



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES “OSMAR DE AQUINO”
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

GABRIEL FERNANDES DE OLIVEIRA

**NOVO NORMAL, ATÉ QUANDO? UM PROJETO DE LETRAMENTO PARA OS
DESAFIOS DO ENSINO REMOTO DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM
TEMPOS DE PANDEMIA**

**GUARABIRA
2021**

GABRIEL FERNANDES DE OLIVEIRA

**NOVO NORMAL, ATÉ QUANDO? UM PROJETO DE LETRAMENTO PARA OS
DESAFIOS DO ENSINO REMOTO DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM
TEMPOS DE PANDEMIA**

Trabalho de Conclusão de Curso
(Monografia) apresentada ao
Departamento do Curso de Letras da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
Graduado em Letras-Português.

Área de concentração: Letramentos e
Práticas Sociais.

Orientadora: Prof.^a. Esp. Karla Valéria Araújo Silva

**GUARABIRA
2021**

O234n Oliveira, Gabriel Fernandes de.
Novo normal, até quando? [manuscrito] : um projeto de
letramento para os desafios do ensino remoto do 6º ano do
ensino fundamental em tempos de pandemia / Gabriel
Fernandes de Oliveira. - 2021.
65 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras
Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Humanidades, 2021.

"Orientação : Profa. Esp. Karla Valéria Araújo Silva ,
Departamento de Letras - CH."

1. Ensino remoto. 2. Desafios. 3. Projeto de letramento. 4.
Leitura e escrita. I. Título

21. ed. CDD 374.4

GABRIEL FERNANDES DE OLIVEIRA

NOVO NORMAL ATÉ QUANDO? UM PROJETO DE LETRAMENTO PARA OS
DESAFIOS DO ENSINO REMOTO DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM
TEMPOS DE PANDEMIA

Trabalho de Conclusão de Curso
(Monografia) apresentada ao
Departamento do Curso Letras da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
Graduado em Letras-Português.

Área de concentração: Letramentos e
Práticas Sociais.

Aprovada em: 14/05/2021

BANCA EXAMINADORA

Karla Valéria Araújo Silva
Prof.ª. Esp. Karla Valéria Araújo Silva (UEPB)
Orientadora

Iara Ferreira de Melo Martins
Prof.ª. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins (UEPB)
1ª Examinadora

Danielle dos Santos Mendes Coppi
Prof.ª. Ma. Danielle dos Santos Mendes Coppi (UEPB)
2ª Examinadora

Aos participantes deste projeto, pela conscientização e comprometimento em assumirem uma postura de agentes de letramento num mundo de desafios que os cerca, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

À Soberana Divindade do Criador Todo-Poderoso: pela essência da vida, sobre a qual vivo numa constante gratidão, na medida em que os ciclos cumprem a sua funcionalidade vital; pelo amadurecimento pessoal, intelectual e científico construído ao longo do percurso trilhado nessas duas décadas e meia de vida; pela sabedoria e destreza concedida a mim no processo de escrita deste trabalho.

À minha família, primeira instância social, pelo acompanhamento das minhas conquistas atravessadas pelos obstáculos, sobretudo, com a persistência de nunca desistir. Em especial à minha mãe, Noemia Davi, por acreditar juntamente comigo naquilo que vem conforme a graça e o tempo de Deus. Ela é o motivo propulsor da pessoa que venho me tornando. Eterna gratidão, meu amor!!!

Aos professores de Língua Portuguesa, Eduardo Souza da Silva e Fabiana Borges Porpino Fialho, aos quais tenho admiração e respeito, por todo o incentivo e torcida em minha trajetória como professor em formação. Por meio deles, estendo todo o meu carinho aos meus ex-professores de Língua Portuguesa da educação básica.

Através dos professores Rosângela Neres, João Paulo Fernandes e Neni de Freitas, estendo o meu agradecimento ao corpo docente da graduação em Letras, por todo o processo formativo construído ao longo desses anos na UEPB, minha casa de formação. Aos meus colegas de turma, por todos os momentos compartilhados, construídos e emanados nas salas de aula da universidade. Levo comigo, as contribuições advindas de todos vocês. Sejamos professores/as que buscam ser reflexo para uma educação transformadora.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela oportunidade de ter atuado como integrante bolsista do Programa de Residência Pedagógica (PRP), por todo o conhecimento construído e posto em prática, ainda em processo de formação. Através do programa, pude adentrar cada vez mais no propósito de minha formação acadêmica: *ser professor*.

Às turmas de monitoria pelas quais passei que, na oportunidade, não pude apenas acompanhar ou explorar os componentes curriculares de Leitura e Produção de Textos I e II, mas, sobretudo, permitir que a troca de saberes e os vínculos amigáveis fossem construídos. À coordenação do curso de Letras, nas pessoas dos professores Willian Sampaio e Eduardo Valones, pela presteza nos

atendimentos solicitados, como também aos queridos Marcielly e Jonas, pela compreensão dos momentos em que precisei da ajuda necessária com alguma dúvida durante o curso.

À minha amiga, Joyce Cruz, pela pessoa sonhadora e persistente que é, juntamente comigo, nas parcerias e andanças da vida acadêmica. És luz! Não vamos parar, não é, amiga?! Ao amigo Daniel Andrade que, juntamente com Ademar Neto, Elisangela Gabriel e Joyce, formávamos o quinteto da turma. A vocês, minha gratidão pela parceria e irmandade mesmo diante das circunstâncias desafiadoras apresentadas nesse percurso.

Ao meu querido amigo-professor André Luiz, por ser luz no espaço acadêmico e me instigar na busca pelo conhecimento científico, por meio das parcerias e partilhas realizadas. À minha querida amiga-professora Mary Gonçalves (Rosa), por trazer a motivação e o apoio necessários à minha caminhada, na busca de sempre ir além de onde posso chegar. Gratidão pelos conselhos motivacionais, professora.

A todos os laços de amizade construídos neste tempo de graduação na UEPB, assim como todos/as os/as amigos/as que de forma direta ou indireta, puderam colaborar para a concretização deste momento. Vocês são todos especiais!!!

Desse modo, externo minha gratidão à minha orientadora, Karla Valéria, pela pessoa humana, íntegra, profissional e competente, e por toda a trajetória que construímos juntos, desde a escolha antecipada para a orientação, até esse momento de finalização de escrita. És um ser abençoado e significativo em minha caminhada, professora.

Assim, estendo esse agradecimento às professoras que compõem a banca examinadora deste trabalho: Danielle Mendes e Lara Martins, que juntamente com minha orientadora, formam o que costumo chamar de “tríade linguística”, por contribuírem de forma direta na minha vida acadêmica, trazendo significações pragmáticas e funcionais no modo de aprender e ensinar a língua materna. Temos uma história marcada pela humanização, profissionalismo e amizade. Gratidão por trazerem contribuições válidas para este trabalho. Vocês são luzes que inspiram e inquietam o meu fazer docente e de muitos professores/as, conduzindo-nos à luta por uma educação digna, respeitada e valorizada em tempos de resistências. Viva a docência!!!

“[...] o processo de ensino-aprendizagem sempre encontrará seus tempos tempestuosos, os quais colocam a gente que é professor em uma posição de super-heróis, mas não somos e devemos estar conscientes disso [...]”

(SOUZA SILVA, 2020, p. 153)

RESUMO

A crise sanitária provocada pela pandemia da Covid-19 trouxe inúmeros fatores que acarretaram um impacto sobre a realidade das escolas a nível mundial. Desse modo, as instituições têm buscado estratégias curriculares para que a educação não deixe de cumprir sua função social e formadora nesse tempo conflituoso, haja vista que os espaços físicos das escolas foram desativados, a fim de cumprir as regras de sanitização recomendadas pelos órgãos competentes da saúde. Com isso, propostas surgiram na tentativa de dar seguimento ao processo educativo e contornar as adversidades impostas pelo ensino remoto. Essa realidade demonstra um caminho pelo qual a educação tem trilhado, ou seja, a sala de aula assumiu um caráter emergencial, que conduziu a escola como um todo a vivenciar um “novo normal”. É nesse sentido, que surgiu a motivação de compreender de que forma essa realidade pode ser moldada, à medida que todos os envolvidos na educação vão se adaptando aos desafios, às necessidades e às novidades apresentadas pelo novo modelo de ensino, como também na tentativa do alcance do alunado, que está distanciado das salas de aula desde o início da pandemia. Assim, considerando essa problemática educacional, nossa pesquisa se propôs a promover um acompanhamento dos desafios do ensino remoto por meio de um projeto voltado para as práticas de leitura e escrita. Para tanto, a presente monografia aponta como objetivo geral a elaboração de um projeto de letramento que vise ressignificar o ensino da escrita no 6º ano do ensino fundamental no contexto de ensino remoto. Nesses moldes, a pesquisa se justifica pelo fato de observarmos um acontecimento histórico em tempo real, que traz grandes impactos para o conjunto social, isto é, escola, docentes e discentes. Nessa direção, adotamos um percurso metodológico de caráter descritivo/interpretativo, por estabelecer a natureza qualitativa do tipo pesquisa-ação, que buscou apresentar os resultados de um projeto de intervenção intitulado como “Ser paciente salva vidas: a importância da empatia em tempos de pandemia”. Nosso estudo, foi conduzido pelas teorias concernentes às concepções sobre o processo de ensino/aprendizagem de língua e dos gêneros textuais/discursivos, desenvolvidas à luz dos postulados de Antunes (2003, 2009), Marcuschi (2003, 2008), Ferrarezi Jr. (2014), Oliveira (2010), Koch & Elias (2017), Freire (2021), entre outros. Ainda assim, nos ancoramos na abordagem teórico-prática do letramento, discutida por Kleiman (2000, 2005, 2007, 2013), Soares (2010), Oliveira & Souza Silva (2018) e nos estudos sobre os projetos de letramento, elencados por Tinoco (2013), Coppi (2016), Souza Silva & Silva (2019). Além das orientações previstas nos documentos oficiais: PCN (1998), PCN dos Temas Transversais da Saúde (1998) e BNCC (2018). Assim sendo, os resultados da pesquisa evidenciaram que é possível haver uma ressignificação no ensino, a partir de uma intervenção significativa, que considere o trabalho com a leitura e a escrita na perspectiva social do letramento.

Palavras-Chave: Ensino remoto. Desafios. Projeto de letramento. Leitura e escrita.

ABSTRACT

The health crisis caused by the Covid-19 pandemic brought numerous factors that had an impact on the reality of schools worldwide. In this way, the institutions have been seeking for curricular strategies so that education does not fail to fulfill its social and formative function in this conflicting time, considering that the physical spaces of schools have been deactivated, in order to comply with the sanitation rules recommended by the responsible health organizations. Thus, proposals emerged in an attempt to continue the educational process and overcome the adversities imposed by remote education. This reality demonstrates a path that education has taken, that is, the classroom assumed an emergency character, which led the school as a whole to experience a “new normal”. It is in this sense, that the motivation to understand how this reality can be shaped emerged, as everyone involved in education adapts to the challenges, needs and news presented by the new teaching model, as well as in the attempt to reach the students, who have been away from classrooms since the beginning of the pandemic. Thus, considering this educational problem, our research aimed to promote monitoring of the challenges of remote education through a project focused at reading and writing practices. To this end, the present monograph points out as a general objective the development of a literacy project that aims to reframe the teaching of writing in the 6th grade of elementary education in the context of remote education. In this way, the research is justified by the fact that we observe a historical event in real time, which brings great impacts to the social group, that is, schools, teachers and students. In this direction, we adopted a methodological path of a descriptive/interpretative character, for establishing the qualitative nature of the action-research type, which sought to present the results of an intervention project entitled “Being patient saves lives: the importance of empathy in Pandemic times”. Our study was conducted by theories concerning the conceptions about the teaching/learning process of language and textual/discursive genres, developed in the light of the postulates of Antunes (2003, 2009), Marcuschi (2003, 2008), Ferrarezi Jr. (2014), Oliveira (2010), Koch & Elias (2017), Freire (2021), among others. Even so, we are anchored in the theoretical-practical approach to literacy, discussed by Kleiman (2000, 2005, 2007, 2013), Soares (2010), Oliveira & Souza Silva (2018) and in studies on literacy projects, listed by Tinoco (2013), Coppi (2016), Souza Silva & Silva (2019). In addition to the guidelines provided for in the official documents: PCN (1998), PCN on Cross-cutting Health Themes (1998) and BNCC (2018). Therefore, the results of the research showed that it is possible to have a new meaning in teaching, based on a significant intervention, which considers the work with reading and writing in the social perspective of literacy.

Keywords: Remote education. Challenges. Literacy project. Reading and writing.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Pergunta sobre pandemia.....	38
Figura 2	– Pergunta sobre pandemia.....	38
Figura 3	– Pergunta sobre empatia.....	38
Figura 4	– Pergunta sobre empatia.....	38
Figura 5	– Pergunta sobre a curta-metragem.....	38
Figura 6	– Pergunta sobre a curta-metragem.....	38
Figura 7	– Pergunta sobre a curta-metragem.....	38
Figura 8	– Pergunta sobre consciência.....	39
Figura 9	– Pergunta sobre consciência.....	39
Figura 10	– Boletim informativo – Contextualizando a pandemia.....	40
Figura 11	– Curta-metragem – Quando tudo isso passou.....	40
Figura 12	– Charge – Advertência do coronavírus.....	42
Figura 13	– Pergunta interpretativa (01).....	43
Figura 14	– Pergunta interpretativa (02).....	43
Figura 15	– Pergunta interpretativa (03).....	43
Figura 16	– Pergunta interpretativa (04).....	43
Figura 17	– Pergunta interpretativa (05).....	44
Figura 18	– Pergunta interpretativa (06).....	44
Figura 19	– Cartaz 1 – O mundo está doente.....	51
Figura 20	– Cartaz 2 – Conscientização.....	51
Figura 21	– Cartaz 3 – Empatia.....	52
Figura 22	– Cartaz 4 – Fique em casa.....	53
Figura 23	– Cartaz 5 – Distanciamento social.....	53
Figura 24	– Cartaz 6 – Lavagem das mãos.....	54
Figura 25	– Cartaz 7 – Uso de máscara.....	54
Figura 26	– Cartaz 8 – Uso de álcool em gel.....	55
Figura 27	– Cartaz 9 – Esperança.....	56
Figura 28	– Cartaz 10 – Batalha vencida.....	56
Figura 29	– Cartaz 11 – Homenagem aos profissionais da saúde.....	57
Figura 30	– Cartaz 12 – Dias melhores.....	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Concepções para o termo “Letramento”.....	24
Quadro 2 –	Gênero do discurso.....	27
Quadro 3 –	Plano de intervenção pedagógica.....	35

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
2	CONCEPÇÕES DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA	14
3	O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DA PERSPECTIVA TEÓRICO-PRÁTICA DO LETRAMENTO	22
3.1	<i>Projetos de letramento: o que são e quais os seus impactos para o ensino?</i>	29
4	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	32
4.1	<i>Caracterização da pesquisa</i>	32
4.2	<i>Procedimentos metodológicos</i>	33
4.3	<i>Descrição das atividades e discussão dos resultados</i>	35
4.3.1	<i>Etapa 01</i>	36
4.3.2	<i>Etapa 02</i>	41
4.3.3	<i>Etapa 03</i>	44
4.3.4	<i>Etapa 04</i>	48
4.3.5	<i>Etapa 05</i>	58
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
	REFERÊNCIAS	62
	APÊNDICE – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	65

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A sociedade, atualmente, tem se deparado com as dificuldades referentes ao enfrentamento da pandemia da Covid-19¹. Com isso, o sistema educacional brasileiro sofreu um impacto no que tange ao cotidiano das escolas, ocasionando o fechamento temporário destas, visto que existe a necessidade de isolamento social, conforme recomendação e medidas protocoladas pelo Ministério da Saúde (MS) e pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Os espaços físicos das escolas foram desativados, temporariamente, desde o início da pandemia, o que gerou de forma abrupta uma mudança das aulas, conforme a portaria nº 343 de 17 de março de 2020 disposta pelo Ministério da Educação (MEC)², assim como o parecer de 28 de abril de 2020, lançado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)³ e homologado pelo MEC em 29 de maio de 2020, em que professores/as vêm buscando reinventar-se ao se adaptarem ao modelo de ensino remoto, que é uma migração, em condições adversas, da modalidade de ensino presencial para as plataformas digitais on-line. De acordo com Arruda (2020), o ensino remoto emergencial assemelha-se ao ensino presencial, considerando uma organização e distribuição de aulas em horários apropriados à realidade dos estudantes, que permite a utilização de recursos tecnológicos para fins educativos.

Considerando o contexto pandêmico em que a educação se insere, inúmeros desafios surgiram em meio a toda comunidade escolar, fazendo com que houvesse uma ressignificação do ensino, pautada em novas abordagens pedagógicas ofertadas pela tecnologia. Sendo assim, professores e alunos, distantes fisicamente das salas de aula, têm sido chamados a vivenciar um novo normal, trilhando por caminhos de adversidades, capazes de permitir novas maneiras de ensinar e aprender em meio à crise sanitária.

¹ A Covid-19 é uma “[...] doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves [...]”, conforme esclarece o Ministério da Saúde no site: <https://coronavirus.saude.gov.br/index.php/sobre-a-doenca>.

² Informações disponíveis no site:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm.

³ Informações disponíveis no site:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192.

Ao observar a problemática exposta, isto é, esse acontecimento mundialmente histórico, somos chamados, enquanto educadores, a assumir uma postura de reflexão, a fim de mostrar a possibilidade de o ensino ser contornado em meio a tantas novidades, as quais a escola tem buscado se adaptar. O novo formato de educação, neste momento, permeado de dificuldades e conflitos faz com que a escola, na condição de instituição formadora, não estagne, mas busque alcançar os educandos, na tentativa de que eles possam participar de forma ativa desse novo modelo de ensino, uma vez que há a necessidade de interação entre professor e aluno.

Diante disso, surgiu então a motivação de promover com os educandos de uma turma do 6º ano do ensino fundamental da cidade de Belém-PB, um projeto de letramento⁴, de forma remota, que buscasse acompanhar os desafios que fazem parte desta realidade que está sendo enveredada por inúmeros profissionais da educação e alunos. Nessa direção, este trabalho tem por objetivo principal elaborar um projeto de letramento para ressignificar o ensino da escrita no 6º ano do ensino fundamental no contexto de ensino remoto, e como objetivos específicos busca: i) refletir sobre o papel do aluno no processo de aprendizagem a partir das perspectivas da psicologia da educação, ii) discutir sobre as implicações da teoria do letramento para a abordagem das competências de leitura e escrita e iii) apontar de que forma o uso dos gêneros textuais/discursivos nas aulas de língua portuguesa pode mediar uma conscientização do valor social da escrita.

Desse modo, justificamos a pesquisa pelo fato de que a abordagem que trazemos para discussão vai ao encontro das principais provocações e inquietações que consideramos ser pertinentes para o desenvolvimento do projeto. Ou seja, ao contextualizar uma temática que está sendo vivenciada em tempo real, teremos a oportunidade de observar de que forma o “novo normal”, trazido pela pandemia, impacta a realidade de todo um coletivo, isto é, escola, professores, alunos e sociedade.

Sendo assim, a condução teórico-discursiva do trabalho situa-se nos pressupostos postulados por Antunes (2003, 2009), Marcuschi (2003, 2008), Oliveira (2010), Ferrarezi Jr. (2014), Freire (2021), entre outros, que discutem pontos cruciais

⁴ O projeto de letramento desenvolvido neste trabalho tem por tema: “Ser paciente salva vidas: a importância da empatia em tempos de Pandemia”.

referentes às concepções de ensino/aprendizagem de língua e dos gêneros textuais, como também as orientações previstas nos documentos oficiais⁵. No tocante aos estudos sobre o letramento, destacamos Kleiman (2000, 2005, 2007, 2013), Soares (2010), e Oliveira & Souza Silva (2018). Sobre os projetos de letramento, elencamos as discussões apresentadas por Tinoco (2013), Coppi (2016), Souza Silva & Silva (2019) entre outros.

Para atingir os objetivos pré-estabelecidos, tomamos como metodologia a abordagem qualitativa de caráter descritivo-interpretativista que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), busca-se a interpretação dos fatos sociais diante de algum contexto específico. Nesse sentido, nosso trabalho se configura como uma pesquisa-ação, por se tratar de uma proposta direcionada e aplicada a uma realidade específica, na qual pretendemos intervir, significativamente, com a finalidade de que nossas observações e inquietações provoquem interesses reflexivos diante do que a comunidade escolar tem vivenciado.

Além deste capítulo introdutório, este trabalho está dividido em mais 04 (quatro) capítulos retóricos, os quais obedecem à seguinte ordem: inicialmente, discorreremos sobre as vozes dos autores que fundamentam as discussões sobre o ensino de língua, assim como nos documentos norteadores do ensino. Logo após, no segundo capítulo, exporemos uma atribuição teórica de relevância para os estudos pertencentes ao letramento. Em um subcapítulo, trataremos brevemente sobre os projetos de letramento e de que forma eles impactam o ensino de língua portuguesa. No terceiro capítulo, apresentaremos as metodologias aplicadas, que sucedem a partir dos procedimentos para o desenvolvimento do projeto, como também suas etapas. Com vistas à interpretação discursiva, trataremos, ainda, a análise dos dados gerados. Por último, encerraremos com alguns apontamentos acerca da análise e do estudo realizados, bem como as referências utilizadas.

2 CONCEPÇÕES DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA

Sabemos que muito se tem discutido sobre as práticas de ensino de língua nas escolas, e como elas têm contribuído para a efetivação da aprendizagem dos

⁵ Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Parâmetros Curriculares Nacionais dos Temas Transversais da Saúde (PCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

alunos no contexto em que se encontram. É fato que em nossos dias existem algumas realidades escolares que ainda consagram o ensino de língua portuguesa, muitas vezes, como uma prática engessada, descontextualizada ou distante do alunado, desconsiderando que o “[...] domínio de uma língua é resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas” (POSSENTI, 2012, p. 36). Sobre isso, Antunes (2003) aponta que

[...] persiste o quadro nada animador (e quase desesperador) do insucesso escolar, que se manifesta de diversas maneiras. Logo de saída, manifesta-se na súbita descoberta, por parte do aluno, de que ele “não sabe português”, de que “o português é uma língua muito difícil”. Posteriormente, manifesta-se na confessada (ou velada) aversão às aulas de português e, para alguns alunos, na dolorosa repetência e da evasão escolar (p. 20).

De acordo com a autora, vemos que, conseqüentemente, não há como negar que realidades como essas têm perpassado as nossas escolas durante anos, fazendo chegar aos nossos alunos uma aprendizagem ineficaz, como também ineficiente para atingir um nível que seja capaz de conduzi-los a um desenvolvimento sociocultural e linguístico fora do âmbito escolar. Esses pontos tornam-se preocupantes, haja vista que o objetivo do ensino e da aprendizagem, conforme orientam os PCN de Língua Portuguesa “[...] é o conhecimento lingüístico (sic) e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (BRASIL, 1998, p. 22).

Acreditamos, no entanto, que se adentrarmos numa nova década deste século tão desafiador para os profissionais da educação, não podemos fugir da realidade atual no que se refere, principalmente, aos avanços educacionais frente ao processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, é preciso ir além dos confortos concentrados nas repartições das escolas e, portanto, há uma necessidade de buscar o novo, isto é, inovações para conduzir melhor o sistema de ensino que já se encontra nas instituições escolares espalhadas pelo país, visando um preparo mais significativo para o nosso alunado.

É então pensando nesses fatores, que vários pesquisadores, teóricos e estudiosos da língua(gem) têm se preocupado em evidenciar como esse processo – ensinar e aprender – vem sendo construído no dia a dia dos docentes e educandos, ainda mais nesse contexto de crise sanitária que estamos enfrentando.

Assim sendo, pretendemos apontar neste capítulo as possíveis respostas (ou melhor, reflexões) que se aproximem das inúmeras perguntas que diariamente circundam e se atualizam nas práticas educativas dos nossos professores, como bem destaca Antunes (2003):

A complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade, o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, *concepções* (O que é linguagem? O que é uma língua?), *objetivos* (Para que ensinamos? Com que finalidade?), *procedimentos* (Como ensinamos?) e *resultados* (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: *conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos* (p. 34, grifos da autora).

Assim, dialogando com as indagações pertinentes apresentadas por esta linguista, consideramos que a reflexão crítica da prática docente acontece na permanente formação dos profissionais inseridos na educação. Dessa forma, ao construir o pensamento crítico sobre a prática de ontem e de hoje, certamente haverá um redirecionamento na prática vindoura (FREIRE, 2021).

Desse modo, conseguiremos possivelmente compreender como a díade – ensino/aprendizagem – pode ser melhorada, construindo dessa forma uma ressignificação na prática docente, traçada por inovações, sejam elas didático-pedagógicas como também tecnológicas, conforme vem tratar a BNCC (2018):

[...] Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens” [...] (BRASIL, 2018, p. 70).

Partindo dessa premissa, em que consistem então os atos de ensinar e aprender? Para responder a essa indagação, é preciso entendermos, inicialmente, que a concepção dessas terminologias vai depender da perspectiva que o/a professor/a adota, uma vez que existem conflitos no que se refere à definição desses termos, como bem afirma Oliveira (2010). Segundo este pesquisador, conceber o ensino e a aprendizagem pressupõe conhecer as concepções da aprendizagem – inatista, behaviorista e interacionista – apresentadas e discutidas pela psicologia da educação, a fim de que o/a professor/a tome conhecimento das

implicações abordadas nessas perspectivas de aprendizagem para assim definir, sob sua ótica, o ato de ensinar.

De acordo com Cezário & Martelotta (2018, p. 208), a teoria Chomskyana defende a ideia de que “[...] o homem já nasce provido de uma grande variedade de conhecimentos linguísticos e não linguísticos [...]”, levando ao entendimento de que a capacidade de aprender é considerada como algo que já vem com o indivíduo desde o seu nascimento, isto é, inato. Sendo assim, nessa perspectiva, o ser humano desenvolve a aprendizagem através do condicionamento de elementos advindos de natureza biológica, ou seja, a corrente linguística gerativista

[...] dá maior importância ao organismo, à codificação genética, que traz muitas informações sobre o comportamento humano, a personalidade, a capacidade de compreensão de quantidades, a capacidade de distinção entre os sons da fala e outros sons [...] (CEZARIO; MARTELOTTA, 2018, p. 208).

Entretanto, Moran (2018, p. 2), afirma que “[...] A vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos” o que vai de encontro com a concepção inatista que defende que “[...] o ambiente social não exerce influência sobre o indivíduo, o que é uma visão determinista e perversa, pois não oferece às pessoas chances de mudança” (OLIVEIRA, 2010, p. 25). Essa informação também leva à implicação do papel desempenhado pelo professor, o qual torna-se

[...] completamente minimizado, pois sendo ele um elemento do ambiente no qual os alunos estão inseridos e sendo um ambiente algo que não causa nenhuma influência sobre o ser humano, os alunos não precisam do professor para desencadear o processo de aprendizagem [...] (OLIVEIRA, 2010, p. 25).

Nesse sentido, ainda conforme Oliveira (2010), o estudante pode, sob esse viés inatista, sem o intermédio do professor, desenvolver facilmente a aprendizagem, uma vez que traz consigo, ao nascer, os subsídios que permitem que esse desenvolvimento aconteça. Da mesma forma, aqueles que não possuem esses subsídios, apresentam dificuldades no processo de aprendizagem (o que os fazem ser em muitas situações excluídos no contexto escolar).

Uma outra concepção de aprendizagem discutida pela psicologia da educação (como também pela linguística) é o behaviorismo. Nessa perspectiva, os conhecimentos que os indivíduos adquirem estão interligados às experiências de vida desses sujeitos. Com isso, o processo de aprendizagem acontece por meio de reações que atendem a estímulos postos no ambiente em que as pessoas estão inseridas e o ato de repetir tais reações, torna-se indispensável para o aprendizado (CEZARIO; MARTELOTTA, 2018).

Diferentemente do inatismo, na perspectiva behaviorista o meio ambiente é considerado o único responsável pelo processo de aprendizagem, fazendo com que o ser humano aprenda “[...] através de um mecanismo de estímulos, respostas, reforço positivo (recompensas) e reforço negativo (punição)” (OLIVEIRA, 2010, p. 25). Nesse sentido, este autor advoga ainda que,

[...] Se o ser humano aprende exclusivamente a partir de estímulos do meio ambiente, ele é um ser passivo perante o processo de aprendizagem, pois necessita de algo ou alguém que origine os estímulos. A repetição dos comportamentos considerados errados são técnicas fundamentais dentro do arcabouço teórico behaviorista. E qual seria o elemento mais importante, no meio ambiente, para o aprendizado do aluno? Ora, o professor, é claro. (OLIVEIRA, 2010, p. 26).

Seguindo essa lógica, o professor é visto como aquele que ‘sabe tudo’ e que o ensino, por este viés, acaba sendo concebido como um ato de ‘transmitir conhecimentos’. Nessa prática, o docente tem o domínio dos conteúdos e o aluno o que recebe tais conteúdos, assumindo uma posição passiva de ser um reproduzidor irracional, como um papagaio sem interagir com o conhecimento que fora ‘transmitido’. Acerca disso, Ferrarezi Jr. (2014) nos diz que tal pensamento sempre influenciou o entendimento de que “[...] O bom aluno era o que entrava calado e saía da escola mais calado ainda, que cumpria rigorosamente todas as ordens emanadas do professor [...]” (p. 24). Para tanto, ainda em seus estudos e reflexões sobre tal prática, Ferrarezi Jr. (2014) nos chama a atenção para os atos silenciadores que a escola impõe muitas vezes sobre aqueles que a compõem, principalmente o aluno, que é o foco principal da aprendizagem. O autor diz o seguinte:

[...] Falo do silêncio de uma escola que não faz barulho em sua comunidade. Falo do silêncio de uma educação que não faz barulho na nação. Falo do silêncio que embala um torpor sonolento a que, aqui no Brasil, insistimos em chamar de educação. E, com tal sono, o tal silêncio

embala o pesadelo de um país sem futuro: um país com uma educação silenciosa (FERRAREZI JR., 2014, p. 13).

Nesse sentido, observamos que a escola precisa ser uma instância educacional que expresse barulho, no sentido de dar vez e voz aos que se incluem nela, a fim de tornarem-se participantes ativos e colaborativos desse lugar de construção de conhecimento, pois uma “[...] escola que prepara para a vida precisa ser barulhenta” (FERRAREZI JR., 2014, p. 14). O educador Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2021) já reforçava a ideia de que o conhecimento que todos nós construímos ao longo de nossas vidas não pode ser dado e/ou transferido para alguém, ou seja,

É preciso insistir: este saber necessário ao professor - que ensinar não é transferir conhecimento - não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser - ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 2021, p. 47).

Portanto, ratificando o que dizem Freire (2021) e Oliveira (2010), nenhuma pessoa pode transferir seus conhecimentos para outrem, mas compartilhá-los, uma vez que cada pessoa tem o seu jeito de ser único e apresenta vivências singulares distintas. Ou seja, ensinar é “[...] criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção [...]” (FREIRE, 2021, p. 24). Atualmente, nas pesquisas pertencentes à neurociência há uma comprovação de que aprender faz parte de um processo singular e distinto a ser desenvolvido por cada pessoa, ocasionando numa busca de um aprendizado que seja mais pertinente e significativo, o que acarreta em vincular ações cognitivo-emocionais (MORAN, 2018).

Nesse sentido, Moran (2018) evidencia a ideia da “não transmissão de conhecimento”, e sim o compartilhamento desse processo construído, fazendo com que cada indivíduo, ao seu ritmo, através das condições cognitivo-emocionais, possa captar e estabelecer conexões que o permitam aprender aquilo que é compartilhado. Essas informações acerca das pesquisas desenvolvidas pela neurociência colocam em pauta o estudante, que de acordo com Oliveira (2010),

[...] é o grande responsável pela construção de seus conhecimentos. Obviamente, ele pode optar por não aprender algo, por não participar do processo de aprendizagem. Mas se decide participar desse processo, ele

automaticamente assume um papel cognitivamente ativo na construção de seus conhecimentos. Os alunos não são esponjas para absorver conhecimentos nem são papagaios para apenas repetir irracionalmente o que o professor diz e o que eles leem nos livros (p. 28).

Desse modo, chegamos a uma terceira concepção de aprendizagem, a interacionista, que considera pontos que as concepções anteriormente discutidas descartam para o desenvolvimento da aprendizagem do ser humano. Na perspectiva dessa concepção, apresentada na psicologia pelos estudiosos Jean Piaget e Lev Vygotsky, a interação é essencial para o desencadeamento da linguagem, como pontuam Cezario & Martelotta (2018), ao afirmarem que

[...] o desenvolvimento das estruturas do conhecimento ou estruturas cognitivas é feito pela interação entre o ambiente e o organismo [...] [...] é na troca comunicativa entre a criança e o adulto que a linguagem e o pensamento são desenvolvidos [...] (p. 212-213).

Em contraponto ao inatismo, que desconsidera o papel do professor no processo de aprendizagem, e ao behaviorismo, em que o professor é o único responsável por desencadear esse processo na vida do aluno, no interacionismo essa aprendizagem é construída através de um processo interativo que considera três fatores indispensáveis – o aluno, os elementos que ele traz consigo biologicamente e o meio em que vive e/ou está inserido. Nessa perspectiva, não existe mais a passividade do aluno, pois ele é visto como um sujeito ativo, que passa a atuar na construção de seus conhecimentos, através da apropriação de subsídios concedidos pelos professores, como também pelos materiais didáticos e atividades feitas por ele e pelos demais alunos de sua sala (OLIVEIRA, 2010).

Sob essa ótica, o educando é considerado um colaborador que precisa ser visto como alguém ativo na construção do seu conhecimento, uma vez que existe a “[...] necessidade de que o conhecimento seja construído também pelo aluno [...]” (FERRAREZI JR., 2014, p. 22). Assim, o estudante acaba assumindo uma posição de autoria e atuação, evidenciando dessa forma um protagonismo, no qual ele é o centro dessa colaboração, isto é, o protagonista do processo de aprendizagem.

Sendo assim, é necessário que o professor compreenda qual concepção de aprendizagem mais se adequa ao contexto de suas aulas, a fim de que os seus

alunos sejam parte integrante do aprendizado e, como apresentam os PCN (1998), eles saibam

[...] que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais da linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino (BRASIL, 1998, p. 22).

Dessa forma, consideramos a concepção interacionista como a que mais se aproxima da perspectiva que deve ser basilar e mediar a prática de ensino nos dias atuais, o que significa dizer que

[...] A adoção da visão interacionista implica que o professor entende a aula como um espaço no qual a voz do aluno deve ser ouvida para que ele possa constituir-se como sujeito de sua aprendizagem. Isso conduz o aluno à formação de uma consciência crítica, que o professor precisa fomentar (OLIVEIRA, 2010, p. 29).

Entendendo e tomando para sua prática docente a concepção interacionista da aprendizagem, o professor de língua portuguesa assume um compromisso consigo mesmo e, principalmente, com seus alunos, ao ensinar e mediar aprendizagens significativas protagonizadas por eles, pois “[...] não há docência sem discência [...]” (FREIRE, 2021, p. 25). Diante disso, cabe ao professor ainda adotar para sua prática de ensino uma concepção de linguagem que dialogue com a concepção de aprendizagem interacionista.

Travaglia (2009), em seus estudos sobre o ensino de gramática numa perspectiva interacionista, discute a respeito de como os professores de língua concebem a língua(gem). Para o autor, existem três principais concepções de linguagem. Na primeira, a linguagem é vista como uma expressão do pensamento; na segunda, como instrumento de comunicação e na terceira como um processo de interação. A última concepção é a qual nos interessa, pois sob o viés dessa concepção “[...] o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor) [...]” (TRAVAGLIA, 2009, p. 23).

Nessa direção, o aluno na condição de protagonista de sua aprendizagem é quem vai atuar nas situações de comunicação permitidas pela linguagem, através do uso dos gêneros orais e escritos permeados na sociedade, agindo e interagindo com

as pessoas que o cercam no ambiente escolar e fora dele. E o professor, neste caso, deve ser visto como o responsável por facilitar a construção dos conhecimentos desse aluno, sendo o mediador do processo de aprendizagem (OLIVEIRA, 2010). Com isso, o professor de língua portuguesa, enquanto mediador de aprendizagens, precisa tomar conhecimento sobre

[...] a evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente *uma concepção interacionista da linguagem*, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino de língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante (ANTUNES, 2003, p. 41, grifos da autora).

Desse modo, por assumir uma roupagem que a reveste como um lugar de interação, a língua(gem) permite que haja uma implicação para a sala de aula e fora dela, em que o professor ao tomar para si um olhar diferenciado sobre o seu objeto de ensino, isto é, a língua, faz com que seus alunos consigam atingir e ampliar as competências comunicativas intermediadas por sua prática didático-pedagógica. Sendo assim, no capítulo seguinte, daremos continuidade a este diálogo e, dessa vez, ancorados nos estudos concernentes à perspectiva social do letramento.

3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DA PERSPECTIVA TEÓRICO-PRÁTICA DO LETRAMENTO

A vivência em sociedade envolve aspectos socioculturais que levam as pessoas a se constituírem participantes do meio em que são inseridas. É na escola, principal instância geradora de conhecimentos e aprendizagens, que são apresentadas e que precisam ser desenvolvidas as habilidades de leitura e escrita. Dessa forma, tais habilidades devem ser trabalhadas com o intuito de despertar e desenvolver nos alunos a autonomia, a fim de que saibam e consigam interagir nas mais diversas e variadas situações comunicativas, através do uso da linguagem.

No entanto, o ensino da leitura e escrita, por vezes, tem sido reduzido ao processo de alfabetização que consiste, portanto, em apresentar aos alunos a codificação e a decodificação dos signos linguísticos e a produção de textos sistematicamente proporcionados pela escola, uma vez que a alfabetização faz parte do letramento escolar. Nesse sentido, concordamos com Martins (2007, p. 160),

quando a autora postula que nós, na condição de professores de língua portuguesa, “[...] podemos contribuir para que haja a codificação de uma norma mais realista, que contemple valores diversos, que espelhe um pouco mais a nossa identidade lingüística (sic) e que restitua aos alunos o prazer de estudar português”.

Assim, observamos que um dos métodos tradicionais aplicados por muitos anos na prática alfabetizadora era o da cartilha, processo em que se “[...] ensina tudo, passo a passo, numa ordem hierarquicamente estabelecida, do mais fácil para o mais difícil [...]” (CAGLIARI, 1998, p. 65). Entretanto, essa metodologia de ensino restringe de certa forma o educando em seu percurso inicial de aprendizagem na escola, uma vez que

Um bom trabalho de alfabetização precisa levar em conta o processo de ensino e de aprendizagem de maneira equilibrada e adequada. O professor tem uma tarefa a realizar em sala de aula e não pode ser um mero espectador do que faz o aluno ou um simples facilitador do processo de aprendizagem, apenas passando tarefas. Cabe a ele ensinar também e, assim, ajudar cada aluno a dar um passo adiante e progredir na construção de conhecimentos (CAGLIARI, 1998, p. 67-68).

Observamos, porém, que esse processo metodológico passou a ser repensado a partir do surgimento de uma perspectiva que extrapola à prática alfabetizadora: **o letramento**. Esse termo foi cunhado pelo estudioso e antropólogo Brian Street em 1984, ao tratar sobre os modelos autônomo e ideológico do letramento. Assim, é necessário salientar que a palavra ‘letramento’, conforme afirma Soares (2010),

[...] ainda não está dicionarizada, porque foi introduzida muito recentemente na língua portuguesa, tanto que quase podemos datar com precisão sua entrada na nossa língua, identificar quando e onde essa palavra foi usada pela primeira vez. Parece que a palavra *letramento* apareceu pela primeira vez no livro de Mary Kato: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986 (p. 32, grifos da autora).

Segundo Oliveira & Souza Silva (2018, p. 2), o letramento pode ser entendido “[...] como uma possibilidade acessível à informação, que reúne o conjunto das habilidades de leitura e escrita, desenvolvida no percurso de formação dos indivíduos”. Além disso, a professora e pesquisadora Magda Soares em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros* (2010) traça um caminho possível para definir a palavra, que pode ser visualizada no quadro a seguir:

Quadro 01: Concepções para o termo “Letramento”

<p>“[...] a palavra <i>letramento</i> é uma tradução para o português da palavra inglesa <i>literacy</i>.” (p. 35)</p>	<p style="text-align: center;">littera + cy</p> <p style="text-align: center;">↓ ↓</p> <p>palavra latina = letra -cy: sufixo indica: <i>qualidade, condição, estado</i> Exemplo: <i>innocency</i>: condição de inocente.</p>
<p>“<i>Literate</i> é, pois, o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita, e <i>literacy</i> designa o estado ou condição daquele que é <i>literate</i>, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita” (p. 36)</p>	<p style="text-align: center;">LITERATE: educated; especially able to read and write</p> <p style="text-align: center;">educado; especificamente, que tem habilidade de ler e escrever</p>
<p>“[...] <i>letramento</i> é o resultado da ação de “letrar-se”, se dermos ao verbo “letrar-se” o sentido de “tornar-se letrado.” (p. 38)</p>	<p style="text-align: center;">letra + mento</p> <p style="text-align: center;">↓ ↓</p> <p>forma portuguesa da palavra latina <i>littera</i> -mento: sufixo indica: <i>resultado de uma ação</i> Exemplo: <i>ferimento</i>: resultado da ação de ferir</p>
<p style="text-align: center;">LETRAMENTO</p> <p style="text-align: center;">“Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas de leitura e escrita</p> <p style="text-align: center;">O estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”</p> <p style="text-align: center;">(p. 39)</p>	

Fonte: Adaptado de Soares (2010)

Podemos observar no quadro 01, uma organização sistematizada para a definição da palavra *letramento* trazida por Soares (2010), a qual visa ilustrar de maneira esquematizada, que o *letramento* resulta em um processo amplo e contínuo de apropriação das competências de leitura e escrita. Assim sendo, Kleiman (2007, p. 1) também nos indica que os “[...] estudos do *letramento* têm como objeto de conhecimento os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita”. Vejamos então que esse processo vai além, de fato, do que tem sido proposto comumente pelas escolas, pois, por esse viés, a modalidade escrita da língua antes vista como

uma mera codificação e um produto acabado e sem função social, passa a ter sua funcionalidade evidenciada. Isso implica dizer que a escrita passa a ser contemplada numa visão pragmática da língua, a qual considera o uso social.

Sabemos que ensinar o aluno a desenvolver a leitura e a escrita não é uma tarefa fácil, porque a condução dessas competências requer cada vez mais um conjunto de estratégias que ajudem o estudante nesse caminho processual mediado pelo professor. Sendo assim, concordamos com Coppi (2016) quando esta apresenta a necessidade de entendermos que o aluno, muitas vezes, não atinge uma compreensão do que é tratado explicitamente nos textos, já que apenas o domínio das habilidades aprendidas por ele através da sistematização linguística se torna insuficiente nesse processo. Assim, para que o educando atinja um nível de leitura coerente, ou mesmo proficiente, é necessário que ele acesse outros saberes de várias áreas do conhecimento, que fazem parte da vivência dele e que trazem implicações sociais. Com isso, esse fato torna-se um dos objetivos que o professor que adentra na perspectiva do letramento passa a adotar para a sua prática docente.

Dessa forma, é importante que o professor permita que a atividade de leitura seja um momento de construção de sentidos possibilitados pelas vivências dos alunos, de modo que desenvolvam uma aprendizagem significativa e, sobretudo, prazerosa com os atos de ler e escrever, respectivamente. Assim, é necessário que se tenha uma postura reflexiva por parte do docente, a fim de que procure adotar para sua prática pedagógica a concepção social que o letramento propõe, haja vista que

[...] o professor que adotar a prática social como princípio organizador do ensino enfrentará a complexa tarefa de determinar quais são essas práticas significativas e, conseqüentemente, (sic) o que é um texto significativo para a comunidade. A atividade é complexa porque ela envolve partir da bagagem cultural diversificada dos alunos que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos que, central ou periféricamente, com diferentes graus e modos de participação (mais autônomo, diversificado, prestigiado ou não), já pertencem a uma sociedade tecnologicizada e letrada. (KLEIMAN, 2007, p. 9).

Desse modo, o ensino de língua portuguesa deve contemplar efetivamente a leitura e a escrita de forma que sejam desenvolvidas com uma funcionalidade, não se limitando às observações meramente normativas, pois a “[...] atividade da leitura

completa a atividade da produção escrita. É, por isso, uma *atividade de interação entre sujeitos* e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos [...]” (ANTUNES, 2003, p. 67, grifo da autora).

À vista disso, podemos considerar que nos estudos do letramento, a escrita é vista sob uma perspectiva interacionista que presume a existência de um encontro e parceria entre os sujeitos. Em outras palavras, aponta para um envolvimento entre interlocutores em que ocorre uma sintonia entre as ideias apresentadas, assim como as informações pertinentes e as intenções pretendidas pelos interactantes (ANTUNES, 2003). Levando em consideração essa perspectiva interacionista da escrita, percebemos que

[...] é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos. (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Sendo a escola uma agência de letramento, como supracitado, entendemos que sua finalidade seja ofertar aos alunos subsídios que os estimulem a desenvolver um protagonismo viabilizado pelo trabalho com os mais diversos gêneros textuais orais e, no contexto desta discussão, os gêneros escritos.

Sobre os gêneros textuais/discursivos, Marcuschi (2003), expressa a necessidade de sabermos distinguir o que chamamos de gênero textual do que seja tipo textual, modalidades discursivas que se apresentam diante da realidade das diversas práticas sociocomunicativas. Assim, o gênero textual é definido como uma reunião de inúmeros textos orais e escritos que circulam nas diversas situações do dia a dia, capaz de cumprir uma funcionalidade social em algum contexto comunicativo. O tipo textual, portanto, é restringido apenas ao modo como determinado texto se apresenta ao ser construído, ou seja, configura-se como sequência tipológica de um texto. Seguindo essas considerações acerca da constituição dos gêneros do discurso, no quadro abaixo, veremos como Koch & Elias (2017), situam as palavras de Bakhtin (1992:301-302):

Quadro 02 – Gênero do discurso

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma **forma padrão** e relativamente estável de **estruturação de um todo**. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso oral (e escritos). Na **prática**, usamo-los com segurança e destreza, mas poderemos ignorar totalmente a sua existência **teórica** [...] (p. 102, grifos do autor).

Fonte: extraído de Koch & Elias (2017)

A afirmação de Bakhtin descrita acima, reforça a ideia de que é através dos gêneros que podemos nos comunicar oralmente ou através do registro escrito. Assim, os indivíduos ora seguem as normatizações que regem a língua, isto é, a norma-padrão, ora agem espontaneamente nos discursos orais e escritos, não deixando de compreender as adequações que envolvem as situações comunicativas.

Desse modo, Kleiman (2007) atesta que a “[...] participação em determinada prática social é possível quando o indivíduo sabe como agir discursivamente numa situação comunicativa, ou seja, quando sabe qual gênero do discurso usar [...]” (p. 12). Nesse sentido, a escrita passará a cumprir funções comunicativas distintas, apresentando maior ou menor pertinência para as pessoas que dela se apropriam em sociedade (ANTUNES, 2003). Dessa forma, considerando essas diferentes funcionalidades, as práticas de letramento assumem um papel importante nesse processo. Mas como aponta Coppi (2016),

[...] a escola equivocadamente ressalta que o fracasso do educando, no processo de escolarização, consiste na incompetência individual do mesmo, no trato com as letras. Entretanto, sabemos que o conhecimento linguístico ultrapassa o aspecto puramente sistemático, ou seja, é necessário compreender como a língua é utilizada em sociedade e quais impactos tal uso provoca na vida dos indivíduos que dela se apropriam [...] (p. 19).

Nessa direção, conforme Coppi (2016), a língua é considerada um lugar de poder que, por muitas vezes, pode trazer à tona a inclusão ou exclusão dos usuários que dela fazem uso em contextos sociais e comunicativos. Assim, é necessário entender que a “[...] concepção da escrita dos estudos de letramento pressupõe que as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre as pessoas acontecem de modos muito variados [...]” (KLEIMAN, 2007, p. 15).

Essa heterogeneidade nos permite entender que a competência comunicativa dos sujeitos é ampliada a partir dos conhecimentos linguísticos que

eles constroem no processo de aprendizagem. Desse modo, essa ampliação leva a possibilidade de que aconteçam transformações sociais. Portanto, essas transformações implicam, atualmente, numa sociedade grafocêntrica, em que os indivíduos se utilizam da modalidade escrita da língua com mais constância, colocando-a no centro de suas práticas cotidianas. Logo, a escrita está incluída em todas as situações comunicativas do dia a dia da maior parte das pessoas, e isso se dá através da complexidade que existe na sociedade atual, pelo fato de que não se atinge os objetivos ou a realização de atribuições dos usuários da língua apenas utilizando-se da fala (KLEIMAN, 2005).

Considerando toda a discussão apresentada, poderíamos então indagar: é possível ensinar língua portuguesa na perspectiva do letramento? A resposta é sim! Essa é uma possibilidade que nos dias de hoje precisa ser contemplada pela escola e pelos professores, uma vez que o conceito de letramento, dentro de uma perspectiva que vise às práticas sociais dos sujeitos usuários da língua, é primordial para o ensino de língua portuguesa.

A noção de letramento deve ser desenvolvida desde cedo na escola, a fim de que os alunos possam conhecer as práticas de linguagem de forma dinâmica e acessível, para agirem de maneira adequada na sociedade para a qual estão sendo preparados. Seguindo esse viés, as aulas de língua, conforme orienta a BNCC, devem

[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a **ampliação dos letramentos**, de forma a possibilitar a **participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens** (BRASIL, 2018, p. 67-68, grifos nossos).

Com isso, não se pode negar a necessidade dos estudos sobre o letramento na escola, porque o surgimento dessa abordagem de ensino causa um impacto significativo no modo de trabalhar quaisquer temáticas em sala de aula. Assim, conforme atesta Kleiman (2007), é importante frisar que os professores, ao tomarem conhecimento dessa perspectiva, busquem entender que

Assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica **adotar uma concepção social da escrita**, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para

que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica (KLEIMAN, 2007, p. 4, grifo nosso).

Desse modo, é imprescindível que o professor de língua busque novas maneiras de ensinar e de oferecer ao seu aluno múltiplas formas de aprendizagem, uma vez que “[...] o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (FREIRE, 2021, p. 63). Logo, o professor que tem interesse em desenvolver com seus alunos uma concepção social da escrita, precisa assumir uma postura de agente de letramento que

[...] busque realizar uma formação coerente, que seja aberto para as inovações, buscando através de pesquisas respostas para suas inquietações, pois mesmo sendo perceptível a ausência de reconhecimento social de seu fazer profissional, na medida em que busca se profissionalizar, percebe-se como um agente capaz de colaborar com a formação dos educandos (COPPI, 2016, p. 23).

O professor enquanto agente de letramento, assume um compromisso e, mais ainda, uma responsabilidade, de conscientizar os educandos a partir das realidades. Nessa direção, as implicações do letramento no âmbito escolar e na prática pedagógica dos professores de língua portuguesa fazem surgir os projetos de letramento, que discutiremos a seguir.

3.1 Projetos de letramento: o que são e quais os seus impactos para o ensino?

A partir dos impactos da perspectiva do letramento em sala de aula, o professor de língua, ao assumir-se como um agente de letramento diante da realidade educacional de que faz parte, passa a firmar um compromisso responsável consigo e, principalmente, com seus alunos. Afinal, considerar os sujeitos e a relação existente entre a linguagem e a realidade vivenciada por eles, permiti-nos, enquanto profissionais da educação, ter um olhar diferenciado para a forma de ensino e para o desenvolvimento da aprendizagem.

Diante disso, é importante frisar, porém, que na sociedade letrada e, sobretudo, complexa em que vivemos, desempenhar uma tarefa que considere a linguagem do aluno faz com que nos atentemos à preocupação que Coppi (2016) apresenta em relação às competências comunicativas de leitura e escrita na escola. A pesquisadora afirma que

Em meio à problemática que permeia a educação do nosso país, percebe-se que a leitura e a escrita são fatores que merecem destaque. Muitos educandos demonstram dificuldade no desenvolvimento de habilidades nestas áreas, pois não conseguem relacionar a prática de leitura e escrita desenvolvida na escola com a dinamicidade da língua enquanto fator social e, isto é comprovado quando analisamos os índices de desempenho dos educandos nas avaliações nacionais (COPPI, 2016, p. 24).

Isso se dá pelo fato de que muitos professores, em nossos dias, ainda resistem no tocante às novas abordagens de ensino, visto que prezam o interesse apenas pelos moldes estruturais e não funcionais da língua. Ou seja, o ensino pautado nas normas estabelecidas pela gramática, através de propostas de atividades meramente mecanicistas e fora de contexto, faz com que o aluno desenvolva um aprendizado não tão satisfatório.

Nesse sentido, o ensino pelo viés do letramento concebe as habilidades de leitura e escrita para além das normatividades gramaticais, buscando entender que o “[...] conteúdo deixa de ser o elemento estruturante do currículo para dar lugar às práticas sociais, dentro das quais se buscarão os textos realmente significativos para o aluno, sua comunidade e suas vivências, locais ou não” (KLEIMAN, CENICEROS, TINOCO, 2013, p. 72).

Compreender a dimensão social da leitura e da escrita é fazer expandir a proposta que o letramento insere nas práticas de ensino de nossas escolas. Dessa forma, uma abordagem dimensional dessas competências e/ou habilidades é o trabalho com os projetos de letramento. Assim sendo, estes podem ser compreendidos como atividades que trabalham em conjunto e que parte de um interesse da vivência real dos alunos. Para a sua realização, envolvem textos que circulam no meio social e a produção de textos escritos, que passarão a ser lidos de fato, envolvendo uma ação coletiva entre o professor e seus alunos, considerando a capacidade de cada um (KLEIMAN, 2000).

No tocante a essa discussão, vale destacar que é necessário entendermos que os projetos de letramento são distintos dos projetos escolares. Estes partem de algo pré-estabelecido pela escola, que pode ser aplicado em vários lugares, porém não apresentam sintonia com o interesse real dos alunos, como as datas comemorativas, por exemplo. Já “[...] o trabalho com projetos de letramento pode contribuir tanto para a formação intelectual dos educandos como para sua inserção

no meio social [...]” (COPPI, 2016, p. 23). Nessa direção, Souza Silva & Silva (2019) reforçam que

O projeto de letramento consiste em um trabalho que valoriza a escrita do aluno como algo que pode e deve ser desenvolvido, melhorado, avaliado, transformado e ampliado para que se torne significativo, não só em termos de competência, mas também (e principalmente) como uma ferramenta pela qual se adquire autonomia social (p. 782).

De acordo com Tinoco (2013), os projetos de letramento surgem a partir do interesse da vivência concretizada entre o professor e o aluno (podemos estender essa vivência entre escola e sociedade), em que o ponto de partida advém de uma determinada prática social. Além disso, “[...] os **projetos de letramento** constituem um modelo didático cujo objetivo geral é depreender princípios de ressignificação do ensino de escrita [...]” (KLEIMAN, CENICEROS, TINOCO, 2013, p. 72, grifo das autoras). Desse modo, convém destacar o que Coppi (2016) afirma acerca do desenvolvimento desses projetos

[...] não é a escola nem o docente sozinho que determina quais atividades devem ser realizadas, mas o contexto social e as necessidades dos sujeitos que nele estão inseridos. Estes projetos não servem como modelos que podem ser seguidos em realidades diversas, pois são práticas situadas. Ao serem realizados, não há hierarquia entre os participantes quanto ao nível de letramento, neste caso, professores, alunos e a comunidade em geral, independente do nível de letramento, contribuem de maneira igualitária [...] (COPPI, 2016, p. 25).

Por esse viés, os projetos de letramento são desenvolvidos no sentido inverso do que a escola propõe costumeiramente, ou seja, o intuito é conduzir as habilidades de leitura e escrita não sob um aspecto formal, mas para uma ação sobre o mundo que nos cerca. Logo, realidades críticas e reflexivas são então construídas pelos alunos, como também estes passam se (re)construir por intermédio delas. É nesse sentido que os indivíduos que participam de um projeto de letramento, ao fazerem uso das competências e/ou habilidades comunicativas de ler e escrever ultrapassam a autenticidade dessas competências individuais. Desse modo, é através do ato de ler e escrever que essas pessoas aplicam essas ações para um impacto social na realidade em que estão inseridos (TINOCO, 2013).

É sobre esse impacto social que Coppi (2016) aponta que a escola, o ambiente gerador de letramentos, deve trabalhar efetivamente com a leitura e a

escrita, fazendo com que o estudante reflita sobre a utilização social da língua, a fim de que saiba a funcionalidade, em seu aspecto social, daquilo que ele está aprendendo no espaço escolar. Desse modo, o trabalho com os projetos de letramento precisa ser pensado e preparado a partir de um planejamento que se adeque à realidade do que se pretende desenvolver, e se estabeleça uma ampliação processual, ou seja, em etapas, como pontua Tinoco (2013):

Vincular-se a um projeto de letramento implica planejar atividades docentes e discentes que não se restrinjam a uma aula, mas se ampliem em formato de rede. A ideia é a de proporcionar aos participantes uma visão geral do ponto de que partem ao que desejam chegar (p. 161).

Portanto, os projetos de letramento mobilizados pelos mais diversos gêneros textuais/discursivos conduzem os alunos para o entendimento do uso da escrita de uma forma contextualizada e situada, tomando como fundamento o seu valor social diante de alguma realidade específica. Assim, visando o trabalho com projetos de letramento em sala de aula, o/a docente estará contribuindo para uma ressignificação do ensino de língua portuguesa na escola e, possivelmente, para além dela.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo metodológico, iremos apresentar inicialmente a caracterização da pesquisa e, posteriormente, descrever os procedimentos metodológicos correspondentes às etapas do projeto de intervenção. Em seguida, iremos discutir os resultados obtidos na execução do mesmo, a fim de oportunizar reflexões pertinentes à temática abordada em nosso trabalho.

4.1 Caracterização da pesquisa

Considerando a natureza qualitativa da pesquisa, que acontece através da interpretação de fenômenos presentes em um contexto social, abordaremos o caráter descritivo-interpretativista, visto que à medida que descrevemos o processo de aplicação das atividades realizadas durante o trajeto construtor das etapas, poderemos tecer atribuições de sentidos válidos que nos conduzam a compreender

as significações conferidas pelos participantes do projeto e pelas pessoas no tocante às práticas sociais. Nesse contexto, impulsionado pelo olhar sensibilizado para compreender uma problemática encontrada na realidade social, o professor assume uma postura de professor pesquisador, que busca entender e encontrar possíveis caminhos para uma resolução de determinado problema posto em sua prática pedagógica.

É nesse sentido que compactuamos com os ensinamentos de Bortoni-Ricardo (2008), quando a autora apresenta o perfil do professor pesquisador como sendo aquele que não se considera apenas como um sujeito que se utiliza dos conhecimentos que são produzidos por outros pesquisadores, mas que se destina à produção de conhecimentos sobre os obstáculos enfrentados em sua prática docente, na tentativa de melhorá-la. Desse modo, a diferença existente entre um professor pesquisador e outros profissionais da educação, pode ser identificada mediante o compromisso firmado de refletir sobre a sua práxis, com o intento de traçar uma dimensão positiva dessa reflexão, a fim de buscar uma superação de suas falhas. Logo, ele permite a abertura de ideias e estratégias que possam contribuir nesse processo.

Partindo dessa premissa, situamos a abordagem do nosso trabalho que se direciona para uma pesquisa aplicada, ou seja, houve uma ação direta desenvolvida pelos participantes do projeto, em que assumiram a postura de protagonistas na construção do conhecimento através do intermédio do professor.

4.2 Procedimentos metodológicos

O *lócus* da pesquisa direcionou-se para uma escola da rede municipal de ensino na cidade de Belém-PB. A instituição atende um público de aproximadamente 450 alunos, distribuídos em 15 turmas dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e 02 turmas da EJA (ciclos III e IV), que funcionam com uma média de 20 a 30 alunos por turma. A escola funciona com o atendimento ao alunado nos turnos manhã, tarde e noite.

Diante disso, os participantes da pesquisa são alunos pertencentes a uma turma de 6º ano que totaliza 30 alunos com faixa etária entre 10 e 11 anos, que residem na zona urbana e rural da cidade e pertencem, economicamente, a uma

classe de baixo valor aquisitivo. Diante do cenário conflituoso e desigualitário do ensino remoto que as escolas no país enfrentam, com relação ao acesso e à aquisição de aparatos tecnológicos, só foi possível desenvolver o projeto com 12 (doze) alunos. Vale ressaltar que a maioria dos participantes possuía seus próprios equipamentos (celulares), e alguns utilizavam os aparelhos dos pais.

Nesse sentido, por estarmos percorrendo esse caminho de adversidades no âmbito da educação, em que a migração para o ensino remoto tem sido o meio de se chegar aos nossos alunos, foi necessário utilizar os recursos oportunizados pela tecnologia (plataforma Google Meet), para que houvesse uma reunião de apresentação prévia com os participantes diante da proposta do projeto. É importante destacar que houve uma autorização prévia via WhatsApp (áudios explicativos) dos pais dos alunos para participarem do projeto, como também a criação de um grupo no mesmo aplicativo, com o intuito de facilitar a comunicação entre todos. Além disso, um termo de autorização institucional⁶ foi integralizado em nossa pesquisa, a fim de formalizar a execução do projeto.

Desse modo, a turma foi selecionada pelo fato de os alunos poderem, possivelmente, compreender o momento difícil que a sociedade tem enfrentado e, principalmente, por estarem na condição de aprendizes, buscando aprender em meio às problemáticas trazidas pela pandemia que, por vezes, têm desestimulado e barrado o percurso de muitas aprendizagens no ensino remoto. Diante desse cenário e impactados pelo “novo normal” imposto pela crise pandêmica, intitulamos o projeto intervencionista como: **“Ser paciente salva vidas: a importância da empatia em tempos de Pandemia”**, na tentativa de promover reflexões acerca dessa realidade vivenciada por todos nós, a fim de mobilizar os estudantes a uma ação protagonizante.

Nessa direção, para que o projeto fosse realizado, foi necessário traçar um planejamento prévio das ações. Assim, abaixo podemos visualizar a esquematização da intervenção pedagógica que norteou a sua execução.

⁶ Apêndice.

Quadro 03 - Plano de intervenção pedagógica

Tema do projeto: “Ser paciente salva vidas: a importância da empatia em tempos de Pandemia”				
Público alvo: 6º ano do ensino fundamental (anos finais)				
Objetivo geral do projeto: promover a conscientização sobre os cuidados necessários de prevenção diante do cenário pandêmico, a partir da apropriação da escrita sob um viés social.				
Procedimentos metodológicos: O tempo estimado para a execução do projeto foi estendido em (05) cinco semanas e atendeu a (05) cinco etapas, as quais podem ser visualizadas no quadro a seguir, obedecendo a seguinte ordem:				
SEMANA	ETAPA	OBJETIVO DA ETAPA	HORA/AULA	DATA
Primeira semana	Etapa 01	Apresentar o conceito, as características e principais pandemias a partir do gênero textual boletim informativo e refletir sobre seus impactos na sociedade através da execução de uma curta-metragem.	01 hora/aula	25/03/2021
Segunda semana	Etapa 02	Propiciar uma reflexão sobre a conscientização das pessoas no contexto de isolamento social, através da interpretação de uma charge.	01 hora/aula	01/04/2021
Terceira semana	Etapa 03	Esclarecer pontos cruciais apresentados e discutidos nas etapas anteriores, no tocante ao enfrentamento da Covid-19.	01 hora/aula	08/04/2021
Quarta semana	Etapa 04	Apresentar e discutir sobre o gênero textual cartaz assim como produzir um cartaz de conscientização.	01 hora/aula	15/04/2021
Quinta semana	Etapa 05	Expor os resultados construídos ao longo do projeto através da culminância.	01 hora/aula	22/04/2021
Total de 05 aulas				
Recursos didáticos: Notebook, internet, plataforma Google Meet, WhatsApp, slides, imagens, vídeo.				
Procedimentos avaliativos: intermediação realizada pelo professor para coleta de dados (comentários, perguntas) e acompanhamento individualizado das produções dos cartazes.				

Fonte: Elaboração própria (2021)

4.3 Descrição das atividades e discussão dos resultados

Nesta seção, trataremos de expor os frutos de todo o percurso trilhado pelos agentes de letramento ao longo das etapas trabalhadas no projeto. Na ocasião,

reforçamos que, com o desenvolvimento da intervenção, buscamos levar os participantes a se apropriarem da escrita significativa, a partir das reflexões sobre a conscientização e produção do material mobilizador do tema proposto neste projeto.

4.3.1 Etapa 01

Na tarde do dia 24 de março de 2021, os alunos participantes foram acolhidos, a fim de se sentirem motivados para o desenvolvimento do projeto. Vale ressaltar que em meio aos desafios surgidos e apresentados no ensino remoto no que se referem à tecnologia, não foi possível concluir a pauta do primeiro encontro devido à instabilidade da internet. Dessa forma, as etapas do projeto passaram por uma flexibilização, mediante à compreensão da realidade enfrentada com as conexões de provedores de internet e fixaram-se, a pedido dos participantes, nas quintas-feiras no horário das 9h às 10h da manhã.

Na tentativa de dar seguimento ao início do projeto, na manhã da quinta-feira, houve uma recapitulação de alguns pontos já mencionados no dia anterior. Assim, considerando a abordagem do letramento em sala de aula, inicialmente, foi apresentado aos estudantes a proposta do projeto, a fim de que compreendessem de que forma um projeto de letramento poderia contribuir na vida deles, enquanto sujeitos sociais. Não deixando de entender que diante do contexto de ensino remoto:

A sala de aula ou os demais espaços escolares precisam ser pensados pelo professor de maneira que se integrem a partir de atividades que os alunos irão realizar. Apesar das paredes, **o espaço não é fixo e pode ser configurado e reconfigurado para que se adapte ao processo de ensino e aprendizagem** (SANTOS, 2015, p. 107, grifo nosso).

Com isso, fomos construindo conceitos do que seria um projeto, ou seja, imaginamos um projeto como sendo algo que é construído por etapas e, posteriormente, executado, não sendo um produto pronto e acabado. Nesse sentido, a aprendizagem que os participantes do projeto constroem é mais expansiva e, possivelmente, mais significativa, haja vista que o trabalho por meio de projetos aborda “[...] uma metodologia de aprendizagem em que os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que tenha ligação com a sua vida fora da sala de aula” (MORAN, 2018, p. 16).

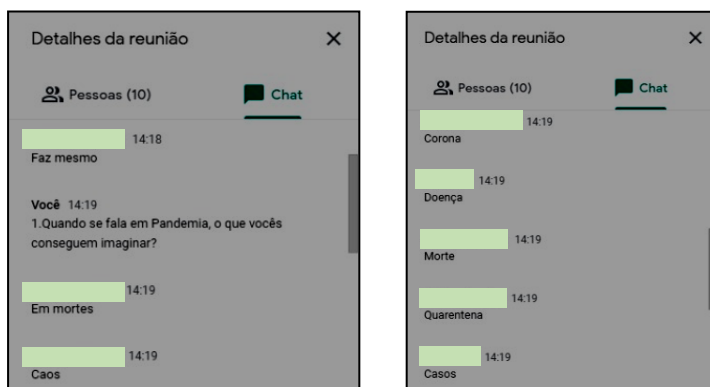
Dessa maneira, o projeto partiu de uma inquietação diante do que temos vivenciado: a pandemia, a repercussão do vírus, a atenção para o isolamento social, o número crescente de casos e mortes, a falta de colaboração de uma parcela da sociedade, entre outros fatores. Sendo assim, a preocupação se dá por uma causa (a questão da conscientização das pessoas com relação a esse momento de crise sanitária mundial). Essa preocupação conduziu os participantes para o envolvimento no projeto, visto que como postula Moran (2018):

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações mais profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las (p. 6).

Nessa direção, o projeto teve por objetivo geral, promover a conscientização sobre os cuidados necessários de prevenção diante do cenário pandêmico, a partir da apropriação da escrita sob um viés social. Essa conscientização deveria partir, inicialmente, dos envolvidos no projeto, de terem consciência dessa situação e também de levarem essa conscientização para outras pessoas. Não deixando de entender que esse é um trabalho difícil, visto que cada pessoa possui um modo de pensar distinto, haja vista que existem pessoas que conseguem entender que temos que ficar em casa, para que essa realidade caótica possa cessar. Mas existem, também, pessoas que não têm esse cuidado com a vida nesse momento, infelizmente.

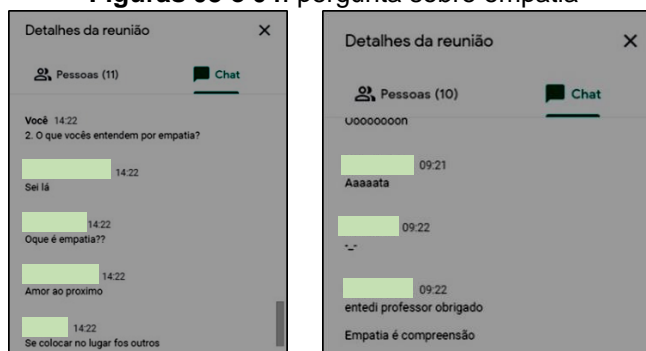
A finalidade de cada encontro do projeto foi apresentada mediante o acontecimento das etapas. Portanto, objetivou-se no primeiro encontro apresentar o conceito, as características e as principais pandemias a partir do gênero textual boletim informativo e refletir sobre seus impactos na sociedade através da execução de uma curta-metragem. O chat (bate papo) da plataforma Google Meet foi o recurso que nos deu suporte para fins comunicativos durante as etapas, além do recurso oral (microfone). Dessa maneira, antes de conhecer os gêneros que iam ser apresentados, os participantes puderam responder algumas perguntas direcionadas ao propósito do tema do projeto, a fim de que pudessem expressar seus conhecimentos prévios como também suas impressões, que podem ser visualizadas na sequência abaixo.

Figuras 01 e 02: pergunta sobre pandemia



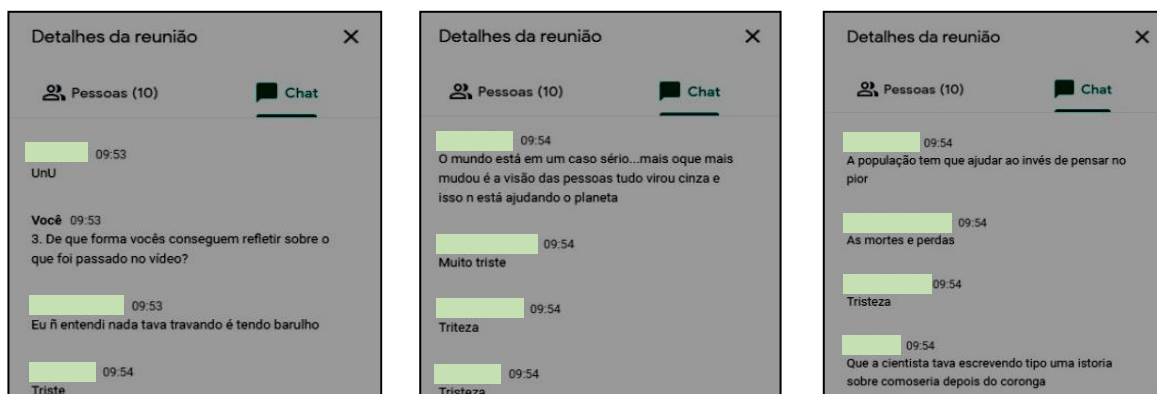
Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Figuras 03 e 04: pergunta sobre empatia



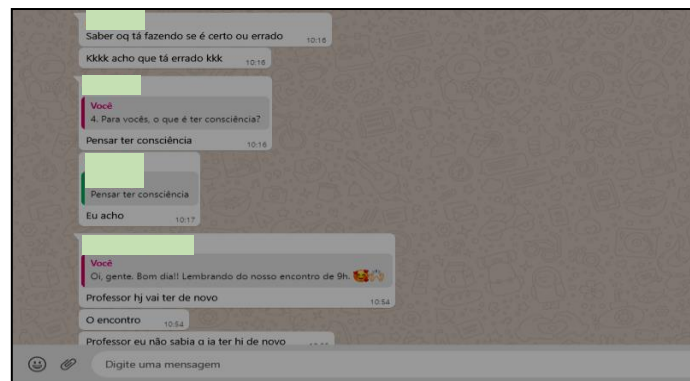
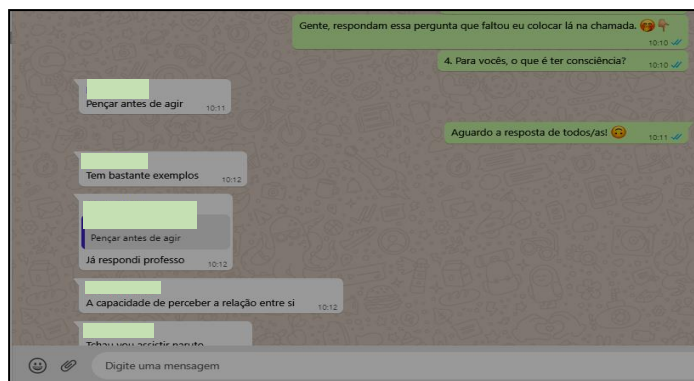
Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Figuras 05, 06 e 07: pergunta sobre a curta-metragem



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Figuras 08 e 09: pergunta sobre consciência



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

No primeiro momento do encontro, ao apresentar o boletim informativo que continha o tema do projeto na parte superior, propomos a leitura voluntária. Um dos participantes iniciou a leitura do texto a partir do tema: “*Ser paciente salva vidas: a importância da empatia em tempos de Pandemia*”. Após declararem gostar do tema do projeto, foi necessário explicar para os participantes o sentido atribuído ao tema que ia ser desenvolvido com eles, porque estamos vendo e vivenciando todo o contexto da pandemia: aumento de casos, pessoas contaminadas sendo entubadas, hospitais que não possuem lugares suficientes, muitas mortes acontecendo etc. E isso tem preocupado e amedrontado a sociedade, principalmente a nós que estamos em casa, buscando cumprir as regras de isolamento social.

Retomando a leitura do boletim, foi explicada de modo geral a diferença entre pandemia, endemia e epidemia. Os alunos leram sobre as principais pandemias acontecidas mundialmente, assim como o número de mortes e a causa desses surtos pandêmicos. Após a leitura, foi possível discutir brevemente sobre algumas dessas pandemias, destacando a Pandemia da Covid-19, sobre o que esse surto tem provocado no mundo, principalmente no Brasil. Considerando o contexto da pauta discursiva, o gênero textual utilizado na mediação e discussão do primeiro momento da etapa pode ser visualizado a seguir.

Figura 10: Boletim informativo – Contextualizando a Pandemia

“Ser paciente salva vidas: a importância da empatia em tempos de Pandemia”

PANDEMIA: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

De acordo com a Organização Mundial de Saúde, **Pandemia** é um termo usado para uma determinada doença que rapidamente se espalhou por diversas partes de diversas regiões (continental ou mundial) através de uma contaminação sustentada. Neste quesito, **a gravidade da doença não é determinante e sim o seu poder de contágio e sua proliferação geográfica.**

É preciso destacar que **Pandemia tem conceito diferente de Endemia e Epidemia.** No caso das **Endemias**, se classificam doenças que se encontram em uma determinada zona de maneira permanente durante anos e anos.

Já as **Epidemias** são classificadas quando existe o aumento de casos até um máximo de infecções e depois uma diminuição dos mesmos. Os dois se diferem da pandemia, que a grosso modo ocorre em todo um continente ou em todo o mundo ao mesmo tempo.

HISTÓRICO DAS PANDEMIAS

Nos últimos 30 anos, tem crescido o número de surtos de vírus, proliferando assim as doenças que assolam todo o mundo. Entretanto, relatos históricos de pandemias vão além do século XX e já preocupam a humanidade há dois mil anos. Vamos relembrar alguns casos mais famosos?

PRINCIPAIS PANDEMIAS

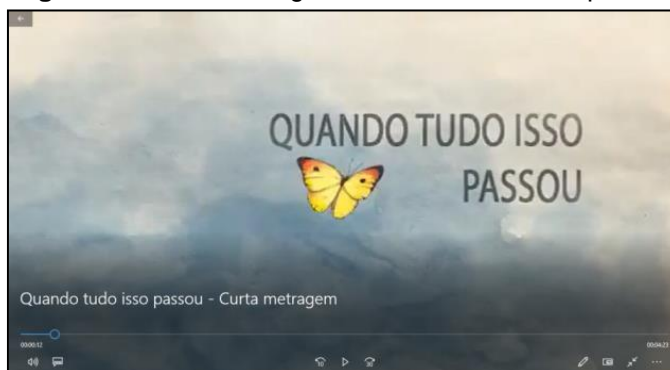
- ❖ **Peste Antonina**
Ano: 165 D.C.
Mortes: 5 milhões
Causa: desconhecida
- ❖ **Praga de Justiniano**
Ano: 541-542
Mortes: 25 milhões
Causa: Peste Bubônica
- ❖ **Peste Negra**
Ano: 1346 a 1353
Mortes: 75 milhões a 200 milhões
Causa: Peste Bubônica
- ❖ **Gripe Russa**
Ano: 1889 - 1890
Mortes: 1,5 milhão
Causa: influenza
- ❖ **Gripe Espanhola**
Ano: 1918
Mortes: 20 milhões a 50 milhões
Causa: influenza
- ❖ **Gripe Asiática**
Ano: 1956 - 1958
Mortes: 2 milhões
Causa: influenza
- ❖ **Gripe de Hong Kong**
Ano: 1968
Mortes: 1 milhão
Causa: influenza
- ❖ **Pandemia de AIDS**
Ano: de 1976 até hoje
Mortes: 38 milhões
Causa: HIV
- ❖ **COVID-19**
Ano: 2019 - 2020
Mortes: 325 mil até 20 de maio
Causa: coronavírus SARS-Cov-2

Informações disponíveis nos sites:
<https://canaltech.com.br/saude/as-piores-pandemias-da-historia-164788/>
<https://www.sanarmed.com/pandemias-na-historia-comparando-com-a-covid-19>

Fonte: Disponível em: <https://canaltech.com.br/saude/as-piores-pandemias-da-historia-164788/>
<https://www.sanarmed.com/pandemias-na-historia-comparando-com-a-covid-19>.
 Acesso em: 19 mar. 2021.

No segundo momento do encontro, a curta-metragem exibida trazia a reflexão sobre o que a pandemia ocasionou no mundo, como as pessoas deveriam se cuidar, que era necessário entender o momento que o planeta passava. Após a exibição, algumas participantes responderam oralmente que o vídeo passava “a mensagem de tristeza, porque o mundo estaria morrendo por causa do vírus”.

Figura 11: Curta-metragem – Quando tudo isso passou



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9a4QI7aTq4Y>.
 Acesso em: 21 mar. 2021.

Dessa maneira, foi possível concluir a primeira etapa do projeto, considerando o alcance positivo do objetivo proposto para o encontro. Com o intento de mantê-los motivados para participarem da etapa seguinte, foi reforçada pelo professor a importância e relevância do projeto.

4.3.2 Etapa 02

A segunda etapa aconteceu no dia 01 de abril de 2021, através da plataforma Google Meet, no horário estabelecido no primeiro encontro. Sendo assim, antes de introduzir a pauta discursiva, foi necessário retomar alguns pontos trabalhados na etapa 01, como os conceitos de consciência e empatia, por exemplo, a fim de preparar os participantes para o conhecimento do gênero a ser apresentado e discutido. O objetivo da etapa foi o de propiciar uma reflexão sobre a conscientização das pessoas no contexto de isolamento social, através da interpretação de uma charge.

Inicialmente, apresentamos o conceito e as principais características do gênero textual charge, ou seja, que esse gênero faz parte da esfera jornalística, trazendo uma crítica ou ironia sobre algum acontecimento do cotidiano das pessoas. Na oportunidade, foi comentado que a charge escolhida apresentava uma crítica para o que tem acontecido na sociedade atual, isto é, a falta de conscientização por parte de algumas pessoas no contexto que estamos inseridos.

Foi necessário explicar também a diferença entre charge e cartum, em que a charge, como supracitado, trata sobre um acontecimento temporal, envolvendo os sujeitos inseridos em determinado contexto, e o cartum configurando-se como atemporal. Vale ressaltar que alguns alunos ainda não conheciam o gênero. Outros, porém, já ouviram falar na palavra “charge”. Esse desconhecimento inicial do gênero evidencia que “[...] se não se consegue descobrir o texto e suas regularidades, também não se descobre a língua em sua dimensão funcional de atividade interativa” (ANTUNES, 2009, p. 53).

A charge foi selecionada a partir do perfil do Instagram @regischarges, do chargista e cartunista Regis Soares da cidade de João Pessoa-PB, que trata, exclusivamente, sobre a possibilidade de advertência advinda do vírus letal,

retratando o que tem acontecido em diversas realidades espalhadas pelo país: a falta de conscientização. Ao apresentar a imagem, uma das participantes se dispôs a ler o enunciado verbal exposto na charge. Após a leitura, os participantes foram estimulados a realizarem interpretações associadas ao conteúdo verbal e não verbal da charge, para buscarem compreender a proposta interpretativa, uma vez que para estabelecer a interação é necessário que se leve em conta os conhecimentos enciclopédicos (de mundo) que o leitor possui (KOCH; ELIAS, 2017). Com isso, eles puderam inferir os possíveis posicionamentos crítico-reflexivos sobre o que estavam visualizando na charge, conforme podemos visualizar abaixo.

Figura 12: Charge – advertência do coronavírus



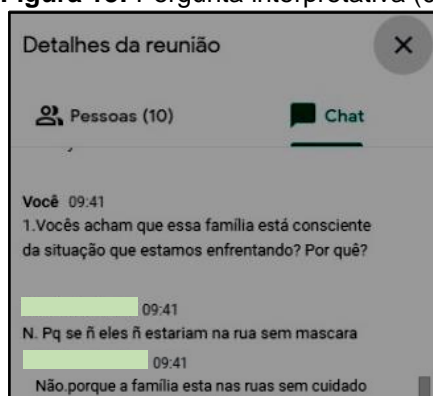
Fonte: Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CMZee5Gp9dm/>>. Acesso em: 21 mar. 2021.

Em seguida, os participantes foram informados que iriam responder algumas perguntas sobre a charge do paraibano Regis. Inicialmente, disseram que não saberiam responder as perguntas, mas foi possível a partir de diálogos, mostrá-los a importância de apresentar os seus conhecimentos prévios, isto é, os saberes enciclopédicos. O recurso que nos ajudou na interação verbal, nesse momento, foi o chat (bate papo) da plataforma em que estávamos nos apropriando no encontro. Antes de fazer a distribuição das perguntas interpretativas, foi pontuado para todos que as possíveis respostas que colocassem, serviriam para os dados analíticos da pesquisa, para que tomassem conhecimento do motivo das perguntas feitas nesta etapa e na anterior.

Foram elaboradas então 06 (seis) perguntas referentes à charge. Havia 12 (doze) participantes no projeto e, dessa forma, as perguntas foram distribuídas em 06 (seis) duplas, a fim de que pudessem respondê-las. Com o intuito de coletar

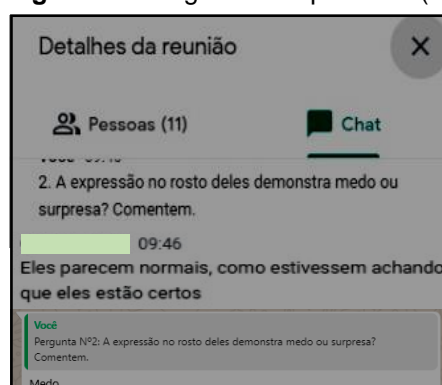
respostas de todos, solicitamos que as duplas respondessem de acordo com o nível de compreensão diante da pergunta e da imagem, para que não colocassem respostas iguais. É importante destacar que cada pergunta foi direcionada apenas para a dupla naquele momento, e que depois da resposta coletada os demais poderiam inferir outras interpretações, trabalhando, dessa maneira, com a coletividade. As inferências dos participantes eram intermediadas através do auxílio do professor. Nesse encontro, 03 (três) participantes não puderam estar presentes, mas em outro momento, a pauta do conteúdo trabalhado foi sintetizada, e houve uma solicitação das respostas das perguntas via WhatsApp, a fim de assegurar a coleta. A seguir, podemos visualizar a sequência de perguntas direcionadas às duplas. Vejamos:

Figura 13: Pergunta interpretativa (01)



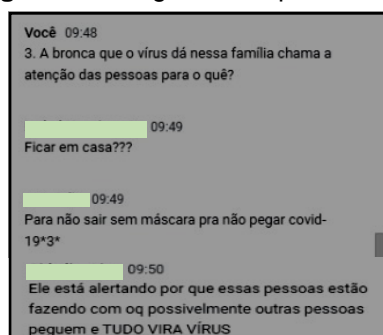
Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Figura 14: Pergunta interpretativa (02)



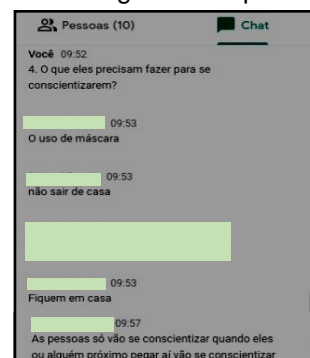
Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Figura 15: Pergunta interpretativa (03)

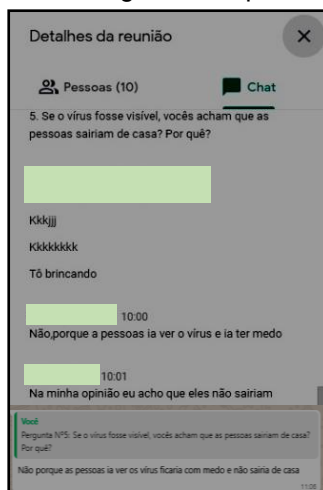


Fonte: Dados da pesquisa (2021)

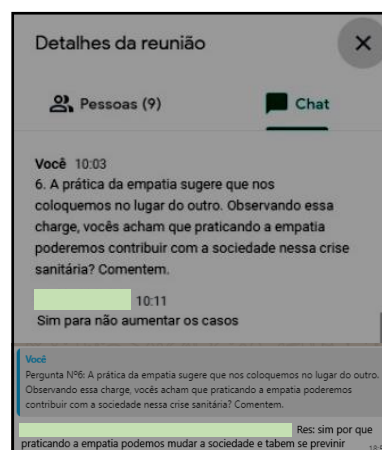
Figura 16: Pergunta interpretativa (04)



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Figura 17: Pergunta interpretativa (05)

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Figura 18: Pergunta interpretativa (06)

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Assim, após possibilitar aos participantes do projeto um momento de reflexão a partir de interpretações válidas, pudemos concluir a segunda etapa alcançando o objetivo proposto. Nos momentos finais, alguns lembretes/avisos foram compartilhados, para que os educandos pudessem estar motivados a participarem da etapa seguinte, que seria a palestra com o profissional da saúde.

4.3.3 Etapa 03

Nesta etapa, nos apropriamos do gênero oral palestra, em que foi oportunizado aos participantes do projeto um momento de conversa com outro agente de letramento, ou seja, um profissional da saúde. Uma vez que a perspectiva do letramento permite que haja diálogos entre as instâncias sociais, em nosso caso, consideramos a pertinência do diálogo remoto entre a educação e a saúde. Nesse sentido, a vinda do enfermeiro foi de grande valia, pois foi possível esclarecer pontos cruciais apresentados e discutidos nas etapas anteriores, referentes ao contexto pandêmico no que concerne o enfrentamento da Covid-19. Sobre a escolha do gênero oral para a etapa, Marcuschi (2008) esclarece que

[...] um gênero seria uma noção cotidiana usada pelos falantes que se apoiam em características gerais e situações rotineiras para identificá-lo. Tudo indica que existe um saber social comum pelo qual os falantes se orientam em suas decisões acerca do gênero de texto que estão produzindo ou que devem produzir em cada contexto comunicativo. Esses gêneros não

surgem naturalmente, mas se constroem na interação comunicativa e são fenômenos sociointerativos (p. 187).

Assim, o encontro aconteceu via Google Meet entre as 9h e 10h do dia 08 de abril de 2021. O enfermeiro apresentou-se de maneira sucinta e destacou a importância do encontro presencial (caso estivéssemos em sala de aula), sobre o fato de esse momento tornar-se mais interessante através do contato físico, como também permitir a criação de laços afetivos entre professor, educandos e profissional. Um ponto inicial que marcou a conversa foi que, ao referenciar-se ao tema do projeto, o profissional salientou a pertinência da interação (posicionamentos com relação a dúvidas, opiniões, perguntas etc.) entre ele e os participantes, com o intuito de que não ficassem apenas na condição de receptores passivos de informações. É interessante notar que essa saliência demonstra uma aproximação com a concepção de ensino/aprendizagem que consideramos ser pertinente para os dias atuais, que fora discutido teoricamente em nosso trabalho.

Introduzindo a abordagem temática da palestra, o enfermeiro lançou para os participantes a pergunta sobre o uso de máscaras neste tempo de isolamento social, com a finalidade de saber se eles estão ou não fazendo uso desse “acessório pandêmico”. Alguns alunos responderam claramente à pergunta. Diante disso, o palestrante trouxe a noção da empatia, para que fosse conceituado pelos educandos, uma vez que a utilização de máscara envolve o outro nesse tempo de crise sanitária. Os participantes estavam meio receosos para responder, mas o enfermeiro trouxe à tona que tanto o professor quanto ele precisavam entender o que eles compreendiam por empatia, para que houvesse uma socialização sobre a temática do projeto dentro do contexto da pandemia. Uma das participantes, ao ativar o microfone, respondeu que a empatia é “*ter amor ao próximo*”, outro que “*é compreender o próximo*”.

Além desses comentários, algumas perguntas foram feitas ao longo da palestra ao enfermeiro, tais como: “*Depois que pega Covid-19 e se recupera, ainda pega?*”, “*Você tendo os mesmos sintomas de Covid-19 pode ser só a Covid-19 ou outras doenças?*”, “*Em que momento que a pessoa tem que procurar um médico, pra saber se a pessoa tá com Covid-19 ou não?*”, “*Depois de quanto tempo da segunda dose a pessoa fica imune?*”, “*Quais os meios de contaminação?*”, “*Quando vai ter vacina pra todos nós? Vai demorar muito?*”. As respostas foram bem

pontuadas pelo profissional, de forma que os participantes compreendessem os procedimentos necessários diante do contexto enfrentado por todos nós.

Aplicando o conceito de empatia no cenário atual do país, o enfermeiro mencionou as muitas pessoas que já perderam a luta para o vírus letal, e que a falta de empatia, muitas vezes, é o que acarreta na proliferação do vírus na sociedade. Ele expôs que o fato de não usar máscara já é um fator contribuinte de propagação desse inimigo invisível, pois pode afetar pessoas de convívio pessoal, e que o indivíduo que não faz uso torna-se um vetor, ou seja, que transporta o vírus não sendo, necessariamente, manifestado nele, mas que pode gerar contaminação em outrem. A sociedade não vem respeitando nem tendo a empatia. O cidadão que aglomera não está pensando no adoecimento da outra pessoa. Os pontos de fragilidade mencionados acima acontecem, possivelmente, devido a um contraste em relação aos objetivos propostos pelos PCN voltados aos temas transversais da saúde (BRASIL, 1998, p. 269), que visam:

- compreender saúde como direito de cidadania, valorizando as ações voltadas para sua promoção, proteção e recuperação;
- compreender a saúde nos seus aspectos físico, psíquico e social como uma dimensão essencial do crescimento e desenvolvimento do ser humano;
- compreender que a saúde é produzida nas relações com o meio físico, econômico e sociocultural, identificando fatores de risco à saúde pessoal e coletiva presentes no meio em que vive;
- conhecer e utilizar formas de intervenção sobre os fatores desfavoráveis à saúde presentes na realidade em que vive, agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- conhecer os recursos da comunidade voltados para a promoção, proteção e recuperação da saúde, em especial os serviços de saúde;
- responsabilizar-se pessoalmente pela própria saúde, adotando hábitos de autocuidado, respeitando as possibilidades e limites do próprio corpo.

Portanto, utilizando a máscara, respeitando o isolamento social, as pessoas protegem a si e aos outros, exercendo, dessa forma, a empatia. Nesse sentido, o palestrante exemplificou a empatia aplicada ao ensino remoto, sobre a realidade das escolas, dos professores que estão se reinventando, na tentativa de criarem aulas e materiais interativos, para chamar a atenção dos estudantes que, em algumas ocasiões, estes não participam dos encontros on-line, não encaminham as atividades para os professores, entre outros pontos, correlacionando esse fato com as atitudes empáticas.

Além da prática da empatia, o enfermeiro pontuou o contexto de vacinação e imunização, em que as pessoas mesmo estando vacinadas, precisam entender que na situação de crise sanitária que passa o país, o uso da máscara ainda se faz necessário, para que os atos de empatia sejam mantidos. A recomendação do uso de máscara é primordial, uma vez que estudos revelam que pessoas que receberem a dose da vacina podem, talvez, apresentar uma reinfecção, mas não evoluindo de forma grave. De acordo com o profissional, o fato de não se vacinar compromete a sociedade, porque não buscando a imunização, as pessoas podem estar deixando de ser empáticas, sendo que quando o indivíduo se vacina, está protegendo a si e a todo o coletivo que com ele convive: família, trabalho, escola, sociedade.

Um ponto que necessita atenção é quando apontamos o outro, mas exercemos um esquecimento das nossas ações. Para ele, precisamos, enquanto sujeitos, buscar realizar uma autoavaliação: estou assumindo uma postura empática no meu convívio familiar ou apenas fora desse contexto?

A Revolta da Vacina⁷ também foi abordada no contexto da palestra, em que foi explicado aos participantes que as pessoas se revoltaram e não quiseram tomar a vacina, devido a pandemia enfrentada na época – varíola –, que foi erradicada. O enfermeiro recomendou que fosse importante orientar as pessoas para se vacinarem contra a Covid-19, haja vista que ainda não se tem protocolos que recomendem o uso de medicamentos que previnam a sociedade sobre o vírus e não adoeça. Sendo assim, alertou que o único meio que pode colaborar com a sociedade hoje, é o isolamento social, a lavagem das mãos, o uso de álcool em gel, máscara e a vacinação. Por isso, é necessário que exista um incentivo para as pessoas sobre a tomada da vacina.

A vacinação é o ato de aplicar a dosagem das vacinas, que foram desenvolvidas, testadas e aprovadas em laboratórios científicos como os da Oxford e CoronaVac do Instituto Butantan. A imunização, portanto, vai acontecendo posteriormente à vacinação, em que é necessário que as pessoas vacinadas observem alguns fatores nesse processo que podem interferir no sistema imunológico: a idade, o uso de medicação, se a pessoa adoeceu e tomou remédio

⁷É interessante notar que os projetos de letramentos podem envolver discussões que remetem às mais diversas áreas do saber, oportunizando um trabalho com a interdisciplinaridade/transdisciplinaridade. Nesse caso, certamente um professor de História poderia corroborar com esse projeto.

etc. Desse modo, foi destacada pelo enfermeiro a importância da ciência diante do cenário atual, visto que a dedicação e o estudo científico são essenciais e eficazes na sociedade, por permitir resultados satisfatórios na produção de uma vacina de forma “rápida”, por exemplo.

Após toda a explanação, o palestrante encaminhou-se para a finalização do encontro, deixando uma mensagem final para os participantes. Ele frisou a importância do diálogo entre as duas instâncias, educação e saúde, para caminharem juntas no processo de ensino/aprendizagem, por meio da conversação e contato entre profissionais de saúde e a escola. Além disso, recapitulou tudo o que foi discutido, reiterando os cuidados necessários de prevenção. Ao final, deixou a seguinte mensagem para todos os envolvidos na interatividade do encontro: *“Apliquem a empatia diariamente, sem dose de limite, e quanto mais, melhor”*.

Ao declararem ter gostado da palestra e da interação criada no encontro, os alunos agradeceram ao palestrante pelo momento compartilhado e, assim, puderam expandir seus conhecimentos acerca do que vínhamos trabalhando anteriormente. Desse modo, após a saída do enfermeiro da sala on-line, em uma breve fala, foi informado aos participantes os avisos da etapa seguinte, que seria a produção dos cartazes.

4.3.4 Descrição da etapa 04

Considerando todo o percurso de conhecimento sobre a abordagem temática, chegamos à parte prática do projeto, isto é, o momento das produções escritas. Assim sendo, na manhã do dia 15 de abril de 2021, foi feita uma recuperação do propósito do projeto: conscientizar-nos e, possivelmente, conscientizar outras pessoas. Nessa etapa, tratamos de apresentar e discutir sobre o gênero textual *cartaz* assim como produzir um cartaz de conscientização, aplicando na escrita os conhecimentos que foram construídos ao longo das etapas – ter consciência, empatia, cuidados necessários etc.

Inicialmente, instigamos os alunos a tomarem gosto pelo material que ia ser produzido. Alguns deles relataram não saberem desenhar, mas na oportunidade, perguntamos se já tinham visto algum cartaz. A resposta foi positiva. Inclusive, uma das participantes recordou que já tinha produzido um cartaz em outro ano escolar.

Com a proposta da confecção do gênero, os participantes foram convocados a agir diante da realidade que estamos enfrentando, a fim de chamar a atenção das pessoas para a conscientização através de suas produções, uma vez que

[...] *a língua usada nos textos – dentro de determinado grupo – constitui uma forma de comportamento social*. Ou seja, as pessoas cumprem determinadas atuações sociais por meios verbais, e tais atuações – a exemplo de todo o social – são tipificadas, estabilizadas; por outras palavras, são sujeitas a modelos, em que a recorrência de certos elementos lhes dá exatamente esse caráter de estabelecido, de típico, de regular [...] (ANTUNES, 2009, p. 54, grifos da autora).

Após esse momento inicial, foi apresentado de forma geral o que seria o cartaz, onde o encontramos, qual sua função social, quais seriam seus objetivos e características, entre outros aspectos. Em seguida, foi compartilhado com eles exemplos de cartazes prontos, para que pudessem visualizar como são estruturados com os aspectos linguísticos verbais e não verbais, compreendendo que seriam eles os protagonistas dessa linda produção. É necessário salientar que os alunos sugeriram que as produções fossem realizadas em duplas, para facilitar o caminho a ser trilhado por eles, mas como a proposta do projeto visava à conscientização deles e, posteriormente, de outras pessoas, ficou compreendido que as produções seriam individuais. Deste modo, concluímos a quarta etapa, na certeza que o objetivo proposto tivesse sido alcançado.

Após o encontro no Google Meet, a intermediação foi feita pelo professor a partir de um acompanhamento individualizado do andamento das produções dos participantes. Foi enviado ao WhatsApp de cada participante, uma imagem sugestiva referindo-se ao contexto pandêmico, a fim de que tivessem uma base para a produção do cartaz de conscientização. Além disso, à medida que ia interagindo com eles, sugestões foram pontuadas, assim como ideias e aperfeiçoamentos, conforme o que fora apresentado no encontro sobre o gênero. Sendo assim, um prazo foi estabelecido até a conclusão dos cartazes.

Foi possível perceber o empenho e a dedicação dos participantes nos dias de acompanhamento. Eles se envolveram com cada detalhe dos cartazes, que sugeriam as suas próprias ideias para que pudessem, possivelmente, ser acrescentadas ou aperfeiçoadas ao interior do cartaz. Essa autonomia demonstra o

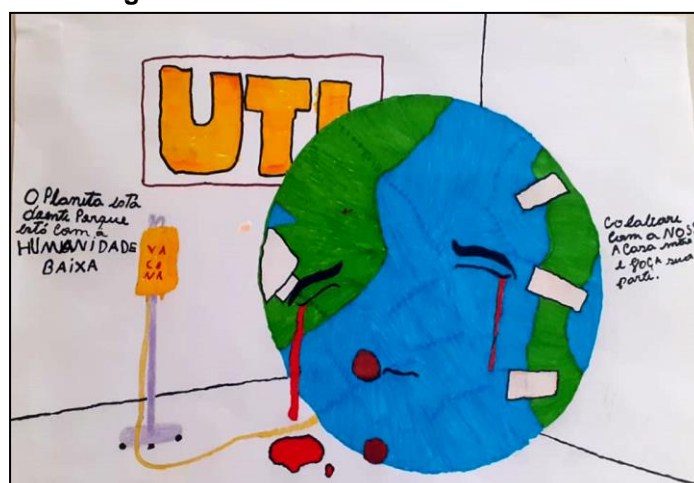
resultado de uma mediação significativa do professor, haja vista que a tarefa do professor, segundo Street (2014),

[...] é permitir o conhecimento das formas tradicionais de leitura e escrita – as formas letradas dominantes, os gêneros da prosa expositiva e do texto argumentativo-dissertativo, as convenções da escrita de cartas a organizações comerciais – a fim de empoderar seus alunos (p. 152).

Depois do processo da escrita, encaminhamo-nos para a finalização do projeto, na semana seguinte, com a culminância. Diante do desenvolvimento da intervenção, a partir das reflexões sobre a conscientização, os participantes buscaram se apropriar da escrita significativa, ao abordarem a sua função social aplicada ao gênero textual cartaz, uma vez que “[...] em seus textos, as pessoas realizam seus fins comunicativos e, não, na possibilidade de se estabelecer um sistema uniforme para a classificação da imensa variedade de gêneros” (ANTUNES, 2009, p. 56-57). Desse modo, compreendemos que os participantes puderam assumir uma postura de agentes de letramento diante do contexto de ensino remoto.

Assim, as produções finais deste trabalho podem ser visualizadas na sequência a seguir, que apresentam um percurso significativo através dos desenhos criados mediante o contexto de pandemia, e trazem recomendações reflexivas de conscientização também criadas pelos participantes, por meio da utilização de aspectos linguísticos próprios do gênero trabalhado, como mensagens informativas e a utilização de verbos no modo imperativo. Além disso, é necessário considerar que, pelo nível de escolarização, por vezes, o estudante sente dificuldade de materializar seus anseios por escrito. No entanto, o recurso não verbal facilita e estimula o desenvolvimento das habilidades de leitura do educando. O primeiro cartaz dessa sequência conscientizadora traz uma alerta para a sociedade. Vejamos:

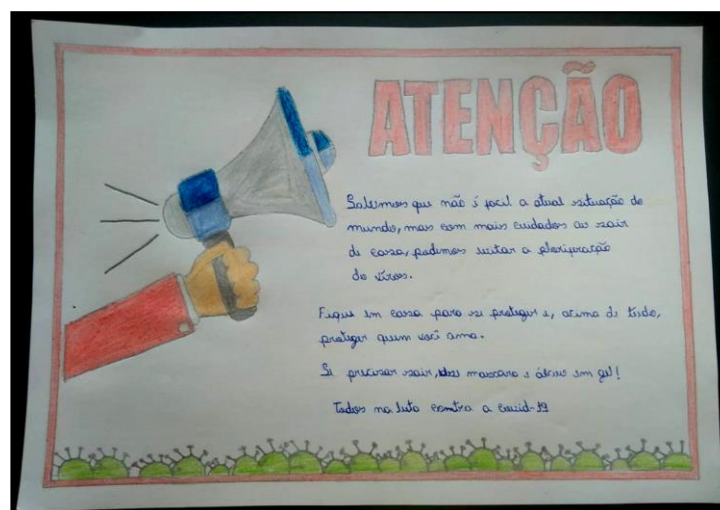
Figura 19: Cartaz 1 - O mundo está doente



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Neste cartaz 1, podemos visualizar uma construção multisemiótica, que nos leva a compreender de que forma o mundo encontra-se desde o momento que foi acometido com a infecção do novo coronavírus. Os curativos remetem à ideia de que a sociedade está doente, e que isso se dá pelo fato de as pessoas estarem com a 'humanidade baixa', ou seja, a falta da empatia e da não conscientização evidencia que o planeta se encontra em uma Unidade de Terapia Intensiva (UTI), machucado e que chora pelas perdas irreparáveis que estão acontecendo no mundo afora, e recebe a dose da vacina, a fim de se recuperar. Assim, o cartaz chama a atenção das pessoas para a colaboração com o lugar em que moramos. Desse modo, o cartaz a seguir vem tratar sobre a conscientização da sociedade.

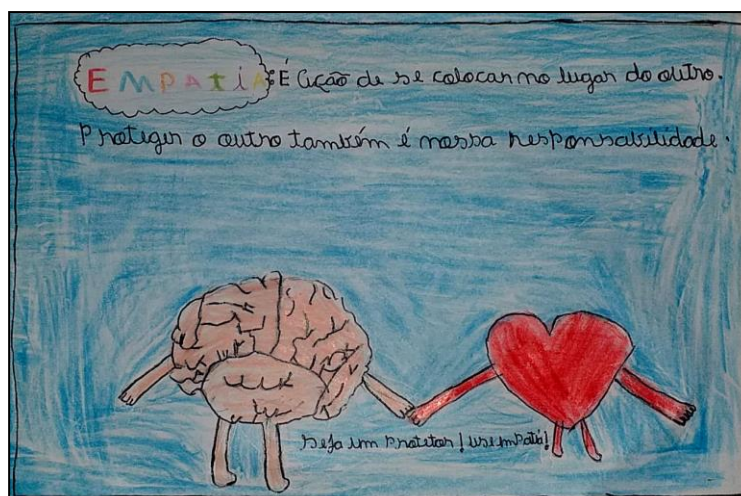
Figura 20: Cartaz 2 – Conscientização



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

O cartaz 2, nomeado como “conscientização”, nos ajuda a semiotizar de que forma podemos tomar conhecimento do contexto pandêmico que tem assolado o mundo todo. O megafone, instrumento utilizado para reforçar a entonação do nosso dizer, reflete o desejo que as pessoas ouçam e compartilhem desse ideal. Isso se dá a partir da ênfase dada à palavra ‘ATENÇÃO’, em que a mensagem reflexiva e conscientizadora exposta no cartaz permite que sejamos conduzidos às informações pertinentes sobre esse momento difícil que estamos enfrentando, além de algumas orientações necessárias de prevenção. O terceiro cartaz aborda a prática da empatia.

Figura 21: Cartaz 3 – Empatia



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

No cartaz 3, consideramos a importância da prática de se colocar no lugar do outro, ou seja, nesse tempo de sofrimento, em que muitas pessoas têm perdido suas vidas de forma rápida através do contágio com o vírus letal, a empatia precisa ter visibilidade no que tange à compreensão responsável e protetora das pessoas que amamos, mas também daquelas desconhecidas. Essa prática pode acontecer a partir das atitudes que tomamos, impulsionadas pelo agir do coração e mediadas pela mente. As várias cores nas letras que formam a palavra ‘EMPATIA’ dentro de um balão representativo, simbolizam as singularidades das pessoas e, ao mesmo tempo, suas integrações. O isolamento social é o conteúdo abordado no próximo cartaz.

Figura 22: Cartaz 4 – Fique em casa



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Ficar em casa é a principal recomendação que o cartaz 4 faz para todos neste momento de crise sanitária. O enfoque dado ao cuidado que devemos ter conosco e com as demais pessoas que convivemos ou não, é primordial para que possamos, possivelmente, cumprir com nossa parte de nos mantermos em casa, obedecendo as orientações dos órgãos competentes, a fim de que essa situação difícil passe. A distância entre as pessoas é discutida no quinto cartaz.

Figura 23: Cartaz 5 – Distanciamento social



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

A interrupção temporária de várias ações que costumeiramente eram praticadas socialmente como, por exemplo, festejar, abraçar, viajar etc., chama a atenção para o distanciamento social. Não tem sido fácil manter-se distante das

peças que fazem parte do nosso dia a dia. Desse modo, o cartaz 5 traz como foco a evitação de aglomerações em tempos de pandemia, para que as pessoas, praticando a empatia de forma consciente, possam preservar a saúde de todos. É importante ter esse cuidado! Assim, o cartaz a seguir traz uma reflexão sobre a prática de higienização das mãos.

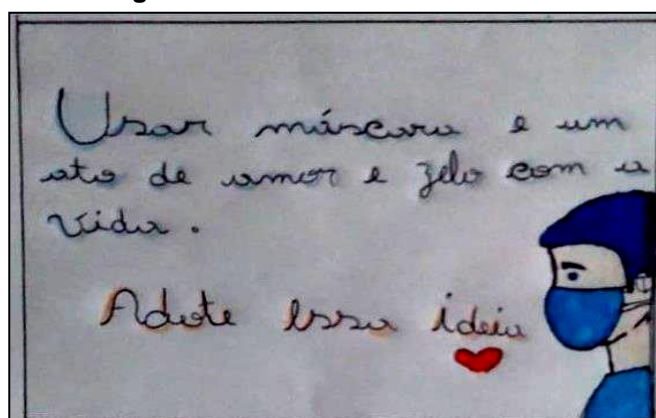
Figura 24: Cartaz 6 – Lavagem das mãos



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Higienizar as mãos é uma prática pessoal usada desde quando tomamos conhecimento da importância de manter limpo o nosso corpo. Assim, a utilidade da água e do sabão tem sido excelente no que se refere à eliminação do vírus nesse tempo de isolamento social. É nesse sentido que o cartaz 6 reforça esta missão, de lavar bem e de forma eficaz as nossas mãos, para destruir esse inimigo invisível, que tem prejudicado e tirado a vida de muitas pessoas, sem escolha de faixa etária. A importância do uso de máscaras é o foco do sétimo cartaz.

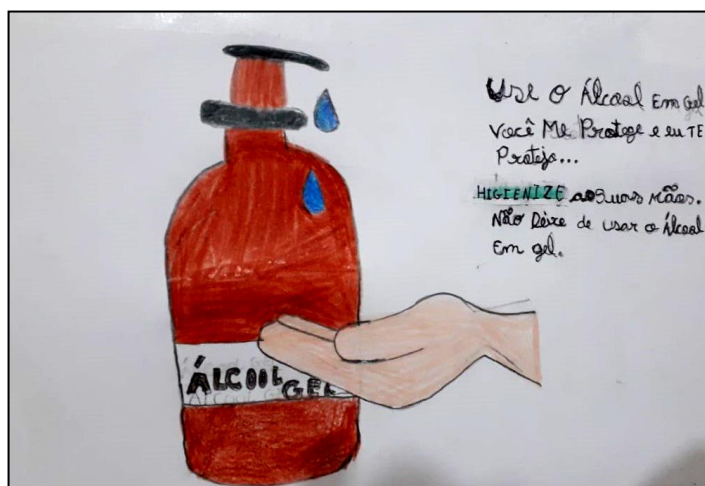
Figura 25: Cartaz 7 – Uso de máscara



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

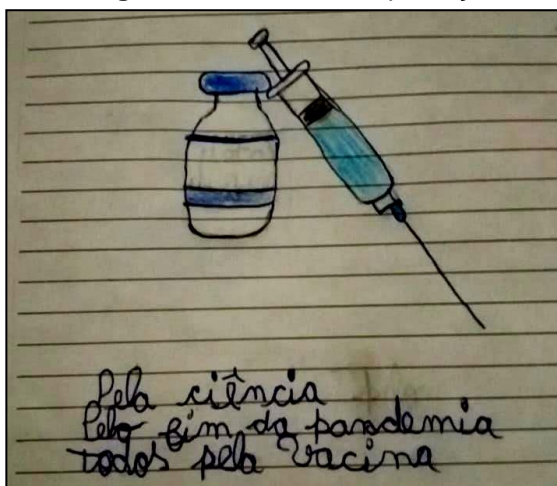
O acessório bastante recomendado neste tempo de isolamento social é o uso de máscara de proteção facial. Sendo assim, tal acessório, usado de forma correta, exerce uma função que contribui para que a proliferação do vírus não tome proporções exacerbadas. Como pode ser visualizado no cartaz 7, é um ato de amor e zelo para com a nossa vida daqueles que amamos. A prática do uso de máscara precisa e deve ser adotada pelas pessoas, a fim de colaborar para o fim do vírus letal na sociedade. A abordagem do oitavo cartaz versa sobre a utilização do álcool em gel.

Figura 26: Cartaz 8 – Uso do álcool em gel



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

A utilização do álcool em gel, assim como a lavagem das mãos, reforça a importância da eliminação do vírus em nosso corpo. O cartaz 8 traz a reflexão de que, higienizando as mãos através desse recurso prático, podemos de forma recíproca, nos proteger e unidos colaborarmos com a sociedade nessa luta em favor da vida. As medidas de prevenção são o meio de vencer, através da unidade consciente e empática, este tempo difícil. Desse modo, as gotas de esperança (vacina) são sinalizadas no cartaz a seguir:

Figura 27: Cartaz 9 – Esperança

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Considerando a pertinência colaborativa da ciência na sociedade, o cartaz 9 permite a reflexão esperançosa diante do cenário caótico que vive o planeta, a fim de que a pandemia acabe. Dessa forma, o desenvolvimento da(s) vacina(s) nos faz acreditar, assertivamente, que dias melhores virão. Nesse sentido, a função social da escrita evidencia que não basta apenas refletir, mas é preciso provocar o outro a assumir uma postura de colaboração e de combate, haja vista que todos unidos pela eficácia da vacina, poderemos ter uma sociedade imunizada e livre desse vírus letal. Logo, teremos uma batalha vencida, como vem mostrar o décimo cartaz.

Figura 28: Cartaz 10 – Batalha vencida

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

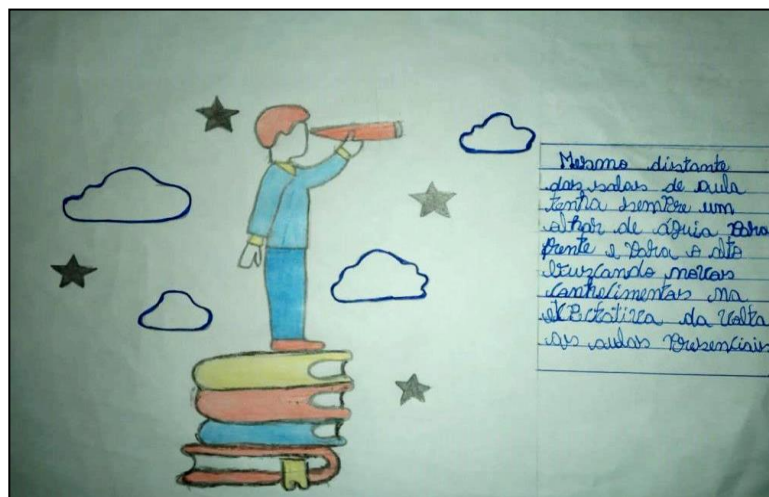
A partir da colaboração consciente das pessoas e da eficácia da vacina, o mundo esmaga o vírus. Ou seja, a força da coletividade pode vencer a batalha contra a Covid-19. Nesse sentido, o cartaz 10 reforça para a sociedade a orientação de continuarmos cumprindo com as medidas necessárias de prevenção, para que o inimigo invisível não torne a assolar o planeta e, dessa forma, possamos brevemente retornar à vida normal. Homenagear é uma atitude que expressa gratidão, como podemos ver no décimo primeiro cartaz.

Figura 29: Cartaz 11 – Homenagem aos profissionais de saúde



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

O cartaz 11 atribui uma singela homenagem àqueles/as que têm estado na linha de frente em favor da vida desde o início da Pandemia da Covid-19. A mensagem de reflexão contida no interior do cartaz mobiliza a sociedade a agradecer aos profissionais da saúde, que estão nesta missão super poderosa, diariamente, medindo esforços pela saúde de tantas pessoas que se encontram na luta pela conservação da vida. A todos vocês, nossa gratidão! Assim, o décimo segundo cartaz traz a possibilidade de que esperar-se é preciso, para que os bons dias retornem ao nosso cotidiano.

Figura 30: Cartaz 12 – Dias melhores

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

A expectativa da volta às aulas presenciais é o foco principal do cartaz 12. Sabemos que o cotidiano das escolas foi afetado pela chegada inesperada da pandemia, mas que com persistência, resistência e novas descobertas, a educação não parou. Dessa maneira, assim como a criança que olha para o alto e para frente, tenhamos a esperança que os dias melhores chegarão e, enquanto eles não chegam, vamos prosseguindo na busca e na construção do conhecimento. A educação é quem pode transformar uma sociedade, a fim de que seja um lugar saudável, próspero e emancipatório!!!

4.3.5 Descrição da etapa 05

A manhã do dia 22 de abril de 2021 foi marcada pela conclusão do projeto de letramento, em que se objetivou expor o que fora construído aos passos do crescimento de todos os envolvidos ao longo de todo o projeto. De fato, houve um crescimento significativo para todos envolvidos. Para esse momento final, foram convidadas pessoas que pudessem prestigiar, assim como colaborar e compartilhar a experiência assistida para outrem.

Além da participação de algumas pessoas próximas, uma das professoras de língua portuguesa que leciona na escola em que os participantes estudam foi convidada, assim como suas turmas do 7º ano que, nesse contexto de ensino remoto, tem uma participação reduzida de alunos nas aulas on-line (infelizmente,

essa é uma realidade vivenciada por parte das escolas espalhadas pelo país), em que o acesso não tem sido facilitado para o todo. Desse modo, só foi possível a participação de algumas alunas.

A apresentação da culminância foi conduzida pelo professor, sendo que aos participantes foi oportunizada a fala ao final da exposição dos resultados do projeto. Inicialmente, houve uma explanação acerca das inquietações e observações do cenário atual de crise sanitária, trazendo à tona o motivo gerador do projeto, que integrava esta pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Por se configurar um projeto de letramento, foi necessário trazer para os convidados da culminância o conceito de letramento e sua aplicabilidade como também a noção dos projetos de letramento, o que são e para quê servem. Após esse breve conhecimento sobre a perspectiva dos estudos do letramento e dos projetos de letramento, seguimos com a exposição das etapas.

A apresentação das etapas ocorreu de forma contextualizada, visto que era preciso mostrar para os presentes como aconteceu cada encontro, além dos procedimentos e possíveis dificuldades encontradas e vencidas ao longo do desenvolvimento do projeto. O material exposto trazia tudo o que foi apresentado, discutido e produzido como, por exemplo, as imagens, perguntas e vídeo (curta-metragem). Ao término da apresentação, alguns dos alunos participantes (outros não desejaram) puderam expor as suas impressões antes e depois do projeto, assim como se sentiram fazendo parte de uma intervenção social por meio da escrita. Nesse momento, foi perceptível e prazeroso ver o engajamento dos educandos e que eles demonstraram ter gostado da experiência.

Em seguida, foi aberto o espaço de fala para os demais que estavam presentes, em que foi pontuada a extrema relevância de se trabalhar temas como esse que foi construído, considerando o atual cenário que a escola e a sociedade têm enfrentado e de permitir outras aprendizagens aos estudantes que, na condição de agentes de letramento, puderam agir de alguma forma sobre o mundo que necessita de conscientização, a partir da leitura e da escrita. Assim, concluímos esse percurso recheado de sentimentos de gratidão, pela persistência, aprendizado e ação dos envolvidos nesse trabalho árduo, mas satisfatório.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso trilhado nesta pesquisa nos conduziu à compreensão das possibilidades alcançadas por meio da intervenção direta que fizemos em uma realidade escolar. Trazemos à tona o alcance dos nossos objetivos propostos, enxergando que é possível abordar a ressignificação da escrita no ensino remoto, embora esse contexto apresente desafios, conflitos e dificuldades para a comunidade escolar como um todo. À vista disso, oportunizamos o lugar de atuação do educando no processo de aprendizagem, uma vez que o professor age conforme a concepção de língua adotada em sua prática docente, que apontamos neste trabalho como um processo interativo, em que o educando é o protagonista e, também, agente de letramento que pode e deve construir caminhos para o seu projeto de vida sociocultural e econômico na sociedade letrada e grafocêntrica.

Considerando a perspectiva social do letramento discutida no trabalho, que adveio das discussões proporcionadas pela disciplina de *Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Letramento* do curso de Letras – Português, foi permitido a todos os envolvidos no projeto adentrar numa abordagem que considera o significativo e emancipatório no que tange às habilidades leitoras e escritoras. Nesse sentido, o uso dos gêneros textuais/discursivos propostos na intervenção mediou, de fato, uma conscientização e apropriação da escrita para uma aplicabilidade social, visto que é no mundo e pelo mundo que os sujeitos sociais agem por meio da linguagem.

As nossas salas de aula, sejam elas físicas ou remotas, como estamos vivenciando desde o início da pandemia, precisam conhecer, adotar, aplicar e expandir a cultura do letramento no âmbito da escola e além dela. O trabalho com os projetos de letramento precisa ser considerado com extrema relevância nos currículos de nossas escolas. Desse modo, as aulas de Língua Portuguesa assim como outras áreas do saber, tornar-se-ão um lugar de encontro, construção e expansão do conhecimento, à medida que reconhecemos a utilidade das práticas sociais, sem as quais não podemos viver em sociedade.

O novo normal imposto pela pandemia oportunizou um encontro entre sujeitos que, mesmos distantes, puderam se envolver em atividades coletivas, na tentativa de atingir um único objetivo: a conscientização do momento difícil que passa o

planeta. É nessa direção que desejamos dias melhores, para que o novo normal cesse e, desse modo, a vida saudável retorne às nossas escolas, a fim de que mesmo com as dificuldades, possamos ressignificar o ensino/aprendizagem.

A experiência no projeto de letramento impactou os participantes, levando-os a reconhecer que podem fazer muito com aquilo que possuem consigo, ao passo que se permitam a colaborar com a sociedade de que fazem parte. Assim, esperamos que a experiência vivenciada pelo professor iniciante e todos os envolvidos neste projeto de letramento impacte outras realidades, a fim de que outros projetos de letramento possam ter vida e gerar grandes frutos emancipatórios nas escolas brasileiras. Viva os letramentos sociais!!!

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede**. 2020, p. 257-275. [Artigo Científico – online]. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/ARRUDA,%202020.pdf>. Acesso em: 15.mar.2021.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 18.jan.2021.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais: saúde**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 244-284. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/saude.pdf>. Acesso em: 28.abr.2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 21.jan.2021.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 61-86.
- CEZARIO, Maria Maura; MARTELOTTA, Mário Eduardo. Aquisição da linguagem. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de linguística**. 2. ed. 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018. p. 207-216.
- COPPI, Danielle dos Santos Mendes. **Projeto de letramento: uma concepção social da escrita aplicada ao ensino de Língua Portuguesa**. 106f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2016. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3081>. Acesso em: 04.fev.2021.
- FERRAREZI JR., Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

KLEIMAN, Angela B (Org.). **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, I. (Orgs.). **O ensino e a formação do professor**. Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000. 248 p. p. 223-243.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler escrever?** PDF. Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2021.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. 2007, p. 1-25. [Artigo Científico – online]. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>. Acesso em: 18.jan.2021.

KLEIMAN, Angela B.; CENICEROS, Rosana Cunha; TINOCO, Glícia Azevedo. Projetos de letramento no ensino médio. In: BUZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 69-83.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed., 12ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

MARCUSHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2003. pp. 19-36.

MARCUSHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Iara Ferreira de Melo. Letramento em sala de aula e a variação lingüística. In: SILVA, Camilo Rosa. (Org.). **Ensino de português**: demandas teóricas e práticas. João Pessoa: Idéia, 2007. p. 155-178.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.

OLIVEIRA, Gabriel Fernandes; SOUZA SILVA, André Luiz. Letramento digital: uma nova forma de ensinar e aprender. **Anais V CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/47746>. Acesso em: 21.jan.2021.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editoria, 2010.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. p. 32-38.

SANTOS, Glauco de Souza. Espaços de aprendizagem. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p.103-120.

SOUZA SILVA, André Luiz; SILVA, Karla Valéria Araújo. Projeto de letramento, pra quê te quero? Ressignificando o ensino de língua portuguesa. **Anais do II ELLIN**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019. Disponível em: http://www.ccae.ufpb.br/ellin/downloads/2019/ANAIS_II_ELLIN-PB_2019.pdf. Acesso em: 13.mar.2021.

SOUZA SILVA, André Luiz. Enfrentamentos no ensino de Língua Portuguesa: experiências no cenário da covid-19. In: CABRAL, S. A. A. de Oliveira; UCHÔA, S. A. de Oliveira; DIAS, F. P. da Silva; SILVA, H. M, de Lima. (Org.). **Educação brasileira e o ensino remoto em tempo de pandemia: experiências, enfrentamentos e reflexões**. Cajazeiras: Ideia, 2020, p. 140-155. Disponível em: [976354_8c117b96cfa2429e8ed87c5f51465b25.pdf](http://www.ccae.ufpb.br/ellin/downloads/2019/ANAIS_II_ELLIN-PB_2019.pdf). Acesso em: 30.abr.2021.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

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

TINOCO, Glícia Azevedo. Usos sociais da escrita+projetos de letramento=ressignificação do ensino de língua portuguesa. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Orgs.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. São Carlos: Editora Claraluz, 2013. p. 151-173.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

APÊNDICE – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Estamos cientes da intervenção pedagógica (Projeto de Letramento intitulado: “*Ser paciente salva vidas: a importância da empatia em tempos de Pandemia*”), desenvolvida na turma do 6º ano desta Instituição, pelo professor **GABRIEL FERNANDES DE OLIVEIRA**, aluno do curso de Licenciatura Plena em Letras – Português da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III, sob orientação da Prof.^a. Esp. Karla Valéria Araújo Silva. Desta forma, autorizamos que o mesmo utilize em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) os resultados gerados durante a intervenção, para fins de análise e publicação científica.

Belém, 23 de março de 2021.

Assinatura e carimbo do responsável institucional