoas vizinhas...

Minha vida estava diferente. Todos os planos foram mudando. Muitas coisas não aconteceram e a gente foi achando um meio de se esquivar da doença.

ETERNAS MEMÓRIAS

Saía só para comprar alimento. Daí tinha que sair e ir atrás do dinheiro para colocar comida na mesa. Eu me virava, sempre dava um jeito e nunca ficava sem nada dentro de casa. Nós nos virávamos para sobreviver, enquanto Deus acolhia as pessoas que faleceram por causa dessa maldita doença.

Então isso foi uma situação que marcou minha vida, porque se a gente não acreditar e quiser pagar para ver, pode ser tarde. O melhor é evitar que essa doença continue se espalhando.

Eu peço desculpas pelos atos que eu fiz no começo.

Acabamos de voltar para escola para estudar e eu agora acredito que se você está com dúvida em um assunto, tem que procurar saber.

V.E.S.

POR TRÁS DAS NOSSAS FACES:

Minhas experiências na pandemia

No começo da pandemia, foi tudo tão estranho... Escolas fechando de repente, uso de máscaras, álcool e várias outras medidas para nossa saúde e nossa segurança.

Todos nós achávamos que seriam apenas quinze dias, pois era o previsto, mas infelizmente as mortes só foram aumentando. A primeira onda surgiu e matou milhares de pessoas. Quando pensamos que iria voltar tudo ao normal, que nossas vidas iriam voltar a ser como antes, veio a segunda onda da pandemia matando mais outras milhares de pessoas.

Acabei me acostumando com a ideia de que a vida não ia ser como antes. Eu passava os dias dormindo, parei de estudar, não fazia nada, minhas crises de ansiedade, estresse e desânimo aumentaram muito. Tudo isso me prejudicou bastante, principalmente nos meus estudos.

Meu pai ficou desempregado e a situação começou ficar ainda mais difícil, pois minha mãe não trabalhava por problemas de saúde e muito menos eu que era menor e ainda não podia trabalhar. Mesmo assim, comecei a entregar currículo em todos os lugares na esperança de conseguir alguma oportunidade para ajudar em casa, mas não consegui e voltei a estudar.

Pegava atividades impressas no colégio e, revoltada, acabei colocando nos meus pensamentos que se eu

ETERNAS MEMÓRIAS

tivesse que pegar essa doença, eu iria pegar, que se a situação tivesse que melhorar, iria melhorar. Parei de andar de máscara e só usava quando ia entrar em algum estabelecimento.

Nesse período, minha irmã engravidou de gêmeas e, assim que elas nasceram, meu cunhado pegou Covid-19 e ficou em coma. Logo em seguida, o filho dele também positivou e precisou ser intubado. Tudo isso foi motivo de desespero e aflição da minha família, principalmente da minha irmã com as duas pequenas. Graças a Deus, meu cunhado ficou bem, teve alta e voltou pra casa.

Mas ainda tinha o filho dele que estava em coma. Todos os dias eram orações e forças vindas de todos os lados e, enfim, ele acordou, deixando todos aliviados. Mas ainda tinham lutas para passar porque ele perdeu a fala e os movimentos do corpo. Ao longo dos dias, ele foi fazendo fisioterapia e voltou pra casa e hoje já vive normalmente.

Eu voltei a pegar firme nos estudos, consegui cursos gratuitos, recebemos ajuda do governo durante todo esse tempo e conseguimos finalmente nos manter bem.

As aulas voltaram presencial. Comecei a ir para o colégio e minha saúde mental melhorou um pouco, mas ainda assim está muito abalada, não só por essa situação da pandemia, mas também pelos traumas ocorridos desde quando eu nasci, pois minha história de vida não foi nem um pouco fácil nem está sendo.

POR TRÁS DAS NOSSAS FACES:

Hoje já levamos nossa vida nesse novo normal, já nos acostumamos com tudo isso. Agora temos a vacina que ajudou muito, mas, mesmo assim, tomamos os cuidados que precisamos e temos, sim, a esperança de um dia tudo voltar ao que era e de vivermos a nossa vida de antes.

Levo comigo um grande aprendizado no meio de toda essa situação, pois aprendi a valorizar ainda mais a família, aprendi que a união e o cuidado devem ser ainda maiores, uma lição de vida que irá marcar para sempre a minha e milhares de histórias. Com essa pandemia, vimos que não há nada mais importante no mundo do que a família, pois nem o dinheiro, fama, riqueza e o orgulho salvaram as pessoas disso.

E.L.F.S.

ETERNAS MEMÓRIAS

2020, o ano da minha vida

2020 é o ano que nunca vou me esquecer. O ano em que as pessoas tinham que fazer higiene o tempo todo e ficar em casa.

As primeiras notícias começaram da China e de um certo vírus que começou a se espalhar. As pessoas tossiam, espirravam e tinham problemas respiratórios. Uma pandemia estava surgindo causada por ele: o coronavírus.

A população estava entrando em pânico, e a situação começava a sair do controle. Nunca vi álcool em gel tão caro na minha vida.

Líderes mundiais ficaram em alerta e discursaram sobre a prevenção e cuidados para que as pessoas não contraíssem o vírus, cuidados como evitar aglomerações, ou seja, baladinhas ou promoções das Casas Bahia estavam fora de questão.

Quem falava cuspiendo não era nem mesmo convidado para almoçar dia de domingo na casa da vovó. Outros cuidados, como lavar as mãos pelo menos uma vez nessa vida, porque o que tem de gente porca nesse mundo é impressionante!

Os governos declararam quarentena para trabalhadores e estudantes ficarem em casa, mas tinha uma galera aí burra pra caramba que não estava nem aí para

POR TRÁS DAS NOSSAS FACES:

o vírus. Alguns eram liberados do trabalho e iam para a praia e balada logo em seguida.

O dia em que eu estava na escola e a diretora passou na sala alertando as pessoas, dizendo que a escola iria fechar por conta do vírus que estava em circulação no país, eu olhei para a professora e disse:

— Relaxa, professora. Até abril a gente volta para a escola.

Mal sabia eu o que estava dizendo...

Meses se passaram, internações, desemprego, mortes, desastres naturais, tudo de ruim estava acontecendo, foi uma verdadeira batalha onde o ser humano era a isca e o vírus, o predador.

Algumas pessoas venceram o predador e outras não conseguiram. Foi um momento de sofrimento para o mundo. As pessoas clamavam pelas vidas de seus familiares.

Um ano se passou e as coisas foram melhorando aos poucos. As notícias de testes de vacina em nível três eram o assunto do momento no mundo todo.

Até que em novembro de 2020 vieram informações dizendo que uma vacina eficaz tinha sido aprovada. Naquele momento, o mundo pode soltar um suspiro de alívio.

Chegou janeiro de 2021, o Brasil começou a campanha de vacinação para os idosos acima de 90 anos. O povo brasileiro estava alegre e sorridente até que...

ETERNAS MEMÓRIAS

Uma nova variante surgiu no Brasil, a variante vinda do estado de Manaus. A situação ficou muito mais complicada. Os hospitais começaram a ter superlotação novamente e com isso começaram a faltar cilindros de oxigênio. As pessoas morriam de falta de ar. O caos estava começando novamente.

As empresas de oxigênio começaram a trabalhar no limite para poderem socorrer as pessoas em necessidade, artistas famosos de todo o Brasil se comoveram em ajudar os hospitais doando cilindros de oxigênio. Enfim, o pior passou até que outra variante começou a se espelhar, desta vez vinda da Índia. As coisas voltaram a piorar mais com menos frequência por conta da vacinação que estava avançada.

Com o avanço da vacinação em todo o país, os casos de contaminação e mortes começaram a diminuir, medidas de flexibilização foram implementadas, a economia estava voltando a se recuperar.

O vírus ainda continua circulando no Brasil e fora dele, mas com menos frequência. O mundo vai voltar ao normal. Precisamos acreditar.

D.T.P

POR TRÁS DAS NOSSAS FACES:

Uma experiência diferente

Um certo dia, fiquei doente e não pensei que seria algo sério. Pensei que era uma febre qualquer, mas isso durou mais do que eu imaginava e acabei indo ao médico. Fiz dois testes: o de Covid e o de Dengue. Esperei os resultados saírem para descobrir que não estava com Dengue, mas positivei para Covid. Não fiquei com medo ou preocupado, fiquei calmo.

Depois disso, os efeitos colaterais começaram a aparecer: eu não sentia gosto de nada nem cheiro. O que me deixava um pouco nervoso era a parte horrível de comer as coisas sem nenhum sabor. Foi muito estranho, mas não durou muito tempo. Meu paladar já tinha voltado depois de uma semana, porém fiquei com sequelas no olfato. Isso não é um grande problema para mim, mas é esquisito não sentir cheiro.

No dia que eu voltei para a escola, eu já estava bem dos outros sintomas.

Tudo normal até o momento que um colega veio me cumprimentar e eu brinquei com ele falando que ele pegaria covid. Também expliquei uma parte da história. Mas, a partir daí, as coisas começaram a complicar: uma história virou outra e a escola inteira soube do meu caso. Os alunos acharam que eu estava de atestado no mesmo dia que eu fui para a escola. Todos ficaram preocupados.

ETERNAS MEMÓRIAS

A direção veio conversar comigo e acabei explicando a história toda, mostrei a data do afastamento médico e pronto! Confusão resolvida.

Ruim ficou só para meu colega que passou por infame na história.

Depois desse alarde, tudo voltou ao normal. Pegar covid foi uma experiência única e agora já tenho anticorpos.

Gosto de viver experiências diferentes. Gosto de estar vivo.

E.M.C.

POR TRÁS DAS NOSSAS FACES:

Fora de rotina

Bom, no começo da pandemia, fiquei com um mix de emoções, bem perdida... Foram muitas sensações de uma só vez! A primeira coisa que me marcou e machucou muito foi o AVC do meu avô... Vê-lo entre a vida e a morte é uma das minhas piores lembranças.

Desenvolvi depressão, comecei a ter crises de ansiedade repetidamente ao longo do dia, me tornei uma pessoa mais antissocial ainda (o que pensei que seria impossível). Mas acabei me descobrindo, descobrindo gostos, estilos e muitas outras coisas... Fiz amizades que jamais irei esquecer! Sou grata por isso, descobri qual rumo quero seguir na minha vida. Um pouco cedo? Talvez... Mas eu gosto de imaginar como será minha vida daqui uns cinco, dez anos, imaginar se irei conseguir fazer tudo isso mesmo.

Eu me afastei de pessoas que jamais pensei. Pessoas que eu pensava que me faziam bem... Mas acho que estava bem equivocada, mas tudo bem! Isso faz parte da vida. Eu realmente senti minha vida desabando por um momento, mas esses momentos fazem parte da vida.

Não perdi nenhuma pessoa próxima pela Covid-19, me sinto privilegiada por isso... Mas acho que sou. Em meio a tantas coisas e sentimentos ruins, minha mãe descobriu que estava grávida. A gravidez realmente não

ETERNAS MEMÓRIAS

foi planejada, acho que nem a minha... Eu sempre tive vontade de ter um irmão, e agora realmente tenho.

Na quarentena voltei a me aproximar de uma pessoa que realmente me faz muito bem! Ver que nos falamos até hoje e nada “esfriou” me faz sentir um pouco mais segura, pois sinto que eu consigo afastar as pessoas de mim em um piscar de olhos. Mas ver que mesmo depois de tudo, depois de sermos totalmente infantis com nossas atitudes no passado... Sinto que isso ajudou a nos aproximar. Bom, eu realmente consegui me “abrir” em um texto, estou feliz... Realmente sou uma pessoa fechada em relação aos meus sentimentos.

M.J.S.

POR TRÁS DAS NOSSAS FACES:

Minha vida como está

Ano passado, mas especificamente em 26 de fevereiro, começou uma doença que foi dado o nome de coronavírus ou covid-19. Esse vírus se espalhou pelo Brasil e contaminou milhões de pessoas e, por isso, hospitais ficaram lotados e muitas pessoas morreram.

No lockdown, quando as pessoas só podiam ficar em casa, a vida de muitas famílias mudou.

A minha hoje é muito corrida porque tenho que estudar de manhã no colégio e trabalhar à noite em uma empresa de embalagem para ajudar no orçamento em casa por causa da pandemia. Estou trabalhando há três meses neste emprego junto com a minha mãe e outras duas meninas.

Tudo isso é completamente novo para mim. Conhecer pessoas novas, ter mais responsabilidades e aprender muitas coisas que eu não sabia.

Neste ano 2021, também comecei a cuidar da minha irmã mais nova porque meus pais começaram a trabalhar em horários diferentes: minha mãe trabalha comigo e meu pai em uma fábrica de ônibus.

Sem muitos detalhes, mas eu já tive que cuidar da minha irmã antes da pandemia. Especificamente quando eu tinha sete anos e ela tinha três anos. Com os estudos

ETERNAS MEMÓRIAS

e com o trabalho, não tenho muito tempo para esses cuidados. Então comecei a deixar ela na casa da minha avó para que eu possa fazer todos os meus afazeres. Mas isso não está sendo tão difícil agora que meus pais estão ganhando bastante folga no trabalho por causa da pandemia e podem ficar mais em casa.

Eu sempre tive muitas responsabilidades desde criança e agora parece que elas dobraram. Mesmo não dando conta de tudo, faço o máximo para conseguir e fazer o meu melhor. Eu até me sinto um pouco mais responsável, mais do que eu era antes da pandemia.

As coisas estão muito mais rigorosas do que eram antes e precisamos nos prevenir contra o coronavírus para que possamos sobreviver a esse momento.

W.R.D.

POR TRÁS DAS NOSSAS FACES:

Minha experiência na quarentena

Minha quarentena começou como uma visão de férias, mas depois foi ficando entediante e eu cada vez mais preocupada com as mortes. As pessoas no início não ajudaram muito, o que acabou piorando a situação.

Durante esse tempo, fiquei bem sozinha, sem os meus amigos e sem a minha família. Isso me fez mudar muito em questões de personalidade e de saúde mental.

As pessoas começaram a perder seus empregos e tiveram que se virar, o que atrapalhou muito a economia. Ficava nessa disputa se abria ou fechava o comércio...

Não víamos a hora de chegar a notícia da vacina. Depois de quase um ano, começaram os primeiros testes.

(Mas uma coisa que tanto eu como a maioria das pessoas ficamos indignadas é a incompetência do presidente. Ele jogou tão sujo e ainda joga, falou cada coisa e incentivou as pessoas a fazerem aglomeração. Mentiu sobre o vírus e até duvidou da ciência. É inacreditável como uma pessoa pode ser tão ruim desse jeito. Esse presidente não ajudou em quase nada, contrariou muitas orientações e atrasou a vacina, o que nos prejudicou muito).

Minha relação comigo mesma mudou bastante, afinal, tanto tempo sozinha me fez entender mais sobre a minha personalidade e sobre os meus problemas.

ETERNAS MEMÓRIAS

É claro que não vamos sair ilesos disso: tantas pessoas que ficaram com sequelas da doença, tantas ficaram com a saúde mental abalada e as que perderam a própria vida!

Finalmente a vacinação chegou e estamos voltando ao normal aos poucos. Confesso que isso me dá esperança e felicidade de poder ter uma vida normal novamente...

A.I.S

POR TRÁS DAS NOSSAS FACES:

Sempre me cuidei

No início da quarentena, todos estavam com medo e assustados por conta do vírus, minha família e eu ficamos com muito medo no início, pelos comércios estarem sendo fechados sem previsão da reabertura.

Outra preocupação da minha família foram meus avós, que, por conta da idade, eram do grupo de risco, mas tanto meus pais quanto meus tios, tomaram total precaução para que meus avós não fossem contaminados.

No final de ano, minha família se reuniu para comemorar o Natal, como todo ano, só que esse ano foi diferente. No nosso Natal de 2020, a minha família teve que comemorar um pouco mais distante, então fizemos a comemoração em um lugar mais espaçoso e bem aberto.

No início do ano de 2021, nós nos reunimos na casa da minha tia para poder ver os fogos de artifício. Antes de comer, minha família fez uma oração, pedindo para que todos ficássemos seguros, que esse vírus não nos atingisse.

E para o Natal de 2021, mesmo vacinados, nós tomaremos cuidado e, se até lá esse vírus tiver sumido, isso seria um motivo a mais para comemorar.

No final das contas, apenas minha prima pegou covid, mas ela ficou muito bem de saúde novamente.

ETERNAS MEMÓRIAS

A minha família também ficou bem mais unida, agora passamos muito mais tempo juntos, e isso é muito bom.

Na quarentena, para não ficar parado, eu ando de bicicleta, levo minha cachorrinha para passear, às vezes jogo bola ou brinco com meus irmãos.

Para mim, a quarentena não foi uma experiência tão ruim, porque eu e minha família sempre tomamos todos os devidos cuidados desde o início.

M.A.V

POR TRÁS DAS NOSSAS FACES:

A pior fase da minha vida

Bom, diferente de muitos, o maior desafio que tive que enfrentar durante a pandemia não foi a perda de pessoas queridas (porque não perdi) ou o isolamento em si, até porque, sendo bem sincero, eu nunca fui lá muito sociável ou de ter muito contato com os amigos, mas a minha maior dificuldade foi ter que lidar com o afastamento da escola, me adaptar aos novos métodos de ensino e lidar com os maus hábitos que eu havia criado na minha rotina em casa.

Parece até um exagero usar tais palavras, até porque eu nem sequer tenho duas décadas ainda, mas a minha experiência com a pandemia e o isolamento deram origem a pior fase da minha vida até agora. No começo, assim como a maioria das pessoas, eu não achei que o fato de ficar em casa isolado por alguns dias traria problemas, mas não foi como pensei.

Além de ultrapassar absurdamente a linha do prazo previsto, o fato de eu ter ficado tão acomodado no meu lar fez com que eu deixasse meus compromissos de lado, procrastinando até o último segundo, deixando sempre o que era mais importante para depois. O resultado obviamente não foi nada agradável.

Mais de um ano deixando de fazer tarefas escolares gerou consequências bem grandes. As atividades

ETERNAS MEMÓRIAS

acumuladas junto com conteúdos que eu não acompanhei resultaram em uma frustração e ansiedade enorme, e o pensamento negativo em relação ao meu futuro não me dava forças para recuperar o que tinha perdido.

Eu me senti muito mal quando vi que não fazia mais parte do grupo de alunos exemplares. Eu fingia não me importar e fazer pouco caso disso, mas quando eu percebi que existiam alunos em condições piores do que a minha se esforçando ou até mesmo sacrificando algumas coisas para cumprir o dever deles (que também era o meu), eu comecei a me culpar e ficar decepcionado comigo mesmo.

Além disso, comecei a ficar mais preocupado ainda quando eu percebi que as consequências dos meus atos não afetavam só a mim. Muito tempo sem dar notícias e fazendo algumas atividades aqui e ali de vez em quando, obviamente, fizeram a atenção da pedagoga se virar para mim. Então, pode se dizer que, por um momento, eu me tornei uma 'dor de cabeça' para ela.

Isso parece meio bobo e exagerado, mas eu sempre tive um desejo de alcançar ou até superar as expectativas de quem vê potencial em mim e quer me ajudar. A pedagoga me mostrou ser umas dessas pessoas e o fato de eu ter deixado de cumprir os compromissos que eu tinha com ela fez com que eu me sentisse estranho, como se eu tivesse mudado para pior.

POR TRÁS DAS NOSSAS FACES:

Outra pessoa afetada e que é muito querida para mim é a minha mãe. Antes do isolamento e da pandemia, eu era muito parabenizado e elogiado por ela. Isso me deixava muito feliz. Mas a impressão que eu tive é que seus elogios viraram cobranças e decepções por várias razões, porém, apesar disso, nunca tirei a razão dela: várias vezes eu reconheci que o erro era meu e isso fez com que a minha consciência pesasse muito.

O isolamento por conta da pandemia me trouxe vários problemas mas, fazendo uma comparação entre eles, os mais impactantes foram os que relatei. O desfecho disso tudo é que com determinação e esforço eu consegui encontrar maneiras para resolver os meus problemas. Além disso, eu torço para que todos que estejam passando dificuldades em meio a essa situação possam superar esses obstáculos e que possam também, lá no futuro, terem memórias da pandemia como só mais uma fase ruim em suas histórias.

D.M.S

Minhas memórias da pandemia

Sou um adolescente e estou no oitavo ano. Moro com minha avó e com meu avô e nossa vida é um pouco complicada.

Quando começou o surto de covid, eu não imaginava que chegaria no Brasil. Quando chegou, foi amedrontador ver tantas pessoas morrendo e muitas famílias perdendo parentes. Na minha, nós perdemos muitos amigos, amigas, familiares...

Foi muito difícil quando meu tio veio a falecer. Isso mexeu muito com a minha avó porque era o único filho dela e me abalou também porque a última vez que eu o vi, eu estava com sete anos. Dói muito quando você perde alguém e não tem uma despedida. Nesse momento, tudo pareceu sem sentido e agora nós estamos tentando seguir em frente.

No momento em que passou no jornal que os cientistas já estavam produzindo a vacina, nós ficamos felizes porque ia ser muito bom para o controle da pandemia. Mesmo assim, não perdemos os nossos costumes de usar máscara, lavar as mãos, usar álcool em gel, não aglomerar, dentre outras ações de prevenção da covid.

A pandemia nos afetou muito, como a entrada em alguns locais, mas tem pessoas que não seguem essa proibição e por isso o mundo está um caos!

POR TRÁS DAS NOSSAS FACES:

O dia mais feliz dessa situação toda foi quando meu avô e minha avó tomaram a vacina. Para mim, foi um alívio!

Hoje em dia nossa rotina mudou muito. Antes nós íamos comprar comida juntos. Hoje vou só eu por causa do coronavírus. Nós íamos para a igreja. Hoje vou só eu por causa do coronavírus. Tudo mudou, mas se Deus quiser isso tudo vai passar.

Quando víamos no jornal um monte de mortes, minha avó fazia até pensarmos que era o fim do mundo. Ela ficava muito triste porque é muito sentimental. Para uma senhora de 70 anos, tudo isso é muito difícil e eu tomo muito cuidado com ela, porque eu não quero perder a pessoa mais importante da minha vida.

Essa pandemia também serviu para nós nos unirmos, né?!

Eu estou aprendendo muito a cuidar das pessoas. Nós até ajudamos um vizinho, mesmo não tendo muito.

Agora os casos caíram muito e já é um passo à frente. Muito em breve, isso tudo vai passar e nós poderemos voltar a nossa vida normal, mas sempre lamentando as perdas.

R.P.F

ETERNAS MEMÓRIAS

O monstro que vive no ar

O ano era 2020 e nós estávamos estudando em um dia normal, quando recebemos a notícia que ficaríamos quinze dias em casa. Essa foi uma ótima notícia para a gente: ficar duas semanas sem aula seria bem legal. Mas não foi nada divertido porque a situação só piorou.

Começou o decreto que todos tinham que ficar em casa, o comércio estava fechando, todo mundo desesperado estocando alimentos e produtos, e o número de casos de mortes subindo cada dia mais.

Tudo isso só me deixava com medo e acabava com meu psicológico. Eu acordava sabendo que meu pai podia perder o emprego, que eu não poderia sair de casa e os meus dias eram uma mistura de tédio e pavor do monstro que vive no ar.

Enquanto o tempo ia passando, íamos nos adaptando com o novo estilo de vida, mas aí veio a saudade de rever os avôs e avós, os primos e principalmente os amigos que eu via todo dia na escola.

No meio disso tudo, meu avô e minha avó pegaram covid-19. Mesmo vacinados, o medo de perdê-los era grande. Agora já se recuperaram e estão bem.

Nos dias de hoje, com muito cuidado e usando máscara, eu mato a saudade de algumas pessoas que eu gosto e me acostumei a ficar em casa e fazer tudo online, mas não vejo a hora de tomar vacina e poder voltar àquela vida que tínhamos antes.

D.R.S

POR TRÁS DAS NOSSAS FACES:

O que a pandemia me causou

A pandemia foi algo que foi ruim para todo o mundo em geral, com perdas de parentes, perdas de emprego e tudo mais. Eu não perdi nenhum familiar, mas pessoas da minha família pegaram o vírus: minha irmã, tio, cunhada... Graças a Deus, ninguém veio a falecer.

Quando minha irmã pegou o vírus, eu fiquei bem triste, chorei bastante e tudo mais porque ela estava muito mal, não tinha ar, não conseguia respirar muitas vezes e isso me deixou bem preocupado.

O que me deixou mais triste ainda foi que no mês que ela positivou e ficou internada foi o mês do meu aniversário e ela passou esse dia inteiro no hospital. Não era o que a gente queria, mas depois que ela saiu da internação, tudo ficou bem.

De resto, não teve mais nada que me deixasse tão abalado.

Apesar dos números de morte, apesar da tristeza e das perdas, a pandemia é algo que vamos ter que superar.

G.F.M.

ETERNAS MEMÓRIAS

Tudo era melhor

Tudo era muito divertido antes da pandemia. Todos brincavam de tudo e hoje em dia você pode pensar que aquela época era boa. Hoje você não vê crianças brincando na rua.

Eu sinto saudade da minha mãe falando: “Filho, vamos! Chega por hoje! Já deu!”. Hoje em dia minha mãe fala: “Você está muito tempo no celular! Vai caçar o que fazer, moleque! Vai arrumar seu quarto que tá uma zona!”.

Mas o que eu sinto mais falta é da minha bisavó. Eu nem pude me despedir dela, eu fico triste só de me lembrar disso...

Agora eu gosto muito de jogar jogos eletrônicos, mas minha mãe briga comigo, porque eu fico muito no celular e, às vezes, dá vontade de falar para ela:

— Mãe, quantas vezes você viu adolescentes indo para festas e as mães não sabendo onde estavam? Eu aqui jogando e você brigando comigo porque eu estou um pouco no celular?

E nem se fala do meu pai! Ele só sabe ficar com meu irmão mais novo e é estranho porque eu e ele ficávamos muito juntos antes da pandemia. Eu ia com ele pra tudo que era lugar. Na pandemia, ele fala que é perigoso, pega o álcool, lava mão, pega máscara...

V.G.S

POR TRÁS DAS NOSSAS FACES:

Quando tudo começou

Mês muito especial: fui viajar com minha mãe. Fomos visitar minha prima e minha irmã que moram na Inglaterra.

Chegando lá, foi muito bom, pois estava com meus sobrinhos e primos. Foi um passeio muito gostoso e inesquecível porque nos divertimos muito.

Foram dois meses muito aproveitáveis que passaram muito rápido e, como tudo tem ida e volta, chegou o dia de voltar para o Brasil.

Voltamos em fevereiro.

Quando chegamos, foi aquela alegria, pois minha família estava com saudade, mas nunca imaginávamos que íamos passar por tantas coisas, depois de chegar de uma viagem tão gostosa.

Quando chegamos, minha tia começou a usar máscara. Sem entender o que estava acontecendo, fiquei bem chateada. Depois comecei a entender, pois ela e minha avó eram de extremo risco.

Até aí, tudo bem.

Passaram uns três meses e minha avó sofreu uma queimadura de segundo grau na mão direita. Foi um tempo bem tenso porque todos os dias eu e minha mãe des-

ETERNAS MEMÓRIAS

cíamos para fazer o curativo nela. Foram momentos de muitos cuidados por conta da pandemia.

Com todos aqueles cuidados, minha avó estava quase sarando. Então estávamos todos felizes, pois ela já ia ter alta.

Naqueles dias, minha prima resolveu vir para o Brasil. Quando me falaram, não acreditei que era real.

Chegando, veio direto na casa da minha avó e estávamos todos felizes com a chegada dela. Todos nós vimos que ela abraçou minha avó e nós também nos abraçamos.

Mas como a vida é feita de surpresas, fomos surpreendidos por ela.

Dois dias depois, minha avó passou o dia com a gente, contando histórias dela e foi muito gostoso. No final do dia, cada um voltou para sua casa.

Minutos depois, minha avó foi tomar banho, saiu do banheiro já passando mal. Como minha tia tinha acabado de sair da porta do banheiro, ela só olhou para trás quando minha avó caiu.

Minha tia desesperada ligou para todo mundo e nós descemos primeiro, pois moramos mais perto e, logo depois, a minha prima chegou.

Chegando, pegou-a no colo e imediatamente a levou para o hospital, pois já tínhamos chamado socorro e não chegava.

POR TRÁS DAS NOSSAS FACES:

Triste demais. Foi e não voltou mais. Hoje ela se encontra nos braços de Deus.

E assim hoje só me resta muita saudade dela e muita falta de seus cuidados comigo. Pode ter certeza de que ela vai estar pra sempre em meu coração, pois ela era uma avó muito presente para toda família.

G.G

ETERNAS MEMÓRIAS

A perda que gerou a guerra

A covid desmoronou a minha família, mas o motivo principal desse desmoronamento foi o dinheiro.

Tudo começou no dia doze de maio, quando o meu tio morreu por covid.

Minha relação com ele, comparando com os outros membros da família, não era das melhores, mas também nunca me incomodou. Quando a minha mãe me contou que ele havia falecido, apareceram dois sentimentos: tristeza e surpresa.

Não foi apenas eu que tive sentimento de surpresa. O meu tio estava internado só que ele estava se recuperando bem e todo mundo pensou que ele ia se recuperar totalmente, mas não foi isso que aconteceu e ele foi dessa pra melhor. Essa foi a pior experiência que vivi na pandemia.

Dias depois que ele faleceu, na minha percepção, parece que quase ninguém se importou muito com a morte dele, tirando a família dele: esposa, filhos, pais. Por causa da pandemia, o velório foi bem rápido e com poucas pessoas. Infelizmente eu não pude ir para ver se tinha treta.

Ele trabalhava no governo, acho que como servidor público, não me recordo muito. Então ele ganhava bastante dinheiro, de acordo com o que eu ouvi da minha tia fofoqueira. Quando começou a repartição da herança do meu tio, a guerra aconteceu por causa de um engano.

POR TRÁS DAS NOSSAS FACES:

Antes do meu tio morrer, ele disse pra filha que era para retirar o dinheiro dele do banco. Só que o outro filho dele pensou que ela estava querendo ficar com todo o dinheiro. Então ele foi tirar do banco um valor que não era possível e o banco bloqueou a conta. Tudo isso gerou uma confusão estilo guerra civil.

Também teve um outro problema com o falecimento do meu tio: a ex-esposa, com que tecnicamente, no papel, ele ainda era casado. Como eles ainda eram casados, ela recebeu meio que uma pensão e, na minha visão, aquilo era uma injustiça, já que ela nem fazia mais parte da família nem chegou a se importar com eles.

Depois que aconteceu a “guerra civil” entre eles, percebi que as máscaras deles haviam caído e que as verdadeiras faces haviam sido expostas. As máscaras escondiam o pior pecado: a ganância.

Depois desses acontecimentos, nunca mais os vi, nem mesmo na casa da minha tina onde toda a família se encontrava para fofocar ou fazer churrasco.

Se a pandemia não existisse, minha família ainda estaria unida e isso nunca teria acontecido. Essa desunião também me deixou bastante triste. Se o churrasco em família não tiver a família, deixar de ser churrasco, só vira uma coisa sem graça e o melhor momento não tem. Essa experiência na pandemia foi muito triste, pensei que conseguiríamos passar desta fase, mas não.

G.F

ETERNAS MEMÓRIAS

A semana sem aula

Lembro daquele dia quando me falaram que tinha surgido um vírus na China. Lembro que todos brincavam e zuavam com o vírus, pensando que ele nunca poderia chegar aqui...

Ah... quando tudo começou, muitas pessoas cruéis tiravam sarro da China com toda a sua população morrendo.

Lembro que um dia ou dois antes de começar aqui essa pandemia, eu estava na escola quando vi uma garota de máscara. Eu, como qualquer ser humano, a julguei pensando que era uma tolice usar aquilo.

Naquele dia, na escola, na última aula, meu amigo que sentava ao meu lado, com medo dessa doença, me fez uma pergunta:

— Será que este vírus chegará ao Brasil?

Eu disse para ele, de forma afirmativa, que iria acabar lá mesmo, na China, e que nunca chegaria aqui (Pobre de mim! Mal sabia o que estava por vir!).

Meu professor de matemática, na última aula, disse a todos que não era para voltarmos para a aula no dia seguinte.

Todos os alunos riram e alguns chegaram a falar que voltariam só para ter aula vaga...

POR TRÁS DAS NOSSAS FACES:

Eu, na primeira semana que fiquei em casa, percebi que tudo iria piorar e, nas semanas seguintes, fui ficando cada vez com mais medo de tudo isso.

L.D.S.S.

ETERNAS MEMÓRIAS

Caro leitor,

Se você está com este livro e chegou até aqui é porque também se identifica e compartilha de experiências e memórias deste momento histórico que é a Pandemia da Covid-19.

Este espaço foi pensado para você.

Fique à vontade para registrar suas lembranças e nos ajude a construir as nossas “eternas memórias”.



*“Certa vez minha avó me
falou que me amaria
para sempre.”*

(F. C. A. F.)



*“Todos nós achávamos
que seriam apenas
quinze dias, pois era o
previsto, mas
infelizmente as mortes só
foram aumentando.”*

(E. L. F. S.)



*“Mas você tem que
procurar melhorar, você
tem que se curar do que te
feriu para não ficar
sangrando em cima de
pessoas que não te
cortaram.”*

(H. V. S. F.)



ISBN 978-65-86442-19-9



9 786586 442199

ANEXOS

ANEXO A — CRÔNICA CAPÍTULO 11, DO LIVRO *MEMÓRIAS: A MENINA SEM ESTRELA*, DE NELSON RODRIGUES

Capítulo 11

1 Já contei o pedido que me fizeram na igreja. Depois da missa, uma senhora veio me dar os pésames. E sussurrou o apelo: “Não escreva mais sobre velórios.” Eu não disse que sim nem que não. A senhora passou adiante, e veio o seguinte da fila. E, depois, quando recebi o último abraço, saí para a rua. Mas aquilo continuava na minha cabeça. Não escrever mais sobre velórios, nunca mais.

2 Mas o que a senhora pedia era uma rigorosa impossibilidade. As nossas lembranças estão debruçadas sobre velórios e sobre cegos. E eis o que me pergunto, ainda hoje: o que é a memória senão um pátio de milagres? Um pátio de agonias, e de gemidos, e lágrimas de pedra? No capítulo de hoje, vou falar da Espanhola, a epidemia fabulosa.

3 Falarei também do carnaval que se seguiu à Espanhola. Esse carnaval iria desfigurar a cidade, o seu povo, influir em nossos costumes, sentimentos, ideias, valores. Só não quero falar de cegos. Ou por outra: vou dizer ainda uma palavra sobre minha garotinha. Terminei o capítulo anterior descendo com o dr. Abreu Fialho, o oculista que examinara os seus olhos.

4 Ah, me lembro da grande viagem da rua Visconde de Pirajá ao posto 6. Dr. Abreu Fialho guiava, ele mesmo, o carro; vou a seu lado, na frente. Ele

fala. Estamos entrando em General Osório; mais adiante, começa Francisco Sá. As pessoas que passam são as mesmas da véspera, e de outras vésperas, e de todos os dias passados, presentes e futuros. Eu sinto a bondade contrafeita do médico, a sua compaixão não confessa, apenas insinuada. Minha vontade foi fazer-lhe, à queima-roupa, a pergunta: “O senhor acredita na ressurreição de Lázaro?”

5 Vou dizer a verdade, toda a verdade. Dr. Abreu Fialho, apesar de toda a cerimônia, de toda a polidez exemplar, não dava uma esperança à minha filha, não concedia uma hipótese compassiva, nada, nada. Agora vem a verdade: eu odiei o dr. Abreu Fialho. Seu nome todo é Sílvio Abreu Fialho. Pois odiei o dr. Sílvio Abreu Fialho. Odiei o oculista que não acreditava em milagre.

6 Ele fora à minha casa, a pedido de d. Lidinha, minha sogra. Examinara minha filha por bondade; e devia ter pena, quem não teria pena, mágoa de uma menininha cega? Eu quase, quase pedi: “Dr. Abreu Fialho, quer me fazer um favor? Minta. Diga que talvez, quem sabe. Invente uma esperança, dr. Abreu Fialho!” Mas não lhe disse nada, nem ele mentiu.

7 Deixou-me na porta da TV Rio. Eu estava tenso, mas calmo. Apertei-lhe a mão, agradei a carona. E foi só. Mas minha decisão estava tomada. Eu não acreditaria na cegueira de minha filha. Não era cega. Para mim, não. Eu sei que certos casos são clinicamente óbvios. Mas se era óbvio o de minha filha, pior para o óbvio. Ao mesmo tempo, me preparei para uma batalha feroz com todos os oculistas do mundo.

8 Eles diriam (todos, todos) que minha filha é cega. Mas eu não acreditaria, jamais. Viessem todos à minha porta. Saltassem de ônibus, caminhões na minha porta. E fizessem alarido na minha porta, jurando que Daniela é cega. Eu responderia à massa ululante de especialistas: “Mentira, mentira, quinhentas vezes mentira!” Lembro-me de que, ao chegar em casa, à noite, Lúcia falou-me de tudo, menos da garotinha. Eu estava exausto de odiar dr. Abreu Fialho, ou por outra: já não o odiava mais. Olho minha mulher, sinto a sua calma intensa, a sua apaixonada serenidade. Eu sabia, ela sabia. Mas não lhe disse nada, nem ela a mim. Houve um momento em que Lúcia me perguntou: “O que é que o dr. Abreu Fialho te disse?” Menti: “Aquilo mesmo.”

9 No dia seguinte, fomos ao dr. Paulo Filho. Minto. O dr. Paulo Filho é que veio a nós. Era amigo do dr. Cruz Lima e meu amigo. D. Lidinha o chamara. Nos braços da mãe, Daniela era infinitamente miúda. Dr. Paulo Filho pôs, em cada olho, a pequenina chama da lâmpada. Eu, ao lado, mudo. Ele acaba o exame e vai falar. Disse a sua verdade: um olho, perdido; mas outro vivia. Pergunto: “Há esperança? Há?!” Ele acreditava que, numa das vistas, a boa (ou melhor), a menina viesse a ter uns vinte por cento de visão. Minha alegria morrera. Eu pensava: “Está mentindo.” Quando se despediu, me precipitei: “Vou com o senhor.”

10 Ainda no elevador, crispei minha mão no seu braço: “Eu quero saber a verdade. Aquilo que o senhor disse é fato? Pode falar, doutor, não me esconda nada.” E repeti: “Quero a verdade e nada mais.” Foi taxativo: “É isso mesmo. Eu acredito que, na vista melhor, a menina venha a ter uns vinte por cento de visão.” Eu não queria mais do que os vinte por cento. Ou até dez. Dez por cento. Se Daniela tivesse dez por cento de visão, numa das vistas, ela seria para mim uma nababa de luz.

11 Hoje, minha garotinha tem três anos e meio. Eu a carrego e vejo os seus olhos. São de um azul doce, triste e diáfano. Ainda não enxerga. Não faz mal. Direi a todos os oculistas do céu e da terra: “Não é cega.” De vez em quando, tenho vontade de telefonar para o dr. Abreu Fialho e contar-lhe que, por um momento, fui colhido por um surto de ódio tremendo.

12 Aqui, deixo de falar dos cegos. Mas antes de passar para a Espanhola, quero dizer uma palavra final. O oculista que desenganar os olhos de minha filha estará fazendo como aquele menino da rua Alegre. Sim, aquele menino que furou, com o alfinete, os olhos do passarinho. Bem. Vamos pensar na Espanhola.

13 Ora, a gripe foi, justamente, a morte sem velório. Morria-se em massa. E foi de repente. De um dia para outro, todo mundo começou a morrer. Os primeiros ainda foram chorados, velados e floridos. Mas quando a cidade sentiu que era mesmo a peste, ninguém chorou mais nem velou, nem floriu. O velório seria um luxo insuportável para os outros defuntos.

14 Era em 1918. A morte estava no ar e repito: difusa, volatizada, atmosférica; todos a respiravam. Na minha janela, da rua Alegre, eu olhava a rua. As casas, tristes, inconsoláveis. Mais adiante, em Pereira Nunes, morava Adolfo Bloch. Teria seus dez anos, talvez. Andava perdido, pelas esquinas de Aldeia Campista, como um órfão total. Hoje, Adolfo mora num palácio; seu chão é de mármore. Vizinho do Copa, suas varandas pendem, por um lado, para a piscina; e, de outro lado, para o grande mar. Mas, em 1918, Adolfo era um menino miserável, e tão humilhado e tão ofendido.

15 Não, não. Estou fazendo confusão de datas. Em 1918, Adolfo ainda não estava em Pereira Nunes, nem no Brasil. Viria para cá em 1922, só em 1922. Mas como eu ia dizendo: durante toda a Espanhola, a cidade viveu à sombra dos mortos sem caixão.

8/3/1967

Capítulo 12

1 Escrevi, certa vez, uma crônica meio cruel, e da qual me arrependi. Dizia eu que não há ninguém mais narcisista do que o defunto. Ele está sempre bem-posto; é solene, hierático, como um mordomo de filme policial inglês. E me lembro de que, na ocasião, contei um episódio de rara impiedade.

2 Eis o fato: pouco antes, morrera um pastor protestante do meu bairro. Residia a duas quadras lá de casa. De noite, desci do bonde e passei pela sua porta. Seria deselegante (vá lá o deselegante) não entrar. Tomei coragem e fui cumprimentar a viúva e demais parentes. E comigo entrou um bêbado, vejam vocês. O sujeito não conhecia ninguém, ali. Mas vira o ajuntamento e resolvera espiar. E, então, aconteceu esta coisa inédita e abominável: ao ver o defunto de gravatinha-borboleta, o pau-d'água começou a rir e continuou rindo, num crescendo pavoroso.

3 Suas gargalhadas iam de uma esquina a outra e atravessavam a noite. Imediatamente, cães da vizinhança responderam. E esse alarido canino propagou-se de quintal em quintal, acordando os galos, que, por sua vez, começaram a cantar fora de hora. Nos terrenos baldios, faunos e vampiros também esganiçavam o riso torpe. E só o morto, com sua gravatinha-borboleta, permaneceu incomovível. O bêbado não alterou, em nada, a sua correção atroz de mordomo de filme policial.

4 Contei a fábula para chegar à Espanhola. Claro que, em 1918, isto aqui era um outro Rio, o Rio dos lampiões, dos bondes e dos enterros residenciais. Se não existiam mais as carruagens de Dumas pai, ainda se podia passear em tálburis machadianos. Botafogo era Machado de Assis puro.

5 E foi nesse Rio absurdo que a gripe desabou. Na fábula acima, vimos que o defunto no seu narcisismo obsessivo foi ao requinte da gravatinha-borboleta. Mas a Espanhola não fazia nenhuma concessão à vaidade dos mortos. E o apavorante eram a solidão, o abandono e, sobretudo, a humilhação do cadáver.

6 Morrer na cama era um privilégio abusivo e aristocrático. O sujeito morria nos lugares mais impróprios, insuspeitados: na varanda, na janela, na calçada, na esquina, no botequim. Normalmente, o agonizante põe-se a imaginar a reação dos parentes, amigos e desafetos. Na Espanhola não havia reação nenhuma. Muitos caíam, rente ao meio-fio, com a cara enfiada no ralo. E ficavam lá, estendidos, não como mortos, mas como bêbados. Ninguém os chorava, ninguém. Nem um vira-lata vinha lambê-los. Era como se o cadáver não tivesse nem mãe, nem pai, nem amigo, nem vizinho e, nem ao menos, inimigo.

7 O sujeito morria sem vela. Nós sabemos o que é e como é o brasileiro. Acontece, aqui, uma coisa misteriosíssima e linda. Se o sujeito morre na rua, atropelado ou por motivo outro qualquer, surge, instantaneamente, uma vela ao seu lado. É automático. Não importa que seja na Presidente Vargas, no Mangue, na avenida Brasil ou num descampado da Boca do Mato. Ninguém sabe, e não saberá jamais quem pôs a vela, e que fósforo a acendeu. A chama trêmula, que nenhum vento apaga, torna a morte mais amiga, mais compadecida e mais feérica.

8 Pois essa estrela dos atropelados, essa estrela de esquina, de meio-fio, de asfalto, não ardeu pelos mortos da Espanhola. Eu, da minha janela, espiava os caminhões passando. E não entendia mais nada. Antes da gripe, achava a morte rigorosamente linda. Linda pelos cavalos, e pelas plumas negras, e pelos dourados, e pelas alças de prata. Lembro-me de que, na primeira morte adulta que vi, cravou-se em mim a lembrança dos sapatos, inconso-

láveis, tristíssimos sapatos. A Espanhola arrancou tudo, pisou nas dalias, estraçalhou as coroas.

9 Diz alguém que a cama é um móvel metafísico, onde o homem nasce, sonha, ama e morre. Em 1918, a esquina, e o botequim, e a calçada, e o meio-fio seriam metafísicos também. Porque lá se morria, a toda hora. Mas eis o que eu queria dizer: vinha o caminhão de limpeza pública, e ia recolhendo e empilhando os defuntos. Mas nem só os mortos eram assim apanhados no caminho. Muitos ainda viviam. Mas nem família, nem coveiros, ninguém tinha paciência. Ia alguém para o portão gritar para a carroça de lixo: "Aqui tem um! Aqui tem um!" E, então, a carroça, ou o caminhão, parava. O cadáver era atirado em cima dos outros. Ninguém chorando ninguém.

10 E o homem da carroça não tinha melindres nem pudores. Levava doentes ainda estrebuchando. No cemitério, tudo era possível. Os coveiros acabavam de matar, a pau, a picareta, os agonizantes. Nada de túmulos exclusivos. Todo mundo era despejado em buracos, crateras hediondas. Por vezes, a vala era tão superficial que, de repente, um pé florescia na terra, ou emergia uma mão cheia de bichos.

11 Ninguém se lembraria de fazer uma missa de sétimo dia. O brasileiro é um homem de fé. Conheço patrícios que têm, ao mesmo tempo, três, quatro religiões. Pois, na Espanhola, ninguém acreditava em nada. O sujeito mal tinha tempo de morrer. E eu cada vez entendia menos aqueles enterros fulminantes, sem dourados, sem cavalos, sem penachos.

12 Por que a peste? Eu ouvia dizer que os culpados eram os mortos insepultos da guerra. O nome "Espanhola" realmente era um mistério. Lá em casa, todos caíram de cama, menos eu. Meu irmão Augusto, recém-nascido, era um pequenino esqueleto, com um leve, diáfano revestimento de pele. Mas não chorava nem gemia. Tão quieto que mais parecia um martírio consentido. Houve uma noite, uma tarde, não sei, em que parecia agonizar. Mas, de repente, abriu os olhos, sorriu, numa euforia de anjo. E sobreviveu.

13 De repente, passou a gripe. Ninguém pensava nos mortos atirados nas valas, uns por cima dos outros. Lá estavam, humilhados e ofendidos, numa

promiscuidade abjeta. A peste deixara nos sobreviventes não o medo, não o espanto, não o ressentimento, mas o puro tédio da morte. Eu me lembro de um vizinho perguntando: “Quem não morreu na Espanhola?” E ninguém percebeu que uma cidade morria, que o Rio machadiano estava entre os finados. Uma outra cidade ia nascer. Logo depois explodiu o carnaval. E foi um desabamento de usos, costumes, valores, pudores.

9/3/1967

ANEXO C — *CRÔNICA E SE NÃO PASSAR?*, DE MARTHA MEDEIROS***CRÔNICA: E SE NÃO PASSAR?***

(Martha Medeiros)

Estamos há quase quatro meses mergulhados numa pandemia que mudou nossos hábitos, nos impôs restrições, nos distanciou fisicamente e nos colocou frente a frente com nossas fragilidades. Vai ficar por isso mesmo? Quando iniciou, parecia apenas uma onda gigante e repentina. Se soubéssemos nos manter à tona, boiando sobre ela, obedientes e respeitosos diante do seu tamanho, nada de muito ruim iria nos acontecer e logo reencontraríamos a calma.

É o que vem acontecendo nos países europeus, que estão retomando as atividades cotidianas, dando um passo de cada vez. O Brasil, caótico por natureza, vai levar mais tempo, nenhuma novidade. Três, seis, dez meses? Quando teremos nossa vida de volta?

Talvez nunca, não como era antes. É provável que tenhamos que assimilar que a nossa atual precariedade determinará novos modelos de conduta daqui para frente.

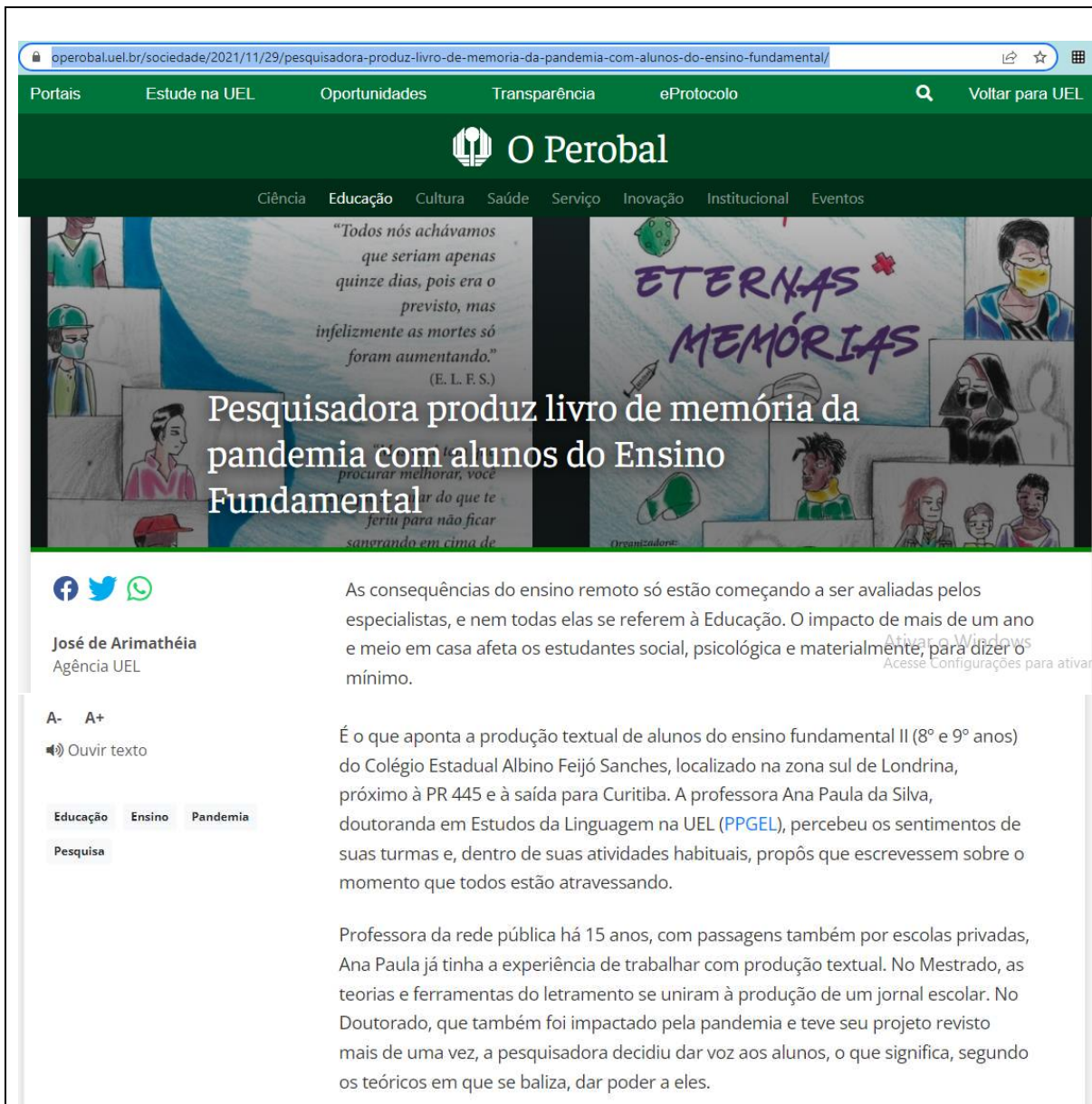
Lavar as mãos, usar máscara e evitar aglomerações: já estamos nos acostumando. Poderíamos nos acostumar agora com o desprestígio da ostentação e do consumismo delirante. Continuaremos comprando comida, roupas e remédios, precisaremos de um bom teto como sempre precisamos, mas nossos luxos talvez mudem – tomara que mudem. Hora de privilegiar as questões humanas, se soubermos aproveitar a oportunidade.

Não chego a falar de um renascimento espiritual, que soaria pomposo, mas acredito, sim, que a tendência é reavaliarmos nosso estilo de vida. As grandes metrópoles se tornaram zonas de contágio, e um êxodo urbano não seria má ideia: sair em busca de desintoxicação, mais atividades ao ar livre, cidades menores, menos concentração populacional.

A arte também se beneficiará desta pandemia. Não só por sua valorização evidente (o que teria sido de nós sem livros, música e filmes nesse longo confinamento?), mas também pelo surgimento de talentos até então desconhecidos: as pessoas foram obrigadas a descobrir em si algum dom - artes manuais, gastronomia, desenho digital, colagens, fotografia, vá saber quantos outros. A expressão artística poderá ser nossa grande contribuição à humanidade: não voltaremos a ser apenas consumidores de cultura, mas fornecedores também.

Não é se apegando a símbolos de status que prestaremos homenagem à nossa sobrevivência, e sim expandindo nossa criatividade, encontrando os amigos, bebendo e comendo com eles, namorando, celebrando as sensações, não as aquisições. Utilidades práticas seguirão bem-vindas, mas as utilidades emocionais é que definirão nosso bem estar: meditação para dormir melhor, leitura para mais autoconhecimento, empatia para reduzir desigualdades. Já que esta crise é inevitável, que a gente ao menos transforme nosso espanto em sabedoria.

ANEXO D — MATÉRIA SOBRE A PRODUÇÃO DO LIVRO



operobal.uel.br/sociedade/2021/11/29/pesquisadora-produz-livro-de-memoria-da-pandemia-com-alunos-do-ensino-fundamental/

Portais Estude na UEL Oportunidades Transparência eProtocolo Voltar para UEL

O Perobal

Ciência Educação Cultura Saúde Serviço Inovação Institucional Eventos

“Todos nós achávamos que seriam apenas quinze dias, pois era o previsto, mas infelizmente as mortes só foram aumentando.”
(E. L. F. S.)

Pesquisadora produz livro de memória da pandemia com alunos do Ensino Fundamental

procurar melhorar, você ar do que te feriu para não ficar sanerando em cima de

Organizadora:

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar

As consequências do ensino remoto só estão começando a ser avaliadas pelos especialistas, e nem todas elas se referem à Educação. O impacto de mais de um ano e meio em casa afeta os estudantes social, psicológica e materialmente, para dizer o mínimo.

É o que aponta a produção textual de alunos do ensino fundamental II (8º e 9º anos) do Colégio Estadual Albino Feijó Sanches, localizado na zona sul de Londrina, próximo à PR 445 e à saída para Curitiba. A professora Ana Paula da Silva, doutoranda em Estudos da Linguagem na UEL (PPGEL), percebeu os sentimentos de suas turmas e, dentro de suas atividades habituais, propôs que escrevessem sobre o momento que todos estão atravessando.

Professora da rede pública há 15 anos, com passagens também por escolas privadas, Ana Paula já tinha a experiência de trabalhar com produção textual. No Mestrado, as teorias e ferramentas do letramento se uniram à produção de um jornal escolar. No Doutorado, que também foi impactado pela pandemia e teve seu projeto revisto mais de uma vez, a pesquisadora decidiu dar voz aos alunos, o que significa, segundo os teóricos em que se baliza, dar poder a eles.

José de Arimathéia
Agência UEL

A- A+

Ouvir texto

Educação Ensino Pandemia

Pesquisa

Para Ana Paula, a atividade foi uma forma de acolher esses estudantes e propiciar momentos em que pudessem expressar suas experiências, ao mesmo tempo em que todos os conteúdos previstos eram abordados, como a Gramática e os gêneros textuais. Porém, o acesso à tecnologia foi uma grande dificuldade. Além da falta de equipamentos adequados em casa, mesmo na escola (já na fase de aulas presenciais escalonadas) havia obstáculos. “Nossos alunos não são letrados digitalmente. É diferente de mexer no whats app”, explica a professora. Ela conta, por exemplo, de um aluno que não sabia o que era “arroba” (@) e que, quando apontou a tecla com o sinal, ele digitou “2”, porque não sabia que tinha que apertar “CapsLock”.

Lidar com as emoções foi outro aspecto tenso. Nos relatos de histórias pessoais, a tônica foram as perdas na família pela covid-19, a ausência da escola, o distanciamento dos amigos, a esperança de que a vacina traga boa parte disso de volta. “Muitos alunos choraram muito na produção dos textos. Houve um caso em que um deles escreveu que o pior de tudo foi não ter podido se despedir da avó, que morava numa casa na mesma data que o resto da família, algo comum no bairro, e morreu durante a pandemia”, diz Ana Paula.

Além disso, Ana Paula levou para a sala de aula textos literários com situações semelhantes, como a gripe espanhola, ocorrida um século atrás. Um exemplo foram textos de Pedro Nava (1903-1984), um médico e memorialista mineiro. A professora relata, porém, que fizeram muito sucesso textos do escritor pernambucano Nelson Rodrigues (1912-1980), particularmente as Crônicas 11 e 12, que falam da chegada de sua família ao Rio de Janeiro em pleno surto da gripe espanhola.

Relatos de experiência

O resultado é um livro de 63 páginas, com 26 relatos de experiência, escrito e ilustrado pelos alunos. “Nem todos quiseram publicar seus textos, e nem todos quiseram sequer escrever”, conta Ana Paula. Ela disse que não foi um processo fácil, pois envolveu sentimentos à flor da pele, e outro fator crucial: o acesso e domínio à tecnologia adequada para o desenvolvimento das atividades.

Lançamento

O livro terá como título *“Por trás das nossas faces: eternas memórias”*. Será publicado pela Editora Midiograf, com registro de ISBN. O título é uma referência às histórias e memórias que estão por trás dos rostos que aparecem nas telas do ensino remoto. “Muitos nem abriam a câmera, para não mostrar como eram suas casas. Mas houve um caso de um aluno que aparecia sempre com a avó atrás, fazendo alguma coisa. Até que um dia ela não estava. Quando perguntei dela, a péssima notícia: a doença à havia levado”, conta a professora.

Ana Paula diz ainda que os alunos estão trabalhando na organização de um pequeno evento na escola para o lançamento do livro, em dezembro, com mais produção textual: convite, banner, cerimonial, etc. “Todas essas atividades envolvem o trabalho com a escrita e estão alinhadas aos princípios e bases teóricas do trabalho com projetos de letramento, de uma concepção de escrita como prática social e na ideia de protagonismo juvenil”, avalia a professora.

Tese

Para o Doutorado, Ana Paula selecionou cinco alunos entre os autores e aprofundou seu perfil e textos. São alunos considerados bem sucedidos conforme os critérios do sistema escolar, com boas notas, avaliações, etc. Agora ela se debruça sobre as consequências do cenário pandêmico para o ensino, primeiro remoto e depois híbrido (parte presencial e parte remoto), e o trabalho de escrita neste cenário, considerando as dificuldades com a tecnologia e o trabalho de letramento digital. “Os professores não tinham experiência nenhuma e não estavam preparados para isto. Não houve como se preparar. Simplesmente chegou um dia em que todos foram informados que as aulas presenciais estavam suspensas”, reflete a pesquisadora.

Publicado em
29 de novembro de 2021
09h16

É autorizada a livre circulação dos conteúdos desta página em qualquer meio de comunicação, eletrônico ou impresso, desde que citada a fonte.

Disponível em: <https://operobal.uel.br/sociedade/2021/11/29/pesquisadora-produz-livro-de-memoria-da-pandemia-com-alunos-do-ensino-fundamental/>. Acesso em: 15 de maio de 2022.

ANEXO E — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar o(a) adolescente sob sua responsabilidade para participar do projeto de pesquisa *Intersecções entre práticas de letramentos locais e letramento escolar para o desenvolvimento de projetos de letramento: processos de ensino de escrita como prática social em contexto de pandemia*, a ser realizada no Colégio Estadual Albino Feijó Sanches, pela professora Ana Paula da Silva, sob a supervisão da Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia de Campos Almeida. O objetivo da pesquisa é apresentar uma proposta de trabalho, em ambiente virtual, nas aulas de língua portuguesa, a uma turma do referido colégio, com foco no apoio à aprendizagem da modalidade escrita da língua materna a partir de um projeto de letramento, analisando os textos produzidos e as demais atividades realizadas pelo(a) estudante nas aulas².

A participação do(a) aluno(a) é muito importante e ela se dará somente por meio da autorização do responsável legal e do assentimento do(a) estudante, a fim de que os dados coletados por meio de questionário e de entrevista, assim como as produções escritas dele(a), elaboradas nas aulas remotas de Língua Portuguesa, no período de junho a setembro, do corrente ano, possam ser utilizadas na elaboração da tese e publicações que possam ser escritas a partir deste estudo, o qual faz parte do Programa de Doutorado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina — UEL.

Esclarecemos que a participação do(a) adolescente é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação do(a) adolescente a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer prejuízo a sua pessoa e/ou ao/à aluno(a).

Esclarecemos também que todas as informações geradas e captadas a partir desta pesquisa do(a) adolescente sob sua responsabilidade serão utilizadas somente para os fins deste estudo e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade e a integridade do(a) educando, permanecendo os dados sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora. Nenhuma identidade pessoal será usada em qualquer relato ou publicação que possam resultar do estudo.

Esclarecemos ainda que o(a) senhor(a) não pagará nem será remunerado(a) por sua participação. Todas as despesas materiais ficarão sob nossa responsabilidade. Também explicamos que a participação do(a) adolescente deve-se por ele/ela estudar no Colégio Estadual Albino Feijó Sanches, em uma das turmas em que a pesquisadora leciona a disciplina de Língua Portuguesa no ano letivo de 2021.

Os benefícios esperados relacionam-se ao fato de esta pesquisa poder contribuir com a melhora no processo ensino-aprendizagem da modalidade escrita da língua materna do(a) aluno(a). Quanto aos riscos, há um mínimo de se revelar a identidade dos participantes e

¹ Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

² Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido também atende às normas da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, do Conselho Nacional de Saúde.

produtores dos textos que serão analisados no projeto, colocando, dessa forma, o(a) aluno(a) em situações podem ser consideradas desconfortáveis. Para minimizar essa possibilidade e garantir a integridade dos participantes, todo material coletado durante a realização do projeto será utilizado exclusivamente para o desenvolvimento desta pesquisa, mediante autorização dos participantes e seus responsáveis legais, resguardando o direito à privacidade dos participantes, através da garantia de anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, poderá contatar a professora Ana Paula da Silva, residente na Avenida José Gabriel de Oliveira, 915, Londrina, PR. Telefones: (43) 999220183 e (43) 33415185, *e-mail*: ana.silva@escola.pr.gov.br, ou procurar a escola em horário de expediente, ou procurar ainda o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone (43)3371-5455, *e-mail*: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

Londrina, _____ de _____ de 2021.

Ana Paula da Silva
Pesquisadora responsável

Eu, _____, RG: _____, responsável pelo(a) menor _____, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação voluntária do(a) adolescente sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.
Assinatura: _____ Data: ____/____/____

Caso o(a) adolescente seja maior de 12 anos, deverá constar a assinatura do menor.

Eu, _____, tendo sido devidamente esclarecido(a) sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.
Assinatura: _____ Data: ____/____/____

ANEXO F — TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE

Caro estudante,

Eu sou a professora Ana Paula da Silva, sua professora de língua portuguesa no ano letivo de 2021. Eu estou cursando pós-graduação em nível de doutorado no Programa de Doutorado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina — UEL. Um dos requisitos para se concluir o doutorado é escrever uma tese, um estudo aprofundado sobre um determinado tema. Como eu trabalho com língua materna, minha tese será sobre um projeto de letramento para o ensino da escrita.

Assim, eu gostaria de convidar você para participar do meu projeto de pesquisa *Interseções entre práticas de letramentos locais e letramento escolar para o desenvolvimento de projetos de letramento: processos de ensino de escrita como prática social em contexto de pandemia*, que será realizado no próprio Colégio Estadual Albino Feijó Sanches, no nosso horário das aulas, no período de 05/07/2021 a 03/09/2021. O objetivo da pesquisa é apresentar uma proposta de trabalho, nas aulas de língua portuguesa via *google meet*, a uma turma do referido colégio, com foco no apoio à aprendizagem da escrita de textos a partir de um projeto de letramento, analisando os textos produzidos e as demais atividades realizadas pela turma.

Antes de começarmos a trabalhar as aulas de escrita de textos, eu precisarei de alguns dados. Para isso, também estou convidando você a responder um questionário no *google forms*. Esse questionário será postado no mural da sala do *classroom* da sua turma entre os dias 14/06/2021 a 30/06/2021. Também, nesse período, serão realizadas entrevistas individuais em horário de contraturno, previamente agendada com cada um dos participantes. Essa entrevista será gravada com sua autorização e feita via *meet* e o seu acesso será por meio da sua conta *@escola*. O assunto da entrevista será sobre a sua relação com os estudos, com a escola e sobre seu percurso de aprendizagem na modalidade escrita da língua.

Sua participação é muito importante, mas ela se dará somente por meio do seu consentimento, a fim de que os dados levantados e a análise das produções escritas realizadas nas aulas remotas de Língua Portuguesa, no período de 05/07/2021 a 03/09/2021, possam ser utilizadas na elaboração da minha tese e demais publicações que eu possa escrever, como artigos para serem publicados em revistas acadêmicas.

Sua participação também é totalmente voluntária e você pode solicitar sua desistência a qualquer momento, sem nenhum prejuízo de aprendizagem. Os conteúdos continuarão a serem trabalhados e você terá acesso a eles, independente da minha pesquisa.

Outro ponto importante e que você precisa ter conhecimento é que todas as informações geradas a partir da minha pesquisa serão utilizadas somente para os fins desse estudo e serão tratadas com sigilo e de forma confidente, de modo a preservar a sua identidade e a integridade, ou seja, nenhuma identidade pessoal será usada em relato ou publicação que possa resultar do estudo. Se houver necessidade de fazer referência a alguma produção escrita de algum aluno, essa menção será através de um codinome, por exemplo, estudante 10. Sendo assim, só eu saberei de quem se trata cada informação.

Também explico que a sua participação se deve ao fato de você estar regularmente matriculado em uma turma em que eu leciono língua portuguesa neste ano.

Como as pesquisas buscam benefícios, eu espero, com a aplicação deste projeto, contribuir com a melhora no processo ensino-aprendizagem da modalidade escrita da nossa língua. Quanto aos riscos, há um mínimo de se revelar a identidade do participante e produtor dos textos que serão analisados no projeto de pesquisa, colocando, dessa forma, em alguma situação que pode ser considerada desconfortável. Para minimizar essa possibilidade e garantir a sua integridade, todo o material coletado durante as aulas de realização do projeto será utilizado exclusivamente para o desenvolvimento desta pesquisa, mediante sua autorização e de seus responsáveis legais, resguardando seu direito à privacidade.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”.

Qualquer dúvida que você tenha ou qualquer esclarecimento que você precise, poderá me questionar durante as aulas ou em outro momento. Para isso, informo meu endereço: Avenida José Gabriel de Oliveira, 915, Londrina, PR; meus telefones: (43) 999220183 e (43) 33415185; e meu e-mail: ana.silva@escola.pr.gov.br. Além desses canais, você ainda pode procurar a escola em horário de expediente, ou procurar ainda o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone (43)3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

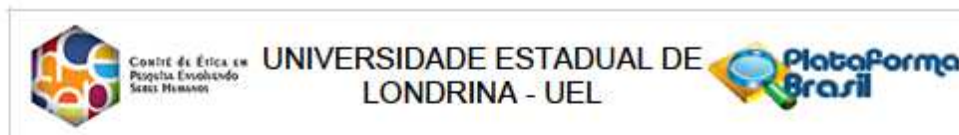
Londrina, _____ de _____ de 2021.

Ana Paula da Silva
Pesquisadora responsável

Eu, _____, tendo sido devidamente esclarecido(a) sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

ANEXO G — PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INTERSEÇÕES ENTRE PRÁTICAS DE LETRAMENTOS LOCAIS E LETRAMENTO ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS DE LETRAMENTO: PROCESSOS DE ENSINO DE ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL EM CONTEXTO DE PANDEMIA

Pesquisador: ANA PAULA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 46299221.0.0000.5231

Instituição Proponente: CCH - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.729.578

Apresentação do Projeto:

Segundo autora, o crescente processo de urbanização e industrialização do Brasil, a expansão dos meios de comunicação e o impacto da escrita em todas as esferas de atividades humanas têm deflagrado a importância do domínio do uso da linguagem nos mais diversos contextos, com as mais diversas finalidades. Assim, estratégias que objetivem melhorar e universalizar o ensino brasileiro, tal como associá-lo às necessidades de interação nas mais diversas práticas sociais, devem se relacionar às demandas dessa nova realidade social e cultural do país. Diante desse cenário, o ensino de língua portuguesa tem alcançado lugar de destaque dentro das discussões sobre o desenvolvimento e melhoria do ensino brasileiro.

Objetivo da Pesquisa:

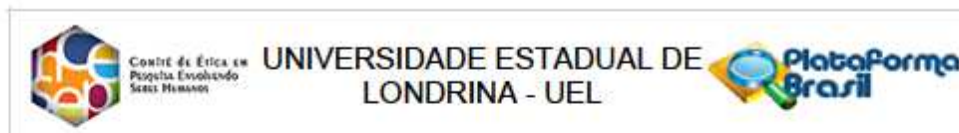
Segundo autora, a pesquisa apresenta como objetivo avaliar a interrelação entre as práticas letradas dos alunos e o letramento escolar no ensino da língua materna, principalmente na modalidade escrita, de forma crítica e significativa, visando à compreensão e à ação social. Onde os alunos estão envolvidos no contexto de pandemia.

Como objetivos secundários:

Objetivo Secundário:

I) compreender por que alguns alunos, mesmo diante de problemas sociais, econômicos e de

Endereço: LABESC - Sala 14	CEP: 86.057-970
Bairro: Campus Universitário	
UF: PR	Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455	E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 4.729.576

acesso e permanência em um sistema de aulas via remota, resistem a tais fatores e participam efetivamente das aulas remotas.

II) identificar quais fatores e práticas de letramento dos alunos são mais representativos para aproximá-los dos fenômenos educacionais, contribuindo para permanência destes na escola em meio à pandemia;

III) identificar as práticas sociais permeadas pela escrita que circunscrevem o espaço e contexto de ensino e aprendizagem, assim como as questões e as necessidades dos alunos para que sirvam de base ao desenvolvimento e aplicação do projeto de letramento;

IV) analisar possíveis contribuições de um projeto de letramento para o processo de ensino-aprendizagem da modalidade escrita, assim como adequações e alternativas pedagógicas de ferramentas tecnológicas de ensino dessa modalidade;

V) analisar possíveis contribuições de um projeto de letramento para o processo de ensino-aprendizagem da modalidade escrita no que se refere a autoria, criticidade, agenciamento.

Metodologia:

Segundo autora, o estudo utilizará uma abordagem qualitativa através de diversos instrumentos e técnicas de coleta de dados, tais como: questionários via Google Forms, observações e registros detalhados das aulas remotas, relatórios, entrevistas (informais, semiestruturadas e estruturadas) via Google Meet e análise de documentos relacionados aos alunos.

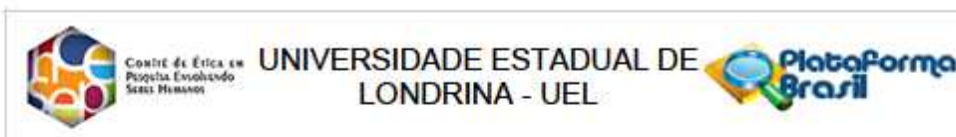
O questionário via Google forms será aplicado durante o horário de uma aula.

O questionário versará sobre questões relacionadas a utilização de ferramentas para a realização das aulas, como a utilização de celular ou computador. Já as entrevistas serão agendadas e realizadas individualmente em horário de contraturno, respeitando a disponibilidade de cada aluno.

A avaliação será aplicada em uma turma do ensino fundamental de uma escola pública periférica na cidade de Londrina- PR, o projeto ocorrerá durante o horário das aulas remotas de língua portuguesa e será desenvolvido pela professora e também pesquisadora com a participação dos alunos, durante um trimestre, do ano letivo de 2021, no modelo de aulas on-line via Google Meet.

Número de participantes: 30

Endereço: LABESC - Sala 14
 Bairro: Campus Universitário
 UF: PR Município: LONDRINA CEP: 86.057-970
 Telefone: (43)3371-5455 E-mail: oep268@uel.br



Continuação do Parecer: 4.729.576

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora, o risco existente é mínimo e decorrente exposição da identidade do participante. Para minimizar essa possibilidade e garantir a integridade do participante, todos os textos produzidos para a realização do projeto serão digitalizados ou escaneados sem o nome do autor. Caso haja a necessidade de nomear o produtor do texto para possíveis análises do processo de aprendizagem, a identificação será realizada por pseudônimos ou números. Todos os textos serão também utilizados exclusivamente para o desenvolvimento desta pesquisa, mediante autorização dos participantes e seus responsáveis legais. Há também o risco envolvido de violação das informações sigilosas que resguardam o direito à privacidade dos sujeitos participantes. Esse risco será minimizado, através da garantia de anonimato dos sujeitos e no fato dos dados serem utilizados somente para o desenvolvimento deste estudo, permanecendo sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora. Os dados serão guardados e usados o mais confidencialmente possível. Nenhuma identidade pessoal será usada em qualquer relato ou publicação que possam resultar do estudo.

Benefícios:

A pesquisa tem como benefícios, além da esperada melhoria do processo de ensino e aprendizagem da modalidade escrita da língua portuguesa, servir de modelo para o desenvolvimento de outros projetos no campo escolar, uma vez que muitos materiais disponibilizados e pesquisas realizadas recaem sobre o que foi feito e não em como se fazer um projeto educacional voltado ao trabalho com a escrita.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Folha de Rosto devidamente assinada pela coordenadora do PPG em Estudos da Linguagem (CLCH/UEL).
- TCLE e TALE apresentados na forma de convite, com todos os elementos obrigatórios conforme Resolução CNS 468/2012.
- Declaração de coparticipante apresentada corretamente.
- Cronograma apresentado, com coleta a iniciar dia 14/06/2021.

Endereço: LABESC - Sala 14
 Bairro: Campus Universitário CEP: 86.057-970
 UF: PR Município: LONDRINA
 Telefone: (43)3371-5455 E-mail: csep268@uel.br



Comitê de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 4.729.576

- Orçamento corretamente apresentado, no valor de R\$ 200,00.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apresentadas no parecer 4.717.886 foram completamente atendidas pela pesquisadora.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) Pesquisador(a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade apresentá-lo aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Ressaltamos, para início da pesquisa, as seguintes atribuições do pesquisador, conforme Resolução CNS 466/2012 e 510/2016:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- apresentar dados solicitados pelo sistema CEP/CONEP a qualquer momento;
- desenvolver o projeto conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção;
- elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores e pessoal técnico integrante do projeto;
- justificar fundamentadamente, perante o sistema CEP/CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Coordenação CEP/UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1733781.pdf	20/05/2021 11:43:38		Aceito

Endereço: LABESC - Sala 14
 Bairro: Campus Universitário CEP: 86.057-970
 UF: PR Município: LONDRINA
 Telefone: (43)3371-5455 E-mail: cep268@uel.br



Centro de Ética em
Psicologia Envolvendo
Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 4.729.576

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_Livre_e_Esclarecido_TALE.pdf	20/05/2021 07:36:00	ANA PAULA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido.pdf	20/05/2021 07:35:32	ANA PAULA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	27/04/2021 16:50:13	ANA PAULA DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_concordancia.pdf	23/04/2021 11:28:28	ANA PAULA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	19/04/2021 14:40:05	ANA PAULA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 24 de Maio de 2021

Assinado por:
Adriana Lourenço Soares Russo
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefones: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br