

ALFABETIZAÇÃO E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: EVIDÊNCIAS DA SALA DE AULA *WHATSAPP*

LITERACY AND EMERGENCY REMOTE TEACHING:
EVIDENCE FROM THE WHATSAPP CLASSROOM

Adriana Cavalcanti dos Santos

Universidade Federal de Alagoas
adricavalcanty@hotmail.com

Amanda Loyse da Silva Alves

Universidade Federal de Alagoas
amanda.alves@cedu.ufal.br

Érica Raiane de Santana Galvão

Universidade Federal Rural de Pernambuco
ericaraiane7@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta uma investigação acerca das práticas curriculares de leitura e escrita propostas por professores alfabetizadores e suas relações com as facetas de alfabetização no Ensino Remoto Emergencial (ERE). A coleta de dados ocorreu por meio da imersão das pesquisadoras em um aplicativo digital (*WhatsApp*), utilizado para o desenvolvimento do ERE. Por meio do mapeamento das práticas curriculares da professora alfabetizadora, identificou-se em seus encaminhamentos didáticos a abordagem da alfabetização com foco em três facetas: linguística, interativa e sociocultural. Os resultados apontaram a utilização do Livro Didático de Língua Portuguesa como referência para o desenvolvimento de práticas curriculares; bem como a proposição de atividades paralelas e complementares aos conteúdos abordados, sugeridos pelo livro didático. Nesse ínterim, ressalta-se a tentativa de (re)invenção das práticas pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita, adaptando-se ao modelo ERE ao incorporar recursos digitais e textos multimodais na proposição de atividades síncronas e assíncronas pelo *WhatsApp*.

Palavras-chave: Alfabetização. Ensino remoto. Práticas curriculares.

ABSTRACT

This article presents an investigation about the curricular practices of reading and writing proposed by literacy teachers and their relationships with the facets of literacy in Emergency Remote Teaching (ERE). Data collection took place through the immersion of the researchers in a digital application (WhatsApp), used for the development of the ERE. Through the mapping of the literacy teacher's curricular practices, it was identified in her didactic referrals the literacy approach with a focus on three facets: linguistic, interactive, and sociocultural. The results pointed to the use of the Portuguese Textbook as a reference for the development of curricular practices; as well as the proposition of parallel and complementary activities to the addressed contents, suggested by the textbook. In the meantime, the attempt to (re)invent pedagogical practices for teaching reading and writing is highlighted, adapting to the ERE model by incorporating digital resources and multimodal texts in the proposition of synchronous and asynchronous activities through WhatsApp.

Keywords: Curricular practices. Literacy. Remote teaching.

1. INTRODUÇÃO

A curiosidade epistemológica sobre os encaminhamentos didáticos do processo de aprendizagem da língua escrita no Ensino Remoto Emergencial (ERE), mais especificamente da leitura e escrita, intensificou-se no cronotopo da Pandemia da Covid-19, de modo que pensar a didática da alfabetização implica responder aos seguintes questionamentos: O que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar a ler e a escrever? Nessa direção, este artigo analisa as práticas curriculares de leitura e de escrita em suas relações com as múltiplas facetas nos/dos processos de alfabetização na trans pandemia.

No cronotopo da Pandemia da Covid-19, em cumprimento às recomendações da Organização Mundial Saúde para o distanciamento/isolamento social, com as medidas protetivas para o contínuo funcionamento do Coronavírus, estabeleceu-se no cenário educacional - como alternativa para a continuidade das atividades escolares - o modelo de ERE. Esse modelo implicava na adoção do uso de tecnologias digitais e/ou em alternativas para manter o contato com os estudantes e com suas famílias. Nesse sentido, a coleta de dados desta pesquisa realizou-se por meio da imersão de uma das pesquisadoras em um ambiente digital, a sala de aula do *WhatsApp*, utilizado como meio para o desenvolvimento do ERE por uma professora alfabetizadora.

O olhar para os aportes teóricos relacionados à especificidade da alfabetização (SOARES, 2019; 2020), à didática da alfabetização (MORAIS, 2012) e ao ensino remoto emergencial (RIBEIRO, 2020), nesta investigação, em diálogo com as observações das práticas desenvolvidas pela professora alfabetizadora, evidencia-se como o processo complexo de alfabetização que fora concebido no modelo de ERE.

A alfabetização pode ser entendida como a aprendizagem da tecnologia da escrita, responsável pela apropriação de um conjunto de técnicas, operações e habilidades que são necessárias às práticas de leitura e de escrita, além do domínio da representação do sistema de escrita alfabética e dos padrões normativos da ortografia. Contudo, o processo de aprendizagem da língua escrita, ou seja, a alfabetização, deve acontecer de modo indissociável ao processo de letramento. Esse processo, entre outros sentidos polissêmicos para o termo, pode ser entendido como o domínio da leitura e da escrita em práticas sociais de uso das linguagens (SOARES, 2020).

Dado o exposto, a referida investigação adotou os aportes teóricos dos pesquisadores da área de alfabetização no Brasil, os quais se debruçam acerca dos processos de aprendizagem da língua escrita (SOARES, 2016; 2020); a relação indissociável entre alfabetização e o letramento digital (SOARES, 2002; 2021); o ensino remoto emergencial (RIBEIRO, 2020); a prescrição curricular da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), entre outros.

O artigo organiza-se em três momentos. O primeiro descreve a metodologia da coleta dos dados no aplicativo *WhatsApp*, utilizado como sala de aula na modalidade do ERE. O segundo discorre sobre alfabetização (SOARES, 2002; 2020), o foco do ensino do componente curricular Língua Portuguesa na BNCC (BRASIL, 2017), as facetas de alfabetização (SOARES, 2016), o ensino remoto emergencial (RIBEIRO, 2020) e as implicações nas práticas pedagógicas dos professores (SOARES, 2021; FREITAS, 2010). O terceiro momento apresenta os resultados e as discussões relacionados às práticas de leitura e de escrita propostas pela professora alfabetizadora. Por fim, são tecidas as considerações finais.

2. ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: CAMINHO METODOLÓGICO

A investigação de natureza qualitativa (YIN, 2016), do tipo estudo do netnográfico (MARTINS, 2012), aconteceu de forma remota por meio da observação das aulas “na sala de aula do *WhatsApp*” propostas por uma professora alfabetizadora de uma escola pública do ensino fundamental da rede municipal de Maceió - AL.

A revisão da literatura, realizada inicialmente sobre o tema, proporcionou a compreensão da especificidade dos processos de aquisição da leitura e da escrita, da alfabetização e do letramento, das múltiplas facetas de alfabetização (SOARES, 2016; 2020), da alfabetização digital (SOARES, 2002; COLELLO, 2016), do ensino remoto emergencial no contexto da pandemia da Covid-19 (SOARES, 2021; RIBEIRO, 2020) e dos eixos de ensino da Língua Portuguesa (BRASIL, 2017).

A investigação definiu por *lócus* uma turma do 2º ano do ensino fundamental, cujas aulas estavam sendo propostas por meio do aplicativo digital (*WhatsApp*) utilizado para realização das aulas nos modelos síncronas e assíncronas. Na ocasião, coletou-se *corpus* referentes aos encaminhamentos didáticos, conteúdos e atividades propostas para alfabetizar, sendo possível observar as estratégias didático-pedagógicas adotadas pela professora para conduzir a aprendizagem de Língua Portuguesa (LP) no modelo de ERE.

Com base na observação das aulas durante 1 (um) ano e na coleta do *corpus* de análise, mapeou-se as atividades que abordavam os eixos de ensino de LP (leitura/escuta, produção escrita, oralidade e análise linguística/semiótica) propostos pela professora alfabetizadora.

Os membros do grupo do *WhastApp* constituíam-se pelos pais e/ou responsáveis pelos estudantes, devido ao fato de que os estudantes não dispunham de *smartphones* individuais para acesso às aulas em ambientes/aplicativos digitais. Nessa esteira, os pais mediavam as atividades e auxiliavam os estudantes com o propósito de sanar as dúvidas (junto à professora), além de ensiná-los a usarem as tecnologias digitais e acessarem as ferramentas digitais utilizadas. A devolutiva das atividades pelos estudantes à professora se dava, na maioria das vezes, por meio do registro fotográfico ou produção de áudios, de modo a comprovar a realização das atividades e as decorrentes aprendizagens.

Das observações: um olhar para a tela do *WhastApp*

As observações das práticas da professora colaboradora ocorreram durante os meses de março a dezembro de 2021. Na ocasião, foram observadas 40 horas-aulas de Língua Portuguesa na modalidade ERE. Esses momentos revelaram as desigualdades e assimetrias sociais dos estudantes no que se refere ao acesso às tecnologias e à disponibilidade de conexão, assim, muitos estudantes ficaram às margens das propostas encaminhadas pelas redes públicas.

Os dados foram coletados por uma das autoras, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/FAPEAL). Todos as propostas de atividades e os arquivos multissemióticos (vídeos, imagens, fotos, Power Point, arquivos de textos, entre outros) encaminhados pelo aplicativo (*WhatsApp*) compõem os dados da investigação. O material de multimídias e multissemiótico utilizado pela professora alfabetizadora compõem o arquivo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didáticas da Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE_CNPq) para futuras investigações de pesquisadores do referido grupo.

No transcorrer da pesquisa, as aulas foram mapeadas por meio da descrição dos conteúdos trabalhados pela professora alfabetizadora, de modo a caracterizar os modelos didáticos e as práticas/estratégias de reinvenção do ensino no processo de alfabetização. Além disso, mapearam as atividades desenvolvidas pela professora alfabetizadora, identificando as facetas de alfabetização que permeavam as práticas pedagógicas observadas.

Perfil da professora alfabetizadora

A professora alfabetizadora demonstrou identifica-se com o processo de alfabetização. Essa identificação, segundo ela, vem sendo construída a partir da sua atuação profissional no ciclo de alfabetização, gênese da sua identidade profissional. No Quadro 1, evidencia-se o perfil docente da alfabetizadora:

Quadro 1: Perfil docente

Professora Alfabetizadora	
Área de formação	Magistério, Pedagogia
Especialização	Psicopedagogia e Neuro-psicopedagogia
Tempo de atuação como profissional	20 anos
Tempo de atuação como professor(a) no ensino fundamental	20 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

A professora alfabetizadora tem formação inicial em Curso de Magistério. Segundo ela, por identificar-se na profissão, cursou Licenciatura em Pedagogia e especializou-se em Psicopedagogia e Neuro-psicopedagogia; ademais, atua como pedagoga há mais de 15 anos. Durante este período, trabalhou em turmas do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental, segundo ela por se “realizar com o trabalho no ciclo de alfabetização”.

Durante as observações, a professora demonstrou uma vasta experiência na área de alfabetização, especialmente pelo uso de sua autonomia ao elaborar estratégias didáticas que se adequassem ao modelo de ERE, não se restringindo, assim, ao Livro Didático (LD), único material didático disponibilizado pela escola. Nesse contexto, no papel de autora, produziu e encaminhou outras atividades multimodais e multissemióticas, visando à apropriação do conhecimento por parte dos estudantes. Nesse contexto, ressalta-se que o ERE provocou inúmeros desafios à docência, no entanto, a professora utilizou-se de diversas estratégias de intervenção, como serão descritas no Quadro 2, em meio a este contexto atípico, conforme explicitado ao longo deste trabalho.

3. ALFABETIZAÇÃO E O ENSINO REMOTO: PRÁTICAS DE LEITURA E DA ESCRITA

A aprendizagem da língua escrita, entendida como um processo complexo, diante do estudo das ciências linguísticas envolve componentes ou “facetas” (linguística, interativa e sociocultural). A abordagem do ensino da língua escrita por meio destas facetas exige a delimitação de objetos diferentes, de modo a garantir as aprendizagens. Soares (2016) especifica as facetas da alfabetização ao enunciar que:

A faceta propriamente linguística da língua escrita – a representação visual da cadeia sonora da fala. [...]. a faceta interativa da língua escrita – a língua escrita como veículo de interação entre pessoas, de expressão e compreensão de mensagens; a faceta sociocultural da língua escrita – os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais [...] (SOARES, 2016, p. 28).

As facetas da alfabetização, com foco na aprendizagem da língua escrita, devem estar inter-relacionadas, considerando suas diferentes formas/modos de ensino-aprendizagem, que se complementam, não devendo ser adotadas de forma separada/segregada. Isso implica entender que se busca no processo de aprendizagem da língua escrita o desenvolvimento integral dos estudantes, tendo em conta as especificidades, seus movimentos de uso e aplicação na sociedade (SOARES, 2016).

Ao compreendermos a alfabetização como uma aprendizagem ligada estritamente à linguagem escrita, o ensino tem por foco a aquisição de habilidades e competências relacionadas à leitura e à escrita, em um processo simplificado de codificação e decodificação dos grafemas/fonemas (COLELLO, 2016).

O ensino-aprendizagem da língua escrita mediado pela professora alfabetizadora apresentou-se por intermédio da organização do ensino em quatro eixos linguísticos, ou componentes da língua portuguesa, a saber: (I) leitura/escuta; (II) oralidade; (III) produção escrita; (IV) análise linguística/semiótica. Essa organização curricular tem como função didático-pedagógica possibilitar o entendimento sobre os textos que circulam diariamente nos ambientes sociais e escolares, contribuindo com as necessidades prévias de organização dos saberes sobre a língua e outras linguagens que ocupam o tempo e o espaço desses sujeitos em formação (BRASIL, 2017).

O trabalho com os referidos eixos de ensino da Língua Portuguesa intenciona ampliar o domínio da língua/linguagem pelos estudantes nas diversas práticas sociais e suportes (impressos ou digitais). O eixo oralidade objetiva o estudo da língua oral em suas interações discursivas, além da ampliação dos recursos e estratégias de fala e escuta em trocas linguísticas orais. Com relação ao eixo de análise linguística/semiótica, busca-se a sistematização dos conhecimentos linguísticos dos sujeitos, bem como a reflexão das regularidades linguísticas em seu uso/função/aplicação e o funcionamento de outras linguagens e seus discursos em textos. O eixo leitura/escuta delimita por função a amplificação do letramento de modo gradativo, por meio da integração de estratégias de leitura de textos complexos e crescentes. Por fim, o eixo produção textual pressupõe a progressão e inserção de estratégias de produção de textos, garantidas as condições de produção, utilizando as variedades de gêneros textuais (BRASIL, 2017). A compreensão das normas e interesses pela vida social possibilita aos estudantes manusear sistemas mais amplificados relacionados à construção do conhecimento, que perpassa pelas relações de pertencimento e aceitação, associados à natureza, à cultura, à história, às tecnologias e ao meio em que vive (BRASIL, 2017).

Nesse sentido,

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BRASIL, 2017, p. 63).

As atividades humanas, na contemporaneidade, impõem a necessária alfabetização digital e o letramento digital que condicionam a um ideário para além da aprendizagem da leitura e da escrita numa perspectiva técnica e associacionista, considerando que os usos da linguagem em ambientes digitais estão relacionados aos mecanismos de comunicação e inserção social, haja vista que a aprendizagem da língua escrita não é apenas uma aquisição instrumental, mas adquirem-se outros saberes de base linguística, estes possibilitados pela imersão dos sujeitos no mundo virtual, que promove descobertas e imersões em novas culturas.

De acordo com a BNCC, o uso das tecnologias e mídias digitais deve ser incorporado na promoção do ensino aprendizagem do componente curricular língua portuguesa, tendo em vista sua presença/utilização nas práticas cotidianas de uso das linguagens (na cultura digital), devendo ser considerado como um provedor de mudanças representativas em nossa sociedade (BRASIL, 2017), em especial considerando às formas de comunicação.

O modelo do ERE caracteriza-se pela proposição de

[...] estratégias didático-pedagógicas criadas para minimizar os impactos das medidas de isolamento social nas aprendizagens dos/as estudantes/as, de modo que essas estratégias podem ser mediadas pelo uso de dispositivos tecnológicos digitais ou não (SANTOS; SANTOS; SANTOS, 2021, p. 99).

Nesse modelo, o *designer* de aula, no trans pandemia, materializou-se de modo a garantir que no processo de alfabetização, mesmo com todos os seus limites e complexidades, permitisse o contato entre os estudantes e a escola.

Segundo a professora alfabetizadora, de acordo com a portaria n. 69, de 20 de abril de 2020, estabeleceu-se a realização do teletrabalho na rede pública de ensino do município de Maceió - AL, na jurisdição da Secretária Municipal de Educação (SEMED), prevendo o desenvolvimento do ERE e a disposição de todas as atividades das unidades educacionais para o uso/aplicação dos recursos e suportes tecnológicos na promoção e continuidade do ano letivo. Assim, durante o período de enfrentamento da pandemia da Covid-19, foram seguidas algumas orientações:

Art. 5 As atividades pedagógicas de interação com os estudantes, durante o período de teletrabalho, poderão ser realizadas por meio da mediação tecnológica disponível, a fim de manter uma rotina de interlocução com os estudantes, considerando os estudos e as aprendizagens essenciais (Portaria 69/2020/SEMED/MACEIÓ).

Conforme as orientações prescritas na referida portaria, como dito, instaurou-se o uso dos aplicativos e plataformas digitais para os contextos de aulas síncronas e assíncronas, objetivando o desenvolvimento das aulas no modelo de ERE. Nesse modelo, as tecnologias digitais tornaram-se espaços de sala de aula, sendo estas alternativas viáveis à promoção das aprendizagens no cronotopo da pandemia. Contudo, esse modelo de ensino foi implantado em meio a dificuldades, tais como: a viabilidade tecnológica, a deficiência de acesso em grande escala, a organização e a disposição das atividades, o estabelecimento de novas formas de interação entre professores e estudantes, família e escola, a divisão dos afazeres entre as diferentes disciplinas, bem como o atendimento aos estudantes com dificuldades na compreensão dos conteúdos (COLELLO, 2021). Estes aspectos dificultaram o desenvolvimento da readequação/reinvenção das práticas do professor no que se refere às estratégias de adaptação ao ensino remoto. Com isso,

[...] muitos pais e educadores deixaram de considerar que as diferentes modalidades de ensino – presencial, remoto, à distância e domiciliar – têm características, dinâmicas e modos de funcionamento próprios. É só em função dessas especificidades que se pode projetar planejamentos, expectativas, formas de acompanhamento e de avaliação.

Soares (2021) avaliou que esse cenário de introdução dos estudantes de escolas públicas, em especial dos anos iniciais, em práticas escolares por meio das tecnologias, não considerou que os estudantes nasceram nessa cultura, portanto são considerados “nativos digitais”. Contudo, a autora também destaca que para se compreender o processo de leitura e de escrita na cultura digital, é preciso entender que existem distinções entre os termos nativos e imigrantes digitais. Os imigrantes digitais são aqueles que não nasceram dentro da cultura digital, porém migram para ela, utilizando-se dos recursos que ela dispõe (computadores e *smartphone*), aprendendo a manuseá-la (SOARES, 2021).

Quando a aprendizagem da leitura e da escrita não acontecem em um cenário no qual se exigem novas habilidades e práticas sociais, estamos condicionados a um estado ou condição, proporcionado pelo uso das tecnologias, que associa as práticas de leitura e de escrita aos meios digitais, que concebe a imersão dos sujeitos dentro desse contexto (tecnologias digitais) (SOARES, 2002). Nesse sentido, a cultura do papel e a cultura da tela envolvem processos cognitivos distintos e exigem habilidades específicas de uso da língua/linguagem em cada uma dessas culturas.

No contexto da pandemia, as práticas de letramento foram introduzidas nas interações sociais e digitais para a promoção do ERE, em que as práticas de uso das linguagens foram mediadas por meio das plataformas e aplicativos digitais (SOARES, 2002). Desse modo, caracterizaram-se enquanto práticas distintas daquelas que, tradicionalmente, conduziam o estudante à aprendizagem da língua escrita na cultura do escrito (impresso).

O letramento digital é uma das adjetivações do processo de aprendizagem da leitura e da escrita na cultura digital. O domínio do letramento digital amplia-se a competência de usabilidade dos recursos digitais, em outras palavras, implica em ler e escrever textos digitais, multissemióticos e multimodais. Para Freitas (2010), o ato de ser letrado digitalmente inclui o conhecimento funcional dos usos das tecnologias, proporcionadas pelas ferramentas, recursos e suportes, possibilitando um conhecimento crítico, pois dar-se significado a um novo modo de aprendizagem e com isso um novo tipo de discurso.

O letramento digital envolve a vida social dos indivíduos na promoção da comunicação e da formação, e aos poucos vem tomando forma no meio escolar (RIBEIRO, 2020). Essa perspectiva defende a inclusão dos recursos tecnológicos nas práticas curriculares de leitura e de escrita, pensando a alfabetização para além da aquisição do sistema ortográfico alfabético, relacionando-a ao meio digital e às esferas dos discursos, levando à transfiguração da linguagem (RIBEIRO, 2020).

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os encaminhamentos didáticos realizados pela professora alfabetizadora no modelo de ERE, permitiram o mapeamento das práticas curriculares recorrentes no trans pandemia propostas na sala no aplicativo *WhatsApp*. O Quadro 2 apresenta o agrupamento das tipologias de atividades propostas no referido aplicativo.

As práticas curriculares adotadas para alfabetizar seguiram uma orientação didático-pedagógica que utiliza o livro didático de LP e o auxílio de atividades complementares. Essa opção deu-se pelo fato de que todos os estudantes dispunham do LP, considerando que, para a professora alfabetizadora, o uso do LD, no cronotopo da pandemia, consistia em um recurso adequado para dar continuidade ao processo de alfabetização no modelo de ERE.

As ações didáticas da professora alfabetizadora objetivavam reforçar as aprendizagens desenvolvidas anteriormente propostas no livro didático. As referidas atividades alinhavam-se à prescrição da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), abordando o componente curricular Língua Portuguesa por meio dos 4 eixos linguísticos: oralidade, produção textual, leitura/escuta e análise linguística/semiótica. Contudo, em referência a proposições de atividades na perspectiva da análise linguística/semiótica, estas focavam exclusivamente em reflexões gramaticais.

Quadro 2 – Ensino de Língua Portuguesa

ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS NO APLICATIVO DIGITAL (WHATSAPP)	FACETAS DA ALFABETIZAÇÃO
<p style="text-align: center;">EIXO ORALIDADE</p> <p>Pesquisa sobre cantigas populares e apresentação oral dos achados.</p> <p>Interpretação textual oral (cantiga popular).</p> <p>Discussão oral sobre texto informativo: -Relato das diferenças entre os contextos de usos dos sinais de pontuações nas frases com exclamação e interrogação. -Discussão sobre o enredo da fábula “O corvo e a Raposa”; -Reconto oral da fábula. Para isso, os estudantes poderiam produzir textos multissemióticos.</p>	<p>FACETA SOCIOCULTURAL</p>
<p style="text-align: center;">EIXO PRODUÇÃO ESCRITA/TEXTUAL</p> <p>Produção de rimas – completar com novos trechos a cantiga popular.</p> <p>Descrição escrita dos personagens (coelho, bailarina) do conto “Menina bonita do laço de fita” (MACHADO, 2000).</p> <p>Produção escrita sobre as impressões da fábula “O corvo e a raposa (estudantes)”.</p> <p>Produção de ficha de leitura, a partir de textos lidos em casa.</p> <p>Produção de texto com base na observação de textos multimodais (filmes, curta metragem, jogos digitais).</p> <p>Releitura de cenas da fábula “O corvo e a raposa” por meio de desenhos ou escrita da narrativa.</p> <p>Formação de frases.</p> <p style="text-align: center;">EIXO LEITURA/ESCUA</p> <p>Leitura de textos disponíveis na Biblioteca interativa.</p> <p>Leitura da cantiga popular “A barata diz que tem”.</p> <p>Leitura do conto “Menina bonita do laço de fita” (livro paradidático)</p> <p>Leitura do texto informativo “Por que os crocodilos fêmeas são boas mães”</p> <p>Leitura da parlenda “bate-boca”.</p> <p>Leitura da fábula “O corvo e a Raposa”.</p>	<p>FACETA INTERACIONALISTA</p>
<p style="text-align: center;">EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA SEMIÓTICA/GRAMATICAL</p> <p>Interpretação textual do gênero cantiga (linguagem verbal e não verbal).</p> <p>Ditado invertido/ilustrado de palavras das antigas trabalhadas e reflexão sobre a ortografia das palavras.</p> <p>Jogo-online: associação da palavra ao objeto ao contexto de uso.</p> <p>Separação de sílabas de palavras descontextualizada.</p> <p>Ditado ilustrado do conto “A menina bonita do laço de fita”.</p> <p>Identificação dos grafemas/fonemas “F” e “V” (formação de palavras).</p> <p>Caligrafia dos Grafemas “F e V” (traçados das letras).</p> <p>Consciência silábica: - Reconhecimento dos sons das sílabas das palavras; - Identificação de palavras no texto e classificando-a quanto ao tamanho; - Completar as sílabas que faltam nas palavras; - Contagem das sílabas.</p> <p>Parágrafo e pontuação: organização os parágrafos da fábula “O corvo e a raposa” e identificação dos sinais de pontuação.</p> <p>Emprego dos pronomes pessoais.</p> <p>Caligrafia dos Grafemas “R” (traçados das letras).</p> <p>Emprego de palavras (relação entre sinônimos e antônimos).</p>	<p>FACETA LINGUISTICA</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

No que se refere à BNCC, conforme exposto no Quadro 2, as práticas observadas, como supramencionado, estão relacionadas aos 4 eixos de ensino da Língua Portuguesa: leitura/escuta, produção escrita, oralidade e análise linguística/semiótica/gramática.

As propostas de atividades descritas no Quadro 2 demonstram também o alinhamento das práticas curriculares com o livro didático utilizado, como principal suporte teórico-metodológico da ação pedagógica da professora.

Outrossim, as práticas curriculares de LP evidenciam a recorrência do uso de variedades de gêneros textuais trabalhados em todas as dimensões linguísticas (oralidade, leitura/escuta, produção escrita e análise linguística/semiótica), previstas pela BNCC para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem (BRASIL, 2017). Todavia, em se tratando do eixo análise linguística/semiótica, as atividades eram propostas descontextualizadas e o texto era utilizado como pretexto para identificação ou retirada de fragmentos ou palavras para classificação gramatical.

O LDP, utilizado pela professora alfabetizadora, era dividido por unidades temáticas. Em cada uma das unidades, a seu turno, trabalha-se um gênero textual, entre eles: fábula; texto anúncio; parlenda; cantiga popular, conto e fábula. Em cada unidade temática são propostas atividades inter-relacionadas que contemplavam os quatro eixos de ensino de LP, buscando integrar as aprendizagens das situações de comunicação orais, escritas e linguísticas. Dessa forma, o trabalho com a LP propunha-se ao desenvolvimento das práticas sociais de leitura, oralização das opiniões dos estudantes sobre os textos, das produções escritas de gêneros textuais/discursivos diversos, da socialização de opiniões diante dos contextos abordados no LDP e da análise linguística de fragmentos ou palavras retiradas dos textos, envolvendo seus usos e funções.

Com relação à abordagem das facetas de alfabetização nas práticas curriculares da professora, observou-se a multiplicidade de propostas, conforme disposto no Quadro 2, com foco no uso-reflexão-uso da língua considerando as facetas da alfabetização (linguísticas, interativa e sociocultural). A adoção da faceta interativa (SOARES, 2016) apresentou-se de forma explícita na vivência de atividades linguísticas dialógicas a partir da abordagem e uso de uma variedade de gêneros textuais (parlenda, conto, fábula, cantiga popular) para a aprendizagem da leitura e da escrita em que a professora tentava mediar a interação autor-leitor. Nessas práticas, explorava-se a produção, a interpretação e a compreensão dos textos, além da interação entre os estudantes por meio das discussões orais e escritas. No que se refere às discussões sobre os textos, estas ocorriam por meio dos encaminhamentos de áudios, em que os estudantes manifestavam suas opiniões sobre as questões problematizadas pela professora. Os estudantes encaminhavam registro escrito (fotografias), vídeos apresentando os registros escritos no caderno e fotos do LDP referentes aos aspectos do texto (estrutura, enredo/história, moral, interpretação, compreensão e o sentido). Todas essas formas de compartilhamento de registros e interações ocorriam por intermédio do aplicativo *WhatsApp*.

As ações didáticas que se alinhavam à faceta sociocultural aconteciam no *continuum* das propostas de trabalho no viés da faceta interativa. Nessa interrelação, as abordagens dos gêneros textuais (variedades de gêneros), a exploração dos efeitos de sentidos dos textos, seus usos, funções nas práticas sociais e sua importância na cultura davam-se tendo em conta o texto como materialidade sociocultural e os sujeitos como produtor de linguagens por meio das práticas de interação com o outro (colega, professor, autor). As abordagens da faceta sociocultural ocorriam por intermédio das leituras e das discussões levantadas sobre os assuntos tratados no LDP. Essas práticas pressupunham a interação e diálogos com os familiares, com a professora e com os colegas sobre os temas abordados nas práticas de leitura.

A título de ilustração, no Quadro 2, destacam-se as interações e tentativas de diálogos com os textos da cantiga popular e da fábula, com o intuito de promover a compreensão da importância da circulação desses textos para preservação das formas de expressão da cultura por meio das linguagens. Destarte, os estudantes aprendem sobre os sentidos/funções, circulação e expressões culturais dos gêneros textuais (fábula e cantiga popular). Na produção escrita, nas discussões que abordavam os aspectos estruturais e na produção de rimas para compor novos trechos para a cantiga popular, entre outros (SOARES, 2016), os estudantes mobilizavam conhecimentos linguísticos e culturais.

Nas mediações didáticas com foco na faceta linguística (SOARES, 2016), por sua vez, eram trabalhados exercícios de consciência silábica, formação de frases, norma culta (pontuação), formação/estruturação dos textos (parágrafo), relações semânticas, caligrafia, sinônimos e antônimos, pronomes e gêneros textuais. Esta abordagem da faceta linguística ocupava mais tempo didático do processo de alfabetização da turma. Contudo, o trabalho com o eixo de análise linguística/semiótica/gramatical estava condicionado ao desenvolvimento dos gêneros textuais abordados nas unidades temáticas do LDP, implicando assim em uma colaboração/interligação do uso das facetas (interativa e sociocultural) nos exercícios de sistematização dos aspectos linguísticos da escrita. Com o intuito de propor práticas de produções textuais, abordou-se atividades de formação de sílabas e frases, a análise do recurso expressivo da pontuação, a organização em parágrafos, além de outros aspectos ligados aos padrões linguísticos expressos nas gramáticas normativa.

As intervenções de práticas de leitura, frequentemente, eram propostas à turma tendo em vista o trabalho com os variados gêneros textuais (fábula, parlenda, cantiga popular e anúncios) abordados nas unidades do LDP. As leituras eram realizadas pela professora, por meio de vídeos e áudios encaminhados à “sala de aula *WhatsApp*” e acompanhadas pelos estudantes.

O formato interativo das aulas no aplicativo digital não permitia o acompanhamento instantâneo do texto. Todavia, com o propósito de observar as aprendizagens de leitura/escuta da turma, a professora utilizava como estratégia no ambiente digital a triagem/seleção de alguns estudantes (geralmente, 3 estudantes) para reproduzir a leitura do gênero textual trabalhado e, anteriormente, realizada pela professora. Constatou-se que os estudantes selecionados para realizar a leitura apresentavam um bom desenvolvimento com relação à fluência e à compreensão das abordagens linguísticas (pontuação e parágrafos).

As práticas curriculares desenvolvidas pela professora visavam a alfabetização de seus estudantes, de modo que as mediações didáticas indicaram para um trabalho que inter-relacionou as facetas interativa, sociocultural e linguística (SOARES, 2021), embora predomine o foco na faceta linguística.

5. CONCLUSÕES

As práticas curriculares da professora desvelaram uma multiplicidade de abordagens interacionais com foco, mesmo que implicitamente, em alguns contextos das facetas linguística, interativa e sociocultural, ao considerar que diante dos conteúdos desenvolvidos no LDP e nas práticas mediadas na sala de aula *WhatsApp*, não há distinção entre o trabalho com as facetas de Língua Portuguesa, mas sim uma ligação/associação entre elas e o uso da língua/linguagem no processo de ensino e aprendizagem.

Mesmo apoiando-se no LDP para proposição de aulas, a professora demonstrou autonomia no desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico. Nesse contexto, elaborou materiais e utilizou recursos digitais multimodais para possibilitar o entendimento dos estudantes quanto aos conteúdos abordados. Destacaram-se, em suas práticas, o trabalho com a biblioteca virtual, o jogo *online* e os vídeos elaborados pela professora para leitura dos gêneros textuais. A utilização de ferramentas digitais

como suporte para mediar as aprendizagens demonstraram a adequação de aulas ao ERE, embora a grande maioria dos estudantes não tivessem acesso à internet e nem dispunham de recursos próprios para participar das aulas, reforçando e evidenciando as desigualdades sociais.

As aulas seguiam um modelo de mediação que objetivava atender à demanda dos estudantes, de modo a possibilitar a continuidade do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Dessa forma, no que se refere aos vídeos e aos áudios produzidos pela professora, observou-se objetividade em explicar e tornar compreensível o entendimento dos eixos de ensino da LP. Os recursos multimodais, vídeos e áudios, por exemplo, tinham duração curta, por conta do tamanho da memória dos *smartphones* dos pais e da professora. No modelo didático desenvolvido, a professora encaminhava a fotografia da página do livro didático e, na sequência, encaminhava os vídeos e áudios que explicavam/exemplificavam os enunciados das atividades propostas.

A professora alfabetizadora demonstrava-se disponível para sanar as dificuldades dos estudantes, a fim de garantir a compreensão das atividades. Logo após a realização do exercício, os estudantes encaminhavam as fotos das atividades para serem corrigidas. Posteriormente, com a devolutiva da professora e a correção do aluno, seguia-se para a próxima atividade. Nas atividades orais e de leitura, a professora utilizava a mesma estratégia didática: encaminhava vídeos e áudios sobre o assunto abordado e, em seguida, solicitava aos estudantes a realização da leitura e apresentação do seu posicionamento/entendimento sobre os textos por meio do encaminhamento de áudio ou vídeo a “sala de aula de aula *WhatsApp*”. Deste modo, socializava-se com os colegas as aprendizagens construídas nas interpretações textuais orais, nas pesquisas de campo (com os familiares), na observação dos sentidos e aspectos dos textos (gêneros textuais). Com base nestes pressupostos, desenvolvia-se uma aprendizagem apoiada nos pilares da alfabetização e do letramento.

No que se refere, ainda, à aprendizagem dos eixos de ensino da Língua Portuguesa pelos estudantes, mesmo em meio às dificuldades da utilização dos recursos digitais para promoção das aulas, a turma se apresentou participativa no desenvolvimento (das aulas), na execução das atividades e no processo do ensino-aprendizagem. A adaptação ao ERE e a (re)invenção das práticas de ensino emergiram das estratégias utilizadas pela professora frente aos desafios do período de fechamento das escolas.

Por fim, os estudantes e a professora avançaram no que diz respeito à construção do conhecimento aliado ao letramento digital, o que foi evidenciado no processo de adequação das práticas pedagógicas ao uso do aplicativo *WhatsApp* como espaço de sala de aula. A autonomia da proposição de práticas pedagógicas, que avançaram para além da abordagem da Língua Portuguesa apenas por meio da adoção de práticas de linguagem na cultura do impresso, gerou resultados no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes sobre os eixos de aprendizagem da LP, cujas práticas de linguagens estavam atravessadas pelas facetas da alfabetização (SOARES, 2018).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Lex Coletânea de Legislação e jurisprudência, Brasília, *Diário Oficial da União*, nº 55G, seção 1 – Extra, P1, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/L13979.htm. Acesso em: 25 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base (mec.gov.br). Acesso em: 25 maio 2021.

COLELLO, S. M. Gaparian. *Alfabetização ou alfabetização digital*. International Studies on Law and Education. CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto, 2016.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização em tempos de pandemia. *Convenit Internacional* 35. Cemoroc-Feusp, jan./abr., 2021.

FERREIRA, G. *Linhas de caderno: agradecimento ao professor*. Cavan, 2021. Disponível em: <https://escolapequenaestrela.com.br/wp-content/uploads/2021/04/Linhas-de-Caderno-Agradecimento-ao-Professor-Imagem-para-Blog-1-1.pdf> acesso em: 30 de abril de 2021.

MACEIÓ, Secretária Municipal de Educação. *Portaria nº 69*, de 20 de abril de 2020. Disponível em: Prefeitura Municipal de Maceió (diariomunicipal.com.br). Acesso em: 04 maio 2021.

MACHADO, Ana Maria. *Menina Bonita do laço de fita*. Rio de Janeiro: Ática, 2000.

MARTINS, T. M. O. *A netnografia como metodologia para conhecer o trabalho de professores da cultura digital*, 2012. Disponível em: <https://jovensemrede.files.wordpress.com/2012/02/tatiane-marques-de-oliveira-martins-a-netnografia-como-metodologia-para-conhecer-o-trabalho-de-professores-da-cultura-digital-texto.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2022.

MORAIS, A. G. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. Belo Horizonte: *Educação em Revista*, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez, 2010.

RIBEIRO, A. E. F. Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas. Maceió: *Debates em Educação*, v. 12, p. 446-460, dez. 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10757>. Acesso em: 11 jan. 2020.

SANTOS, A. C.; SANTOS, N. A.; SANTOS, W. P. Tecnologias digitais e educação escolar em tempos de pandemia da Covid-19: Percepções de professores/as de Língua Portuguesa. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 59, p. 97-115, 2021.

SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. B. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Campinas: Educ. Soc, vol. 23, n. 81. p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento: na cultura do papel e na cultura das telas*. [S.L, S.N], 2021. 1 vídeo (2:27:59). [Live]. Publicado pelo Canal Gellite UFAL. Disponível em: <<https://youtu.be/okVYiJPNqe8>>. Acesso em: 04 maio 2021.

SOARES, M. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever*. São Paulo: Contexto, 2020

TRICONI, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. *Ápis Livro Língua Portuguesa: 2º ano, séries iniciais*. 3. ed, São Paulo: Ática, 2017.

YIN, R. K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YIN, R. K. *Pesquisa qualitativa: do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016.

Recebido em: 26/01/2023

Aceito em: 26/04/2023