

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NO CONTEXTO PANDÊMICO

Rita de Cássia Péres

Mestra em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Professora da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina
Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

INTRODUÇÃO

O ano letivo na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, iniciado em 05 de fevereiro de 2020, parecia transcorrer dentro da normalidade quando, no mês de março, os primeiros casos de Covid-19 começaram a aparecer em Florianópolis. Com esse acontecimento, na cidade, a bola da vez passou a ser os discursos de cuidados com a higiene, principalmente das mãos, que todos deveriam ter. Claro que, na escola, a dita normalidade também começou a mudar. E mudou mais ainda quando, a partir de 19 de março, o ensino presencial foi suspenso.

Com a suspensão das aulas presenciais, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina elaborou uma série de Webnares para que nós, professoras e professores, nos preparássemos para o que seria iniciado no dia 06/04/20: “o reinício do ano letivo por meio das atividades escolares não presenciais, amparado pela Resolução do CEE/SC nº 009, de 19/03/20” (Mensagem enviada aos professores e professoras da escola via whatsapp).

Voltando às Webnares, foram no total de 31. Algumas direcionadas especificamente para os diversos componentes curriculares e, outras, tratando de temas gerais como, por exemplo, avaliação. Uma das Webnares tratou especificamente do ambiente no qual os estudos remotos aconteceriam: o Google classroom¹ ou google sala de aula – na tradução para o português. Assim sendo, a referida Secretaria de Educação decretou recesso escolar para estudantes do dia 19/03 até o dia 09/04. Para os profissionais da escola, principalmente professores e professoras, o recesso foi até o dia 27/03 porque do dia 02/04 até o dia 09/04 seria o período de formação on-line para os “Professores para a implementação de atividades escolares não presenciais” (Mensagem enviada aos professores e professoras da escola via

¹ Segundo o Wikipédia, o Google classroom é um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos. Ele é um recurso do Google Apps para a área de educação e foi lançado para o público em agosto de 2014.

watsapp). E assim deu-se o processo para que os estudos remotos fossem definitivamente iniciados.

Com a formação realizada e em havendo agora uma certa familiaridade com o Google sala de aula, chegava o momento de pensar sobre como fazer o processo de ensino-aprendizagem de Língua portuguesa e Literatura acontecer. O que propor para os estudantes nesse momento tão delicado? Foi então que optamos pelo desenvolvimento de um projeto de letramento – mesmo que de longe.

Este relato de experiência, então, tem por objetivo compartilhar como deu-se o desenvolvimento desse projeto de letramento do qual participaram duas turmas de 1º ano do ensino médio: 1º ano A e 1º ano B. Na turma do 1º ano A tem 32 estudantes matriculados e na turma do 1º ano B tem 31 estudantes matriculados. A escola em questão é uma escola conveniada, ou seja, é uma escola cujas instalações são de propriedade da prefeitura de Florianópolis. Assim, durante o dia a escola recebe crianças e adolescentes do ensino fundamental e o prédio é cedido, pela prefeitura, para que à noite possa funcionar o ensino médio. E foi no ensino médio que tentamos desenvolver o projeto de letramento que é o motivo deste relato de experiência.

Mas antes de descrevermos como foi esse projeto, vejamos algumas reflexões de estudiosos e pesquisadores da área da linguagem. Começamos pelo termo letramento. A palavra letramento é de origem inglesa, literacy, e no Brasil o termo foi traduzido, até onde se sabe e segundo Kleiman (2012), por Mary Kato, em 1986, como sendo letramento. Atualmente, é definido como sendo “(...) um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como um sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (KLEIMAN, 2012, p. 19).

A partir dessa definição, é possível dizer que as práticas específicas da escola representam apenas um tipo de prática de letramento, já que desenvolve algumas habilidades, e não outras, quando o assunto é a utilização dos conhecimentos que envolvem a escrita. E por que isto? Porque a escrita, a partir dos Novos Estudos sobre Letramento, não pode ser compreendida apenas sob o “ponto de vista (psico) linguístico, mas também histórico, antropológico e cultural, levando em consideração as relações de poder” (STREET, 2014, p. 08). O autor argumenta que uma variedade de termos sobre letramento surgiu nos últimos anos, principalmente entre os que

“defendem uma concepção ‘social’ da leitura e da escrita: ‘eventos de letramento’, ‘atividade de letramento’, ‘padrões de letramento’, ‘estratégias de letramento’, ‘situações de letramento’ (STREET, 2000, p.89 – grifos do autor).

O conceito de letramento, ainda conforme Street (2014), toma as formas particulares de uso da escrita como decorrentes de regras sociais mais amplas, o que significa que essas práticas orientam-se por modelos culturais de ação no mundo, ou seja, as práticas de uso da escrita cumprem propósitos.

A partir do que Street defende, podemos dizer que o letramento é de natureza social e ideologicamente construído. E mais: quando um grupo que domina leitura e escrita transfere seu letramento a quem tem menos experiência com a leitura e com a escrita, o impacto é tão grande que os “até então considerados iletrados” se questionam sobre a autenticidade do que lhes é “ensinado”; o que é o conhecimento. Assim, um programa de letramento que pressupõe a leitura e a escrita como simples habilidades técnicas pode atingir fundo as raízes de crenças culturais. A partir dessas reflexões, Street denominou dois tipos de letramento: o autônomo e o ideológico – assunto da seção subsequente.

OS MODELOS AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO DE LETRAMENTO

O modelo autônomo de letramento, na explicação de Street (2014), consiste, tratando-se de escrita, em algo independente e, como tal, não caracteriza uma prática social porque está no nível da individualidade. O modelo autônomo de letramento tem sido um “aspecto dominante da teoria educacional e desenvolvimental” (STREET, 2014, p. 146). Optar por um letramento autônomo, significa não considerar o contexto de produção de um enunciado para a sua efetiva interpretação. Street também defende que expressões como “‘grau de letramento’, ‘nível de letramento’, ou ‘baixo letramento’” (2014, p. 9 – grifos do autor) têm como centro o sujeito e sua capacidade de usar apenas o texto escrito.

Nessa concepção de letramento, a escrita é tida como completa em si mesma, pouco importando o contexto de produção e o “processo de interpretação é determinado pelo funcionamento lógico interno do texto escrito, não dependendo das reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade” (KLEIMAN, 2012, p. 22).

É por isso a razão da crítica de Street sobre “a grande divisão”, que coloca os letrados de um lado e, de outro, os “iletrados”. Estes últimos são assim considerados por não fazerem uso da escrita, no entanto na concepção de Soares:

A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter um certo nível de letramento não tendo adquirido a tecnologia da escrita, utilizam-se de quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita; além disso, na concepção psicogenética da alfabetização que vigora atualmente, a tecnologia da escrita é aprendida, não como em concepções anteriores, com textos construídos artificialmente para a aquisição “técnicas” de leitura e de escrita, mas através de atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (2003, p.92).

Isso faz com que o modelo defendido por Street (2014) seja o modelo ideológico, pois nele estão implicados aspectos da cultura e de relações de poder de uma sociedade, entendendo a escrita como uma prática social. Em *Letramentos sociais* temos a seguinte afirmação sobre o modelo ideológico de letramento:

Um modelo “ideológico” força a pessoa a ficar mais cautelosa com grandes generalizações e pressupostos acalentados acerca do “letramento em si mesmo”. Aqueles que aderem a este segundo modelo se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas. O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições “pedagógicas”. Ele distingue as alegadas consequências do letramento de sua real importância para grupos sociais. Trata com ceticismo as declarações de pedagogos liberais ocidentais sobre a “abertura”, a “racionalidade” e a consciência crítica daquilo que ensinam e investigam o papel de tal ensino no controle social e na hegemonia de uma classe dominante. Concentra-se na sobreposição e na interação das modalidades oral e letrada, em vez de enfatizar uma “grande divisão” (STREET, 2014, p. 44 – grifos do autor).

Quem com esse modelo se identifica entende que há um “padrão” cultural dominante, porém também compreende que valores, atitudes e comportamentos diferem e que por isto nem sempre são os mesmos da cultura dominante, evitando, assim, a criação de estereótipos.

Existe, então, uma sensibilidade no tocante às condições culturais que corroboram para as formas de conhecimento e de significados que os estudantes trazem para a escola. Por esta razão é importante pensar criticamente a sociedade, tendo os gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997) como “suporte” dessas reflexões. Trata-se, portanto, de uma das maneiras de ler o mundo pela palavra (FREIRE, 2011) e isso contribuirá para a escrita dos estudantes – principalmente para os que participam de poucos eventos de letramento. Este é o assunto de nossa próxima seção e que inclui práticas de letramento.

EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

O conceito de eventos de letramento e de práticas de letramento é bastante relevante quando o assunto é o fenômeno do letramento. Uma das questões chaves apresentadas por Street (2000) diz respeito à caracterização da mudança, tanto no nível metodológico quanto no empírico, de eventos de letramento para a conceituação de práticas de letramento; neste sentido é que a pesquisa etnográfica² tornou-se tão importante para quem busca respostas quando o assunto é o fenômeno letramento e, neste caso, a formulação de hipóteses para o que são eventos e práticas de letramento.

Um evento de letramento é qualquer situação do cotidiano em que a escrita exerce algum papel. Para Street (2000), o conceito eventos de letramento é muito útil porque capacita pesquisadores, e também praticantes, a focalizar uma situação particular e no momento em que as coisas estão acontecendo.

Uma palestra é um exemplo de evento de letramento. Por mais que um palestrante se expresse na oralidade, a escrita está lá: seja em uma anotação feita pelo próprio palestrante no decorrer do evento, seja no slide que ele preparou para ilustrar sua fala, seja na anotação feita por alguém da plateia. Como é possível constatar, por mais que em uma palestra a oralidade “prevaleça” a escrita está lá, cumprindo algum papel.

Compreender o que é um evento de letramento torna-se necessário porque possibilita que entendamos que o letramento tem um papel importantíssimo nas várias atividades de uma sociedade. Mesmo na interação face-a-face, quando o motivo dessa interação é mediado por

² A pesquisa etnográfica tem bases antropológicas e baseia-se na observação. Ao levantar hipóteses, o etnólogo procura descrever o que, na sua visão, está ocorrendo no contexto do que está sendo pesquisado.

algo que envolve a leitura e a escrita, temos ali um evento de letramento. Um bom exemplo a ser citado é a leitura de uma notícia que suscita uma discussão oral.

Também se pode participar de eventos de letramento a distância, como é o caso da interação pelo gênero carta. Pode-se, ainda, participar de eventos de letramento sem ser alfabetizado. Um exemplo disto ocorreu no filme *Central do Brasil*³, em que o menino Vinícius ditou uma carta para o pai e Dora a transcreveu. Eis um bom exemplo de que o letramento está imbricado nas atividades diárias das pessoas; portanto, compreender esse fenômeno é importante para que entendamos que não está restrito à escola. O que significa dizer que as crianças antes mesmo de chegarem na escola já tiveram algum contato com a escrita. Os eventos de letramento são particulares de uma comunidade (STREET, 2014) e, conseqüentemente, cada sociedade desenvolve práticas de letramento diferenciadas.

O conceito de práticas de letramento é outro conceito chave e que talvez seja o mais vigoroso (STREET, 2000) para se compreender o letramento, já que compreender o conceito de práticas de letramento é

(...) realmente uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades do letramento, mas para *ligá-los* a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social. E parte dessa ampliação envolve atentar para o fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relativos à natureza da prática e que o fazem funcionar, dando-lhe significado (STREET, 2000, p.76 – grifo do autor).

O que se tem em relação ao conceito de práticas de letramento é uma tentativa de dar conta das implicações sociais e culturais sobre as quais os eventos de letramento se constituem. Diante dessas afirmações, podemos dizer que eventos de letramento podem ser “fotografados”, o mesmo não ocorrendo com práticas de letramento. Estas referem-se a maneiras particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais diversificados. Ao refletirmos sobre letramentos, é importante também que entendamos o que é um projeto de letramento. Este é o foco da seção a seguir.

³ O filme *Central do Brasil* foi lançado em 03 de abril de 1998, trata-se de um drama e tem no elenco, entre outros, Fernanda Montenegro, no papel de Dora, Vinícius de Oliveira e Marília Pêra. Dora trabalha escrevendo cartas para analfabetos na estação Central do Brasil, no centro da cidade do Rio de Janeiro. A escritã não envia todas as cartas que escreve – as cartas que considera inúteis ou fantasiosas demais ela simplesmente deixa de enviar. Em um determinado dia conhece um menino – Vinícius de Oliveira – que perdeu a mãe vítima de atropelamento. É Dora quem ajuda o menino a tentar encontrar o pai que nunca conheceu e que mora no interior do Nordeste.

PROJETO DE LETRAMENTO: UMA MANEIRA DE TRABALHAR A ESCRITA NA ESCOLA

Desde os anos 1990, no Brasil, tem havido um número crescente de escolas que adotam a metodologia de projetos; entretanto, e conforme Tinoco (2010), isto não significa dizer que haja a compreensão a respeito das peculiaridades teórico-metodológicas que estão envolvidas quando se trabalha com projetos.

A razão pela qual a autora faz tal afirmação reside no fato de que a maioria dos projetos desenvolvidos em sala de aula partem de um tema já previsto no calendário escolar. Entre os temas mais comuns estão meio ambiente e folclore. Ao citar estes exemplos, a autora defende que nem sempre o tema abordado no projeto, que já havia sido definido previamente, será de interesse da vida real dos estudantes. Para Tinoco (2010), o que caracteriza um projeto de letramento é o fato de surgir a partir de um interesse da vida real de estudantes e professores. Assim, o ponto de partida do projeto de letramento será a prática social. Neste caso,

(...) 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 realização do projeto (KLEIMAN, 2000, p. 238 – grifos da autora).

Os projetos de letramento assim orientados destacarão a importância de a leitura e a escrita serem trabalhadas como ferramentas que levam à mudança, à emancipação e à autonomia para o agir na sociedade por intermédio da linguagem escrita. Um projeto de letramento pressupõe também a parceria entre professor e estudantes e ambos tornam-se protagonistas de sua história, uma vez que começam a refletir sobre as ações realizadas. Não se trata, então, de aceitá-las como dadas, mas compreendê-las no sentido de construção.

Entendido dessa maneira, a implicação central do trabalho com projetos de letramento é a construção identitária de leitores-escreventes. Uma vez que essa construção se dá pela linguagem, vale ressaltar aqui o que Oliveira (2014) denomina *comunidade de aprendizagem*; nas palavras da autora,

Esse conceito corresponde a uma organização de aprendizagem em que alunos e professores, na qualidade de agentes de mudança e num contínuo processo de construção do conhecimento, agem colaborativamente, potencializando recursos para

compreender o mundo e alcançar resultados que verdadeiramente lhes interessem. Dentre os aspectos que caracterizam uma comunidade de aprendizagem, destacamos: agência, pertencimento, coesão e diversidade. Trata-se de um lugar em que aprendentes fazem uso de uma meta-aprendizagem coletiva, fundamentados na interação, no diálogo, na reflexão conjunta e no compromisso de atingirem objetivos comuns de aprendizagem (OLIVEIRA, 2014, p. 51).

Não tem como pensar em um projeto de letramento sem que o principal responsável pelo seu desenvolvimento, o professor, também se coloque na condição de aprendiz; o aprendiz do professor poderá ser, por exemplo, sobre o tema proposto para a projeto de letramento.

Em Tinoco (2006), isto fica exemplificado quando a autora relata sobre o desenvolvimento de um projeto de letramento em um curso de formação de professores, na cidade de Nova Cruz, situada no estado do Rio Grande do Norte. A professora participante do projeto de letramento, assim como os estudantes, precisou aprender sobre o tema do projeto e isso fez com que a *comunidade de aprendizagem* compartilhasse saberes que ultrapassaram os muros da escola. Os textos aos quais tiveram acesso, tanto orais quanto escritos, são, por Tinoco (2006), denominados autênticos porque foram produzidos em diferentes esferas de atividade e com circulação real.

Como vimos, tal como qualquer ação humana no mundo, ao elaborarem projetos, professores e estudantes precisam se posicionar frente à resolução de um problema cuja compreensão exige um esforço colaborativo. É necessário destacar também que, embora pareça ser o professor o organizador da ação, a compreensão de que os estudantes são agentes centrais desse empreendimento é muito forte e necessária – se realmente quisermos que convirja para eles os benefícios que possam resultar dessa ação.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (língua portuguesa), doravante PCN, lemos que: “A característica básica de um projeto é que ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham” [...] (1998, p.87). É dessa implicação que surge o que Tinoco (2006) chama de *Comunidade de aprendizagem*.

É a partir dessa “nova” maneira de conceber o ensino da língua, e concordando com Baltar (2012), que defendemos que o professor de português procure agir como um agente de letramento. É sobre este tema que discutiremos na próxima seção.

O AGENTE DE LETRAMENTO

Estudos e pesquisas sobre letramento (STREET, 2014) têm trazido à baila a necessidade de repensar o ensino de língua materna, ou seja, substituir o ensino da gramática pela gramática – a metalinguagem pura e simplesmente – atitude que caracteriza o modelo de letramento autônomo – por práticas de letramento que empodere os estudantes para que sintam-se mais livres e escrevam sem medo de errar. É necessário, portanto,

(...) substituir o trabalho inútil com a metalinguagem, o trabalho inócuo de aquisição ingênua das habilidades de leitura e escrita, extirpando o medo de errar a gramática e o medo dos gramáticos e dos professores que se escondem atrás de regras do “bom português” (BALTAR, 2012, p. 307 – grifo do autor).

Esta necessidade de mudança apontada pelo autor, e com o qual concordamos, faz com que o professor de português passe a ser um construtor, um ator social das produções escritas desenvolvidas para fins sociais, tendo em vista que os estudantes também são atores que com ele se juntam nessas produções – modelo de letramento ideológico. Assim, ambos, professor e estudantes, “(...) desenvolvem competências para ler, escrever, falar e ouvir” (TINOCO, 2008, p.55).

Em se tratando do desenvolvimento de competências, isto poderia ocorrer a partir de aulas organizadas em torno de um projeto de letramento e que possibilite a reflexão sobre gêneros textuais. Segundo Baltar (2012), interessante seria partir dos gêneros primários para os secundários, pois os gêneros primários já fazem parte dos “processos de letramento históricos e situados” (p.307) dos estudantes.

O agente de letramento, uma vez que concebe a escrita como prática social (OLIVEIRA, 2008), está na escola para desenvolver atividades sociais e, para que isto ocorra, é necessário ter conhecimento para agir, claro, como um agente social (KLEIMAN, 2008) que procura identificar o valor da leitura e da escrita na vida dos estudantes.

Nesta perspectiva, o agente de letramento procura identificar o que é mais relevante abordar no processo de ensino-aprendizagem para que esses mesmos estudantes sintam-se pertencentes à sociedade letrada. Um professor agente de letramento é, portanto,

(...) um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, (...) 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, 2006, p. 82 e 83).

A partir do que foi exposto nesta seção, podemos dizer que o agente de letramento, nessa perspectiva teórica, adota o modelo ideológico de letramento com a finalidade de que todos sintam-se sujeitos do processo de empoderamento – assunto da próxima seção.

O LETRAMENTO QUE EMPODERA

As sociedades, ao longo do tempo, passaram por transformações e, de uns anos para cá, a impressão que se tem é a de que esse processo de mudança acelera-se cada vez mais. As mudanças ocorrem em todas as esferas de uma sociedade; é no setor político, no econômico, no cultural e também na forma de se conceber a educação. Esse novo panorama exige um homem que acompanhe as inovações de seu tempo para que possa intervir nessa sociedade de modo a tornar-se um agente transformador dela.

Em nosso país, mesmo que continue ecoando os ideais da Revolução Francesa de liberdade, igualdade e fraternidade temos uma sociedade desigual. Em se tratando de educação, a Constituição garante ser ela um direito de todos, sem qualquer distinção ou preconceito. É principalmente pela educação que o homem amplia seus conhecimentos e pode compartilhá-los; é este agir no mundo que faz com que tenhamos o sentimento de sujeitos da cultura, que nos sintamos pertencentes a uma sociedade. É pela educação que o homem se instrumentaliza em busca de uma emancipação política e, em consequência disto, sua emancipação.

Parafraseando Freire (2011), podemos então dizer que o homem é um ser inconcluso, por essência inacabado e se constitui e se forma a si mesmo ao longo de sua existência nas interações das quais participa. Na sociedade todos se educam permanentemente e a escola é mais um desses espaços de interação social.

Ações educacionais podem tornar possível o empoderamento, que é um processo socialmente construído e dinâmico. Freire (1987) propõe um empoderamento de classe social, isto é, não dá para se tratar de empoderamento individual. O empoderamento deveria ser de natureza social – assim como é a língua.

O autor afirma não acreditar na autolibertação porque a libertação é um ato social. Em diálogo com Macedo, na obra *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, Freire diz

que a consciência e a subjetividade dos educandos “é gerada na prática social de que se participa” (p.79). Isto significa que a individualidade, em uma alfabetização emancipadora, não é deixada de lado, todavia não há a autoemancipação. A emancipação só ocorre na prática social da qual um indivíduo toma parte. Para Freire (2011, p.80), “não é possível separar a subjetividade da objetividade em que ela é gerada”. Assim, o empoderamento configura-se como um processo de ação coletiva, que acontece na interação entre indivíduos e que envolve situações de desequilíbrio nas relações de poder na sociedade. O empoderamento é, portanto, um processo de ação social.

Ao participarem desse processo, os indivíduos vão tomando posse de suas próprias vidas, o pensamento crítico em relação à realidade vai se consolidando e as relações sociais de poder vão se transformando. Por isso que o empoderamento é um processo de conscientização em que o pensamento ingênuo dá lugar ao pensamento crítico que não ocorre no vazio. Essa mudança de postura se dá em uma relação dialética entre homem e mundo; é um ato de ação-reflexão e que leva à transformação.

No caso da pedagogia crítica (FREIRE, 2011), em que se busca a conscientização dos educandos sobre seu lugar no mundo, sobre o poder que temos de transformar uma sociedade, o objetivo não é o de manipular para que o *outro* pense igual a *mim* e sim para que se tenha um olhar mais apurado sobre o que está a nossa volta; um olhar mais crítico e menos ingênuo da realidade. É por isto que: “Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como “escrever” o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo” (FREIRE, 2011, p. 83 – grifo do autor).

É por esta razão que o empoderamento envolve um processo de conscientização, mas que não ocorre no vazio. A conscientização é um processo de conhecimento que se dá na relação dialética homem-mundo, num ato de ação-reflexão, isto é, se dá na práxis (FREIRE, 2011). Conscientizar, repetimos, não é querer que o *outro* pense como *eu* penso; conscientizar é contribuir para que o outro tenha um olhar o mais crítico possível da realidade. Isso envolve um afastamento do real para podermos objetivá-lo nas relações que com ele estabelecemos. Nas palavras de Freire:

O mundo, enquanto “outro” de mim, possibilita que eu me constitua como “eu” em relação a “você”. A transformação da realidade objetiva (o que eu chamo de “escrita” da realidade) representa exatamente o ponto a partir do qual o animal que se tornou humano começou a “escrever” história (2011, p.83 – grifos do autor).

Ainda segundo Freire (2011), mudamos nossa compreensão e nossa consciência à medida que estamos iluminados a respeito dos conflitos reais da história. A educação libertadora pode fazer isso – mudar a compreensão da realidade. Mas isto não é a mesma coisa que mudar a realidade em si porque só a ação política na sociedade pode fazer a transformação social; não apenas o estudo crítico em sala de aula. Para Giroux, (2011, p. 42) “o pedagógico deve tornar-se mais político e o político, mais pedagógico”. Trata-se, portanto, de uma ação dialética que, para desenvolver um processo de conscientização, é fundamental. Em outras palavras, para se alcançar a conscientização são fundamentais o diálogo e uma educação dialógica. Na próxima seção estes dois conceitos serão enfatizados.

O DIÁLOGO E A EDUCAÇÃO DIALÓGICA DE FREIRE

O diálogo envolve um processo de contestação e redescoberta do conhecimento e não apenas uma mera verbalização de palavras. Assim como a educação dialógica não se refere a uma técnica de ensinar e sim a uma postura epistemológica. E como afirma Freire (1987), o diálogo só é possível se amamos o mundo, a vida, os homens; também não há diálogo se não há humildade, isto porque “A *pronúncia* do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante” (FREIRE, 1987, p. 80 – grifo do autor). A humildade, para quem busca o diálogo, faz-se necessária à medida que

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de *pronúncia* do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta muito que caminhar para chegar ao lugar do encontro com eles. Nesse lugar do encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 1987, p. 81 – grifo do autor).

Sendo assim, o diálogo, enquanto instrumento do processo de conscientização, constitui-se em homens que deveriam se encontrar para refletirem sobre sua realidade. O diálogo não tem como objetivo a transferência de conhecimento – a educação bancária (FREIRE, 1987) – porque deve objetivar a problematização do conhecimento oficial, questionando as relações

dominantes que o produziram. É por esta razão que envolve um processo de contestação e redescoberta do conhecimento.

Neste sentido, o diálogo está a serviço de uma educação para a emancipação. Freire (1987) concebe a educação como um ato político por entendê-la enquanto um projeto social. Concebe a educação como um ato político que envolve ação cultural para a libertação que se constitui em um projeto de intervenção no mundo. O dialogismo postula que a interação é fundamental na vida social porque ela é determinante na construção das identidades discursivas situadas.

Nós, professores, não podemos “dar o poder”, porém podemos, a partir de uma educação crítica (FREIRE, 1987), contribuir para que nossos estudantes aumentem suas habilidades no que diz respeito à escrita. É relevante que os estudantes obtenham o mínimo de recursos necessários para que possam participar das várias situações em que a escrita seja necessária para interagirem nas relações de poder, para arbitrarem sobre suas próprias vidas e para mudarem a sociedade de forma a torná-la mais justa para todos.

Creemos que não seja uma tarefa fácil, mas podemos conseguir tal intento se refletirmos sobre que modelo de letramento priorizamos – mesmo com ensino remoto.

OBJETIVOS DA VIVÊNCIA E METODOLOGIAS

A escrita é um objeto complexo que é afetado por fatores de natureza muito diversas e por isso vem sendo apontada como um conteúdo escolar que encerra um elevado grau de dificuldade. Essa dificuldade é traduzida, por um lado, pela desmotivação de uma parte dos estudantes e, por outro lado, porque têm estudantes chegando no ensino médio com dificuldade para escrever. Assim, os principais objetivos ao optarmos por tentar desenvolver um projeto de letramento, mesmo sendo com estudos remotos, foram: i) encorajar os estudantes a exercitarem a escrita e a “perderem o medo” de escrever; ii) estimular a criatividade e a originalidade no momento da escrita; iii); incentivar a leitura de *Viagem ao Centro da Terra*, de Júlio Verne, para formar uma comunidade de leitores dessa obra; iv) escrever no gênero carta; v) despertar nos estudantes a necessidade do diálogo com o próprio texto para a reescrita e vi) levar os estudantes a observarem que a ficção científica também faz uso de assuntos candentes da realidade – neste caso, incentivar os estudantes a utilizarem, em seus textos, informações concretas sobre o novo coronavírus e a Covid-19, mesclando-as a doses de ficção.

Para alcançarmos esses objetivos, o projeto de letramento teve como principais metodologias a postagem das atividades no Google sala de aula e a entrega de material impresso. Sobre as postagens no Google sala de sala, em uma de nossas reuniões pela *web*, decidimos que as atividades seriam solicitadas quinzenalmente, pensando, principalmente, no bem estar dos estudantes porque não sabíamos exatamente o que cada um deles/delas estava passando – quer seja financeira ou psicologicamente falando. Em relação à entrega de atividades impressas, um dia por semana a Diretora da escola e a Assistente de educação da Unidade Escolar ficavam de plantão para a entrega dessas atividades. Depois, com o número de casos de Covid-19 aumentando em Florianópolis, a entrega de atividades impressas passou a ser quinzenal.

Voltando ao projeto de letramento, abaixo apresentamos um quadro síntese das atividades que foram postadas no Google sala de aula e que também foram impressas.

Atividades postadas/impressas
Título da atividade: Em tempos de isolamento social, uma grande companheira: a leitura Nessa postagem/impressão, a conversa com os estudantes foi no sentido de orientá-los para a leitura de <i>Viagem ao centro da Terra</i> ⁴ , de Júlio Verne. Postada/impressa em 14/04/20.
Título da atividade: A carta Nessa postagem/impressão, a conversa com os estudantes foi no sentido de orientá-los a escrever uma carta enviada a eles pelo professor Lidenbrock, que teria se aposentado, dizendo ao estudante que no centro da Terra havia uma flor e que em alguma parte dessa flor havia algo para a produção de uma vacina contra a Covid-19. Postada/impressa em 28/04/20.
Título da atividade: Relembrando I Nessa postagem/impressão, a conversa com os estudantes foi no sentido de pedir para que realizem as atividades e também deixar uma palavra de incentivo. Postada/impressa em 05/05/20.
Título da atividade: Parceria

⁴ O livro *Viagem ao centro da Terra* foi postado, em PDF, no Google sala de aula. Para estudantes que optaram pela leitura no físico, estudantes da atividade impressa, o livro também estava disponível para recebimento na escola. Isto porque há vários exemplares da obra em nossa biblioteca e que foram comprados com verba do governo. Verba essa que, naquele momento, também poderia ser destinada à aquisição de livros. A escolha pela aquisição de *Viagem ao centro da Terra*, e não outro, deu-se em razão da parceria que temos feito com a professora de geografia.

Nessa postagem/impressão, a conversa com os estudantes foi no sentido de pedir para que contem quem eles levariam para uma expedição ao centro da Terra para encontrar a flor que teria a cura para a Covi-19. Postada/impressa em 12/05/20.

Título da atividade: Relembrando II

Nessa postagem/impressão, a conversa com os estudantes foi no sentido de pedir para que realizem as atividades, também deixar uma palavra de incentivo e pedir para que se cuidem. Postada/impressa em 19/05/20.

Título da atividade: A viagem

Nessa postagem/impressão, a conversa com os estudantes foi no sentido de pedir para que contem como foi a preparação para a viagem em busca da flor que tem algo para a produção da vacina contra o novo coronavírus. Seria necessário dizer: quanto tempo levou a preparação. O que levaram para a viagem – neste caso, entre o que levaram, deveria ter algo em especial. Poderia ser algo concreto (um fio de bigode do gato de estimação, por exemplo) ou poderia ser algo abstrato (um abraço, por exemplo). Seria necessário, também, contar porque levou esse algo especial e o que esse algo especial representa para o estudante. Postada/impressa em 26/05/20.

Título da atividade: Relembrando III

Nessa postagem/impressão, a conversa com os estudantes foi no sentido de dizer como a professora está agindo, estando em isolamento; de pedir para que realizem as atividades e também deixar uma palavra de incentivo. Postada/impressa em 02/06/20.

Atividade interdisciplinar.

Nessa postagem/impressão, a conversa com os estudantes foi no sentido de explicar a eles que não haveria postagem/impressão de uma atividade específica do componente curricular Língua portuguesa e Literatura porque era para eles realizarem a atividade interdisciplinar. Tratava-se de um questionário com o título: *Como estão os alunos da XXX⁵ durante o período de estudo remoto?* Postada em 09/06/20 para que os estudantes respondessem em até 15 dias.

Título da atividade: Ao encontro da cura

Nessa postagem/impressão, a conversa com os estudantes foi no sentido de pedir para que contem como tinha sido a viagem, que teve como objetivo encontrar a flor que possibilitará

⁵ O uso dos Xis substitui o nome da escola.

que seja feita a vacina capaz de acabar com o novo coronavírus. No conto seria importante dizer: quanto tempo levou até chegarem na flor; algum obstáculo encontrado e como fizeram para vencer esse obstáculo; quem participou da expedição, isto é, da busca pela flor; como se sentiram quando viram a flor pela primeira vez; se foi fácil pegá-la; explicar o porquê de ter sido fácil e se não tivesse sido fácil de pegá-la, explicar o porquê de não ter sido fácil. Postada/impressa em 23/06/20.

Título da atividade: Relembrando IV

Nessa postagem/impressão, a conversa com os estudantes foi no sentido de dizer como estamos, pedir para que realizem as atividades e deixar uma palavra de incentivo. Postada/impressa em 30/06/20.

Título da atividade: Em dia com a leitura de *Viagem ao centro da Terra*.

Nessa postagem/impressão, a conversa com os estudantes foi no sentido de pedir para quem não concluiu a leitura do livro para concluir, pois a atividade da próxima semana estaria relacionada com a obra. Postada/impressa em 07/07/20.

Título da atividade: Cruzadinha literária

Nessa postagem/impressão, algumas questões deveriam ser respondidas para depois a *Cruzadinha literária* ser preenchida. Exemplo de questão: Nome do jovem órfão que mora com o professor Lidenbrock. Todas as 10 questões elaboradas tinham como resposta uma só palavra. Postada/impressa em 14/07/20.

Título da atividade: Relembrando V

Nessa postagem/impressão, a conversa com os estudantes novamente foi no sentido de dizer como estamos, pedir para que realizem as atividades e deixar uma palavra de incentivo. Postada/impressa em 21/07/20.

Título da atividade: Caça palavras-literário

Nessa postagem/impressão, algumas questões deveriam ser respondidas para depois procurar as respostas no *Caça-palavras literário*. Exemplo de questão: Uma das profissões de Lidenbrock. Aqui também todas as 10 questões elaboradas tinham como resposta uma só palavra. Postada/impressa em 04/08/20.

Título da atividade: Relembrando VI

Nessa postagem/impressão, a conversa com os estudantes novamente foi no sentido de dizer como estamos, pedir para que realizem as atividades e deixar uma palavra de incentivo. Postada/impressa em 11/08/20.

Título da atividade: Diagrama literário

Essa postagem/impressão também teve como objetivo mais uma visita à obra *Viagem ao centro da Terra*, de Júlio Verne. Para essa atividade foram elaboradas 08 questões, que também tinham como resposta uma só palavra. Exemplo de questão: Primeiro nome do professor Lidenbrock. Postada/impressa em 18/08/20.

Título da atividade: Relembrando VII

Nessa postagem/impressão, a conversa com os estudantes foi, principalmente, no sentido de explicar que serão postadas as notas pelas atividades na semana seguinte. Novamente elencamos as atividades que foram solicitadas e nos despedimos com palavras de incentivo. Postada/impressa em 25/08/20.

Fonte: produzido pela autora do relato

As postagens/impressões seguiram o mesmo estilo. Assim, a cada atividade postada/impressa da disciplina Língua portuguesa e Literatura os estudantes ficavam sabendo: o título da atividade, as orientações de como realizá-la, lembretes e uma despedida.

No início dos estudos remotos, também definimos que quinta-feira⁶ seria o dia da semana em que estaríamos à disposição, no Google sala de aula e no whatsapp, das 19h até as 21h, para conversar com os/as estudantes para sanar eventuais dúvidas. Agora, estando no mês de agosto, o plantão de quinta-feira continua, entretanto os estudantes sabem que, pelo whatsapp, podem chamar sempre que precisarem e em qualquer horário – temos sido chamados inclusive no sábado e no domingo.

Ao chegarmos aqui, faz-se necessário que comentemos sobre os resultados desse trabalho tão desafiador, que é a tentativa de desenvolver um projeto de letramento remotamente. A próxima seção destina-se a esse relato.

⁶ Antes da pandemia, isto é, durante o período em que estávamos com estudo presencial, na quinta-feira também havia aula de Língua portuguesa e Literatura.

RESULTADOS

Antes de apresentarmos os resultados de nosso projeto, queremos deixar claro que não o consideramos concluído porque nem todos os/as estudantes estão realizando as atividades – independentemente de terem ou não acesso à tecnologia utilizada nos estudos remotos. Para nós a conclusão dar-se-á quando os/as estudantes, que não realizaram atividades parcial ou integralmente e pelas mais variadas razões, puderem retornar à escola para então concluí-las. Assim sendo, os resultados que apresentaremos tem por referência as produções de 15 estudantes, que estão realizando as atividades e postando-as no Google sala de aula ou as entregando na forma impressa porque assim as receberam.

O primeiro resultado é o encorajamento para a escrita. Dentre os quinze estudantes, havia 01, que recebe atividades impressas, que nos falou, pelo whatsapp, quando recebeu os parabéns pelas produções textuais, o seguinte: “Eu fico muito grato pelas palavras. Descobri uma criatividade em criar textos”.

Um segundo resultado é a atitude responsiva (BAKHTIN, 1997) de alguns estudantes, avisando no Google sala de aula ou pelo whatsapp que haviam concluído a leitura do livro *Viagem ao centro da Terra*.

Um terceiro resultado que também é positivo, apesar de todas as dificuldades que o cronotopo⁷ pandêmico (ACOSTA-PEREIRA, 2020) nos impõe, diz respeito ao fato de que alguns estudantes demonstraram preocupação com os estudos remotos e nos procuraram para sanar dúvidas – mesmo sabendo que haverá a possibilidade de realizar atividades no retorno às aulas presenciais.

Um quarto e último resultado refere-se ao fato de os estudantes terem observado que a ficção científica também faz uso de assuntos candentes da realidade – neste caso, os/as estudantes utilizaram, em seus textos, informações concretas sobre o novo coronavírus e a Covid-19, mesclando-as a doses de ficção. A impressão que tivemos, portanto, foi a de que

⁷ Cronotopo é uma composição das palavras gregas *cronos*: tempo e *topo*: lugar. Segundo Penha, em live do dia 22/07/20, cronotopo pandêmico “é esse tempo espaço singular marcado pelo acontecimento do coronavírus”. Cronotopo é um conceito usado por Mikhail Bakhtin para tratar da relação espaço-tempo no âmbito literário. Segundo Acosta-Pereira, o cronotopo é a porta de entrada da análise do gênero, isto é, o centro de organização dos acontecimentos espaço-temporais. Referenciando-nos em Bakhtin e Acosta-Pereira, podemos dizer que um novo cronotopo “é capaz de produzir novas formas linguísticas: gêneros inéditos e mudanças de sentido” – por exemplo.

sabendo o que dizer, por que dizer e para quem iriam dizer os estudantes sentiram-se “empoderados” e soltaram a voz.

CONCLUSÕES

Utilizar tecnologias digitais no processo ensino-aprendizagem de Língua portuguesa e Literatura no cronotopo pandêmico (ACOSTA-PEREIRA, 2020) é uma maneira de manter os/as estudantes com rotina de estudo, porém o que se observa é que a maioria das atividades que são realizadas são as consideradas “mais fáceis” – principalmente as que demandam menos leitura e menos escrita. Somente quando postamos os gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997) *Cruzadinha literária*, *Caça-palavras literário* e *Diagrama literário* é que o número de estudantes a realizarem atividades aumentou, denotando que esses três gêneros do discurso estão mais próximos das práticas de letramento dos estudantes que realizaram essas atividades. Por outro lado, isso também pode demonstrar que neste momento o tempo a ser utilizado é para suprir uma necessidade maior: sobreviver à pandemia.

O cronotopo pandêmico (ACOSTA-PEREIRA, 2020) nos coloca numa situação limite e, segundo Paulo Freire (1992), diante de situações-limites as pessoas “ou as percebem como um obstáculo que não podem transpor; ou como algo que não querem transpor; ou ainda como algo que sabem que existe e precisa ser rompido e então se empenham na sua superação” (p. 205). E foi isto que tentamos com o projeto de letramento que foi o teor deste relato. Juntos, professora e estudantes, tentamos superar limitações no que tange ao ensino-aprendizagem de Língua portuguesa e Literatura no primeiro ano do ensino médio no contexto pandêmico.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; ALVES, Maria da Penha Casado; PAULA, Luciane de. **Olhares bakhtinianos sobre o contexto pandêmico**. Live disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kHqzNW5Ok3s>. Acessos em 22/07/20 e 30/08/20.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALTAR, Marcos Antônio da Rocha. A morte do professor de Português e o nascimento do agente de letramento: mudança de conteúdos na escola e mudança de currículos na universidade. In: FIGUEIREDO, Débora. Et al (Orgs.) **Sociedade, Cognição e Linguagem**. Florianópolis: Editora Insular, 2012. p. 305-316

BRASIL: **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo: tradução Lólio Lourenço de Oliveira. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, 1992. 8ª edição. Editora Paz e Terra.

KLEIMAN, Ângela (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social de escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna** / Maria do Socorro Oliveira, Glícia Azevedo Tinoco, Ivoneide Bezerra de Araújo Santos. – Natal: EDUFRN, 2014

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. In: Ribeiro, Vera Masagão (org). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. P. 89-113.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno 1 ed. São Paulo. Parábola Editorial, 2014.

TINOCO, Glícia Azevedo. **Práticas sociais, leitura-escrita, ensino-aprendizagem: elementos constituintes de projetos de letramento**. Tese de doutorado, UFRN, 2006, p.202.