

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-220108-9621>

Recebido em: 28/07/2021 | Aprovado em: 19/05/2022

NOVAS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM AMBIENTES VIRTUAIS MULTIFACETADOS DE APRENDIZAGEM

New Teaching Practices of Portuguese Language in Multifaceted Virtual Learning Environments | Nuevas prácticas de enseñanza de lengua portuguesa en ambientes virtuales multifacetados de aprendizaje

Paula Cobucci*

Universidade de Brasília (UnB), Faculdade de Educação (FE),
Departamento de Métodos e Técnicas (MTC), Brasília, DF, Brasil

Resumo: O presente artigo tem por objetivo geral refletir sobre novas práticas de ensino de Língua Portuguesa em ambientes virtuais multifacetados de aprendizagem, propostas a partir de sequência didática, considerando-se o trabalho com o gênero textual *álbum de fotos de família*. Participaram das atividades mais de 140 universitários do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, além de quase 30 crianças em etapa de alfabetização, durante o ensino remoto em 2020 e 2021, devido à pandemia de Covid-19. Este artigo pretende suscitar reflexões críticas, a partir de planejamentos e experiências docentes em sala de aula, com possibilidades metodológicas e teóricas profícuas para a ruptura de concepções cristalizadas no sistema de ensino. Em síntese, acredita-se que, se tais práticas forem bem desenvolvidas em sala de aula, podem contribuir para o desenvolvimento de letramentos nos estudantes e podem proporcionar formação de educadores conscientes de seu papel na formação de cidadãos.

Palavras-chave: Ensino de Português. Novas práticas. Sequência didática. Gênero textual. Álbum de família.

Abstract: This article's objective is to reflect on new teaching practices of Portuguese Language, proposed from a didactic sequence, in multifaceted virtual learning environments, considering a mobilization of the textual genre *family photos album*. During remote education in 2020 and 2021, due to the Covid-19 pandemic, over 140 university students from the Pedagogy course at the Universidade de Brasília participated in the activities, along with almost 30 children in the literacy stage. This text intends to raise critical reflections based on planning and teaching experiences in the classroom, with useful methodological and theoretical possibilities for the rupture of crystallized conceptions in the education system. In summary, it is believed that, if such practices are well developed in the classroom, they can contribute to the development of literacy in students and provide formation for educators aware of their role when forming citizens.

Keywords: Portuguese teaching. New practices. Didactic sequence. Textual genre. Family album.

* Doutora e Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), Professora do Departamento de Métodos e Técnicas (MTC) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), Pesquisadora do Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens (Gecal). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2429-9794>. E-mail: paulacobucci@unb.br.

Resumen: Este artículo tiene el objetivo general de reflexionar sobre nuevas prácticas de enseñanza de Lengua Portuguesa en ambientes virtuales multi facetados de aprendizaje, propuestas desde secuencia didáctica, considerando el trabajo con el género textual *álbum de fotos de familia*. Participaron de las actividades más de 140 universitarios de la facultad de Pedagogía de la *Universidade de Brasília*, además de cuasi 30 niños en etapa de alfabetización, durante la enseñanza remota en 2020 y 2021, debido la pandemia de Covid-19. Este artículo pretende suscitar reflexiones críticas desde planeamientos y experiencias docentes en clase, con posibilidades metodológicas y teóricas proficuas para ruptura de concepciones cristalizadas en el sistema de enseñanza. En síntesis, se acredita que, si tales prácticas fueren bien desarrolladas en clase, pueden contribuir para el desarrollo de *letramientos* en estudiantes, y pueden proporcionar formación de educadores conscientes de su rol en la formación de ciudadanos.

Palabras clave: Enseñanza de Portugués. Nuevas prácticas. Secuencia didáctica. Género textual. Álbum de familia.

“O contato com o mundo letrado acontece
muito antes das letras e vai muito além delas”
(ROJO e MOURA, 2012, p. 35).

1 INTRODUÇÃO

De acordo com dados do IBGE (2019), mais de 11 milhões de pessoas com mais de 15 anos ainda não são alfabetizadas no Brasil. Esse número corresponde à população total de alguns países, como Portugal, Cuba, Suécia, por exemplo, ou a de estados como Mato Grosso, Rio Grande do Norte, Piauí e Distrito Federal juntos. Além disso, o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), pesquisa idealizada pelo Instituto Paulo Montenegro, em 2018, registra que, no Brasil, 3 a cada 10 brasileiros, entre 15 e 64 anos, têm limitação para ler, interpretar textos, identificar ironia e fazer operações matemáticas em situações da vida cotidiana, e por isso são considerados analfabetos funcionais.

Somando-se a isso, o Brasil tem a terceira maior taxa de abandono escolar entre os cem países com maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), com 2.802.259 crianças e adolescentes de 4 a 17 anos fora da escola, segundo dados de 2018. Os motivos que contribuem para a baixa escolaridade e para a evasão escolar podem ser analisados a partir de abordagens diferentes. Uma delas está relacionada ao que ocorre fora do ambiente escolar, como a desigualdade social, a fome e a desnutrição, a violência, a gravidez na adolescência e a necessidade de trabalhar e cuidar da família, a falta de apoio e incentivo dos pais ou responsáveis, além dos problemas de saúde; em outra abordagem, a própria escola é apontada como principal fator que contribui diretamente para a evasão (FGV, 2009).

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, especialmente nos anos iniciais da Educação Básica, o principal papel da escola é formar pessoas preparadas para atuar com competência¹ nos quatro eixos relativos à linguagem: leitura, produção textual, oralidade e análise linguística. Além de um cidadão preparado para agir na sociedade, demandando

¹ De acordo com a BNCC, “competência” é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. No documento, são apresentadas dez competências gerais comuns a todas as etapas da Educação Básica e competências específicas para cada área do componente curricular (BNCC, BRASIL, 2017, p. 7).

seus direitos, cumprindo com consciência seus deveres, um indivíduo preparado para ler e produzir diferentes textos, compreender os usos e as escolhas dos elementos linguísticos e para se expressar oralmente em diferentes âmbitos. Como argumenta o Grupo de Nova Londres:

Se fosse possível definir, de forma geral, a missão da educação, poder-se-ia dizer que seu propósito fundamental é o de garantir que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem de forma a participarem plenamente da vida pública, comunitária e econômica (NOVA LONDRES, 2021, p. 102).

Diversas legislações no Brasil orientam o que ensinar e o que aprender em Língua Portuguesa. Todas essas políticas têm em comum a necessidade de se contemplar os quatro eixos para o ensino de língua portuguesa: leitura, produção textual, oralidade, análise linguística, considerando-se diversos gêneros textuais, com a finalidade de proporcionar práticas letradas para a formação social.

2 O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NA FORMAÇÃO DE INDIVÍDUOS MULTILETRADOS

Este artigo toma como referência teórica a noção de gênero textual conforme proposto por Marcuschi (2008, p. 155), que assume que os gêneros textuais

são os textos encontrados em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Ressalta-se a necessidade de trabalhar na escola não somente textos para o professor ler e ver como o aluno escreve (como na tradicional redação escolar), não só para que o estudante desenvolva e apresente seus argumentos (como em uma dissertação), não só para o professor corrigir os erros de português (infelizmente ainda é hábito frequente não se destacar pontos positivos do texto). Defende-se o ensino de textos encontrados na vida diária, como proposto por Marcuschi (2008), não só textos escritos na escola com a finalidade de só o professor ler, para o aluno passar de ano. Acredita-se na possibilidade de a escola planejar o trabalho com textos com objetivos enunciativos, com intenções claras, a partir de temas da realidade dos estudantes, com leitor real a quem a linguagem será adaptada, cuidada, focada. Gêneros textuais de cuja composição funcional o aluno buscará cuidar, por se tratar de um texto que, de fato, deverá circular na sociedade, com suas especificidades.

Oficialmente, a proposta de se trabalhar com gêneros textuais/discursivos na escola começou a expandir-se no Brasil a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os anos iniciais do Ensino Fundamental, publicados em 1997, e para os anos finais do Ensino Fundamental, publicados em 1998 e os do Ensino Médio, em 2000 (BUENO; COSTA-HUBES, 2015, p. 7). Os PCN são normas orientadoras, não obrigatórias, que apresentam uma estrutura curricular e propõem adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma escola, por meio do diálogo entre esses documentos e as práticas já existentes (BRASIL, 1997, p. 27).

Os PCN de Língua Portuguesa para 1^a a 4^a série definem *gênero* “conforme proposto por Bakhtin e desenvolvido por Bronckart e Schneuwly” (BRASIL, 1997, p. 23), ou seja, “como formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional”. Os PCN estabelecem a noção de gêneros, ainda, como “‘famílias’ de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade”. O documento especifica também que “as intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos”. Apresenta-se, desse modo, oficialmente, a proposta e o convite para as escolas brasileiras trabalharem o ensino considerando as contribuições que os gêneros textuais podem proporcionar, especialmente ao ensino de Língua Portuguesa.

Essa proposta é ainda mais convicta e explícita na definição dos próprios PCN de terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), que têm como finalidade constituir-se em referência para as discussões curriculares da área e contribuir com professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas mencionam que é *necessário* contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros (BRASIL, 1998, p. 23, grifo nosso).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação (DCN), no artigo 9^o, inciso III, (BRASIL, 2010) também preveem o trabalho com gêneros textuais orais e escritos diversificados, desde a Educação Infantil:

Art. 9^o As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:
[...]

III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e **convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos** (BRASIL, 2010, grifos nossos).

O documento técnico complementar contendo a forma final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)² explicitamente assume a “centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem” (BRASIL, 2018, p. 67). O referido documento destaca a

² A Base Nacional Comum Curricular foi oficializada por meio de Resolução do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. No prazo de 30 dias, depois dessa publicação, em 2018, o Ministério de Educação editou documento técnico complementar contendo a forma final da BNCC. Em 4 de dezembro de 2018, o mesmo Órgão instituiu a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n^o 2/2017.

importância de a escola desenvolver o trabalho com gêneros textuais desde a Educação Infantil, considerando como objetivo de aprendizagem “conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação” (BRASIL, 2017, p. 55).

Tais documentos oficiais têm papel fundamental no estabelecimento da importância de a escola trabalhar com gêneros textuais/discursivos em toda a Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Cabe aos cursos de formação inicial e continuada de professores preparar os futuros docentes para adotar tais práticas com naturalidade, proporcionando o conhecimento de diversos textos que circulam na sociedade, desde os mais formais até os mais informais, considerando também os gêneros relativamente conhecidos no ambiente escolar, como bilhete, carta, gibi, cartaz, etc., até os textos que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos da atividade humana, como *posts* em redes sociais, *gif*, *memes*, *vlogs*, charge digital, de forma a ampliar a compreensão e a participação social mais qualificada, não só do ponto de vista linguístico e comunicativo, mas do ponto de vista ético, estético e político.

3 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO(S), MULTILETRAMENTOS

Quando se ensina Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é imprescindível compreender os conceitos de alfabetização e letramento(s), os quais perpassam o fundamento do aprendizado das crianças na escola. De forma bastante objetiva, Soares (2017, p. 16) denomina alfabetização “a aprendizagem inicial da leitura e da escrita”. Tfouni esclarece que “[...] enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade” (TFOUNI, 1995, p. 20).

Nos anos 1980, especialmente, com a orientação de enfatizar o trabalho com o letramento em turmas de ensino de Língua Portuguesa, houve alguns equívocos por parte de muitos professores da Educação Básica, no sentido de compreender que não seria necessário ensinar sistematicamente a ler e escrever, porque o contato com livros literários e outros gêneros textuais seria suficiente para alfabetizar os estudantes e estes estariam, conseqüentemente, aprendendo a ler e a escrever. Essa confusão gerou problemas metodológicos no ensino de alfabetização a qual, sabe-se hoje, precisa ser sistematicamente ensinada. Soares (1998, p. 47) destaca que

alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47).

Inclusive, Rojo e Moura (2012, p. 35) argumentam que “a criança, mesmo não alfabetizada, já pode ser inserida em processos de letramento”. Para organizar didaticamente tais conhecimentos, em sua última obra, Soares (2020, p. 27) amplia a compreensão dessas definições e organiza quadros em que sistematiza os conceitos de alfabetização e letramento da seguinte forma:

Alfabetização é o processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos e habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel etc.

Letramento são as capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (SOARES, 2020, p. 27).

A contemporaneidade, com variados textos multimodais, e, mais recentemente, diversos textos próprios dos ambientes virtuais, levaram ao conceito de *multiletramentos*, com o uso do prefixo “multi”, com dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento atuais envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais atuais e, por outro lado, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (KALANTZIS; COPE, 2012).

Ressalta-se como objetivos de aprendizagem do Ensino Fundamental propostos pelas DCN, pela BNCC e pelo Currículo em Movimento do Distrito Federal para o Ensino Fundamental promover as aprendizagens mediadas pelo pleno domínio da leitura, da escrita e a formação de atitudes e valores, permitindo vivências de diversos letramentos (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 22, grifos nossos):

Atualmente, o ensino da Língua Portuguesa tem por objetivo precípua desenvolver multiletramentos, um conjunto de novas práticas de leitura, de escrita e de análise crítica, a partir de práticas de linguagens contemporâneas e colaborativas que fortaleçam o papel ativo do estudante.

Considera-se, obviamente, que a escola pode e deve trabalhar com os novos e atraentes gêneros digitais que surgem ou se transformam, como *posts, tweets, memes, vlogs*, tutoriais em vídeos, etc. e ações e procedimentos relacionados: curtir, comentar, compartilhar, *tweetar*, seguir, ser seguido etc. No entanto, ressalta-se, em acordo com a BNCC, que

a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e valorizados. É preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertencas culturais com a valorização das práticas locais, e que seja garantido o acesso às práticas dos letramentos valorizados (BRASIL, 2018, p. 487).

Assim, a proposta prática apresentada neste artigo busca justamente valorizar os letramentos locais, familiares, por meio do gênero textual álbum de fotos de família. A intenção da sequência didática apresentada neste artigo é garantir que as crianças “se reconheçam em suas pertencas culturais com a valorização das práticas locais”, como proposto pela BNCC (2018).

O ensino de Língua Portuguesa baseado em gêneros textuais que considere seus quatro eixos, a saber, leitura/escuta, produção textual, análise linguística e oralidade, apresenta o potencial de favorecer a capacitação e o desenvolvimento de sujeitos verdadeiramente letrados, aptos para agirem ativamente na sociedade, não apenas como usuários funcionais dos recursos à disposição, mas também, e sobretudo, como seus analistas críticos, criadores de sentidos e transformadores (ROJO, 2012, p. 13).

4. O PLANEJAMENTO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Uma sequência didática pode ser planejada a partir de diversos elementos motivadores: uma situação própria da realidade escolar (como, por exemplo, *bullying*, mudança na rotina da escola, reforma no ambiente físico, etc.); situação vivenciada pela cidade, pelo país ou pelo mundo (falta d’água, necessidade de paz, violência doméstica, pandemia de Covid-19, etc.); conteúdo curricular (pontuação, ciclo da água, porcentagem, etc.); determinado gênero textual (notícia, história em quadrinhos, rótulo, bula de remédio etc.). Para o ensino de Línguas especialmente, consideramos, como conceituam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), que a sequência didática deve se organizar contemplando o desenvolvimento de gêneros textuais orais e escritos, próprios da realidade dos estudantes.

Para o planejamento da sequência didática de forma bem estruturada, sugere-se que se estabeleçam: o objetivo geral, os objetivos específicos, os objetivos previstos nos documentos norteadores oficiais (Base Nacional Comum Curricular, currículos estaduais ou municipais, como o Currículo em Movimento do Distrito Federal), a justificativa para a proposta da sequência didática. Desse modo, o planejamento pode contemplar diversos objetivos propostos nos documentos oficiais para cada ano de ensino, ampliando as competências desenvolvidas pelos educandos.

Além disso, para que haja melhor visualização da proposta geral da sequência didática, propõe-se elaborar quadro de organização em colunas, com os seguintes elementos: 1ª coluna: atividade proposta; 2ª coluna: descrição do passo a passo da atividade; 3ª coluna: tempo previsto para o desenvolvimento de cada atividade; 4ª coluna: objetivos de cada atividade; 5ª coluna: componente curricular a ser desenvolvido com a atividade (língua portuguesa, matemática, artes, história, geografia, ciências etc.); 6ª coluna: eixo de ensino da língua a ser trabalhado (leitura, produção textual, oralidade, análise linguística); 7ª coluna: materiais didáticos necessários para cada atividade; 8ª coluna: observações sobre cada atividade. Além do quadro, sugere-se organizar anexos com os textos e as atividades a serem utilizados na sequência didática.

A finalidade de se organizar a sequência didática de forma tão detalhada é poder analisá-la como um todo e observar: se as atividades propostas estão bem articuladas entre si; se todos os eixos para o ensino de línguas estão previstos (há uma tendência a privilegiarem-se determinados eixos, como análise linguística; ou só leitura sem produção textual; ou trabalhar mais a oralidade espontânea e evitar a oralidade mais planejada e formal, por exemplo); o objetivo real de cada atividade (em algumas situações, os professores tendem a propor atividades de que gostam, porque consideram divertidas ou porque ocupam os estudantes quietos, sentados, trabalhando³, sem uma reflexão sobre o seu objetivo para a formação dos estudantes); possíveis formas de interdisciplinaridade; além de outros elementos significativos para a proposta de uma sequência didática.

5 NOVAS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM AMBIENTES VIRTUAIS MULTIFACETADOS DE APRENDIZAGEM

A área de Linguagens da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) enfatiza que, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o foco da ação pedagógica deve ser o processo de alfabetização, porque ler e escrever possibilita aos estudantes, além de outros, “construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social” (BRASIL, 2018, p. 63). E a proposta é assumir a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, “de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2018, p. 67).

Tais orientações são assumidas com a finalidade de proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa nas diversas práticas sociais constituídas pela leitura e escrita. E propõe-se a seguinte questão: Quais as contribuições do trabalho pedagógico para o ensino de Língua Portuguesa organizado a partir de sequências didáticas com gêneros textuais para alfabetizando em início de escolarização e para a formação inicial de professores?

Assim, a prática aqui exposta tem por objetivo apresentar estudos e reflexões críticas sobre experiências inovadoras de ensino de línguas com foco em letramentos a partir de sequências didáticas, considerando-se o trabalho com gêneros textuais/discursivos. Pretende-se suscitar reflexões críticas a partir do planejamento desenvolvido e das experiências em sala de aula remota, por discutir a realidade do ensino de Língua Portuguesa e possibilidades metodológicas e teóricas profícuas para a ruptura de concepções cristalizadas no sistema de ensino público.

A experiência pedagógica evidenciou o ensino de Língua Portuguesa como prática docente que dá ênfase ao aspecto geral do ensino, à leitura e produção textual, à oralidade e à análise linguística. Em síntese, visa-se apresentar e discutir estudos desenvolvidos em

³Exemplos dessas atividades, que são frequentes em classes de alfabetização, são a cópia, o ditado, a caligrafia, os exercícios de ortografia, como citado por Anne Marie Chartier (V. referência).

sala de aula com o intuito de fomentar e promover iniciativas docentes para o ensino de línguas em um contexto de desafios educacionais, sociais, comportamentais, culturais, que instiguem professores e professoras a se posicionarem em busca de inovações metodológica, didática, epistêmica e teórica, conforme proposto por este dossiê.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de vivências obtidas em turmas de ensino remoto de graduandos do curso de Pedagogia da disciplina Processos de Alfabetização e Letramentos, da área de Linguagens, Alfabetização e Literatura, durante o segundo semestre de 2020 e primeiro semestre de 2021, período em que o mundo estava vivendo a pandemia de Covid-19. Por meio da elaboração de sequências didáticas (SD), pretendeu, mediante a análise de relatos de experiência, estabelecer relações entre o ensino de Língua Portuguesa como Língua Materna e a Pedagogia dos Letramentos, como possíveis alternativas à contemporaneidade.

Participaram dessas atividades quatro turmas com aproximadamente 35 estudantes do curso de graduação em Pedagogia cada: duas turmas no segundo semestre de 2020 e duas turmas no primeiro semestre de 2021, totalizando mais de 140 universitários. Participaram também quase 30 crianças dos anos iniciais da Educação Básica, nos dois semestres em que as atividades foram realizadas. No total, cada grupo de acadêmicos realizou quatro encontros remotos com os alfabetizandos. O primeiro encontro destinou-se a apresentar o grupo e realizar o diagnóstico de alfabetização; dois encontros para desenvolver a sequência didática planejada e um encontro para realizar avaliação, agradecimento e despedida do grupo.

Todas as atividades realizadas foram registradas em um portfólio de alfabetização de cada criança, elaborado colaborativamente por todos os participantes de cada grupo na plataforma Canva⁴, para acesso da turma e da professora pelo aplicativo Planner⁵, da Microsoft, disponibilizado pela Universidade de Brasília. Desse modo, com todos os portfólios sendo construídos com a visualização disponível para toda a turma, era possível também acompanhar o trabalho de todos os grupos. Durante a realização das atividades e ao final, os acadêmicos receberam *feedback*, com mensagens escritas no próprio Planner, sobre o trabalho, tanto pela professora, quanto pelos monitores da turma e pelos colegas dos outros grupos.

A figura 1 evidencia alguns portfólios de alfabetização organizados no Microsoft Planner. Ao entrar nesse aplicativo, o estudante da Universidade poderia ter acesso ao trabalho que estava sendo desenvolvido por toda a turma. A proposta era que todas as atividades deveriam ser bastante personalizadas, adequadas ao nível de conhecimento sobre a escrita alfabética da criança, aos conhecimentos sobre a leitura e escrita que ela já sabe e ao que precisa saber, com base nos documentos oficiais (Diretrizes Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular,

⁴ O Canva é uma ferramenta de criação de peças gráficas para diversas mídias. Com o Canva pode-se criar artes para panfletos, cartazes, currículos, capas de livro, mural de fotos, infográficos, convites, cartão de visitas, entre muitos outros. A ferramenta oferece a opção de formar uma equipe para trabalhar de maneira colaborativa a distância, que era a necessidade do grupo de trabalho apresentado neste artigo (CANVA, 2021).

⁵ O Microsoft Planner é uma ferramenta para estimular o trabalho em equipe e a comunicação. O aplicativo permite que os membros do grupo interajam entre si, na elaboração de uma tarefa, e que os outros grupos acompanhem o trabalho enquanto estiver sendo desenvolvido pelos colegas. (GDSOLUTIONS, 2021).

Currículo em Movimento do Distrito Federal). Além disso, os acadêmicos foram convidados a direcionar o tema do portfólio ao que o alfabetizando gosta ou a algum interesse que ele tenha, evidenciado no primeiro encontro com o grupo.

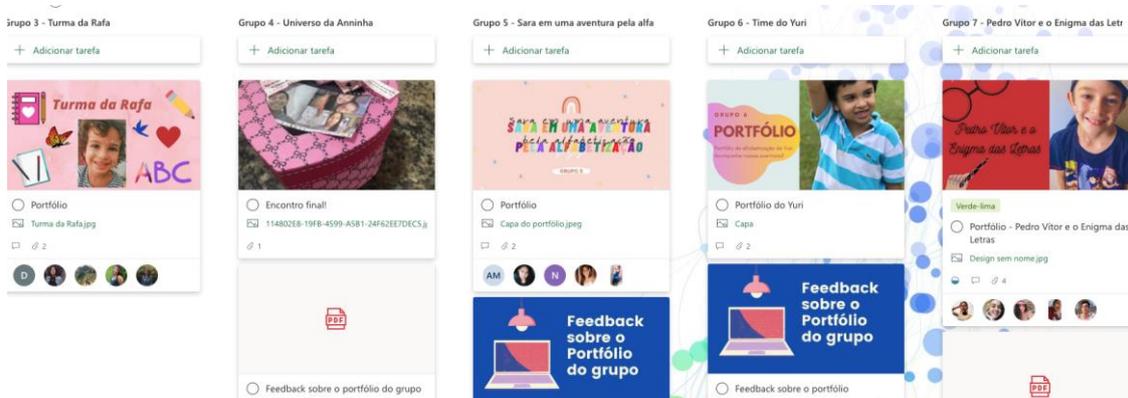


Figura 1 – Portfólios de alfabetização disponíveis no Planner

Fonte: Arquivo da autora, 2021.

Para realizar o trabalho prático de ensino de Língua Portuguesa a partir da sequência didática proposta pela professora, os acadêmicos foram convidados a acompanhar uma criança entre 5 e 9 anos de idade, em processo de alfabetização, com quem tivessem contato (irmão, sobrinho, vizinho, filho, afilhado etc.). Como nem todos os acadêmicos tinham contato direto com a criança da idade solicitada, foram formados grupos com pelo menos um acadêmico que poderia acompanhar presencialmente uma criança. Os encontros realizados entre os grupos e o alfabetizando foram todos virtuais, via plataforma Teams, disponibilizada pela Universidade, ou outra semelhante (Google Meet, Zoom etc.).



Figura 2 – Alfabetizando acompanhando aula remotamente

Fonte: Arquivo da autora.

Para esse processo, os pais da criança ou responsáveis assinaram autorização da participação do menor nos encontros e responderam a algumas perguntas sobre a criança, como nome, idade, desde que ano estuda, escola em que estuda, ano escolar em que a(o) alfabetizanda(o) se encontra, relação com o acadêmico, melhor horário para encontro

remoto com as(os) acadêmicas(os), alguma necessidade educacional específica, se fosse o caso. Por respeito à ética na pesquisa com crianças (AMORIM et al., 2019; HERMANN, 2019; SIQUELLI, 2019), foi solicitado também que o próprio alfabetizando gravasse um vídeo dizendo que queria participar dos encontros de alfabetização com os estudantes da Universidade de Brasília. A intenção nessa etapa foi a construção de procedimentos que permitissem uma efetiva escuta das crianças e sua participação nos processos.

No primeiro dia de encontro, os acadêmicos propuseram uma atividade lúdica para apresentar o grupo da Universidade e conhecer o alfabetizando. Para realizar um diagnóstico dos conhecimentos que a criança já tinha do Sistema de Escrita Alfabética (MORAIS, 2012, p. 45), procedeu-se, inicialmente ao Teste da Psicogênese da Escrita, conforme teoria criada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979).

Posteriormente, os acadêmicos complementaram os diagnósticos com as seguintes perguntas, em que deveriam observar e identificar se a criança: Conhece os papéis sociais da leitura/consciência do impresso? (Conhece as diferentes funções da leitura); Conhece os papéis sociais da escrita? Tem interesse em aprender a ler e escrever? Sabe ler logomarcas? Conhece as letras do próprio nome? Conhece algumas letras além das letras do nome ou todas as letras? Sabe escrever as letras do nome? Sabe escrever algumas ou todas as letras? Sabe juntar letras e formar sílabas simples na leitura? Sabe juntar letras e formar sílabas simples na escrita? Lê palavras estáveis inteiras (nome próprio, nome dos pais, dos colegas)? Identifica que, se alterar uma letra ou sílaba, muda a palavra? Lê frases com compreensão? Escreve de forma autônoma pequenos textos? Lê pequenos textos com compreensão? Escreve palavras? Escreve frases? Escreve pequenos textos? A grafia é legível? Lê e escreve com autonomia, mas tem dificuldades ortográficas? De que tipo?

Após realizar o diagnóstico de conhecimentos sobre o sistema de escrita, leitura e escrita (para educandos já alfabetizados) e conhecer o perfil e os interesses das crianças, os universitários passaram ao desenvolvimento da sequência didática proposta, a partir do gênero textual álbum de fotografias de família. Os professores em formação explicaram que o álbum tem uma capa, normalmente composta por fotos e imagens e textos; que, no álbum, as legendas de fotografias são textos breves, normalmente sobrepostos a uma imagem, com a finalidade de esclarecer elementos ligados ao que está representado visualmente, mas que não pode ser precisado por quem observa a imagem.

Destacou-se aos acadêmicos que, influenciadas pela leitura da imagem, as crianças tendem a descrever somente o que podem observar. Por isso, os estudantes de Pedagogia participantes das atividades foram convidados a orientar a construção dos elementos desse gênero textual, evidenciando que a legenda complementa a foto com uma série de informações que não estão na cena. Destacaram também que as legendas podem dar um toque de humor e descontração ao álbum de fotografias.

Depois dessas orientações iniciais sobre o gênero textual álbum de família, os professores em formação inicial propuseram aos alfabetizando perguntas que os levassem a falar mais sobre o momento da foto, para buscarem evidenciar informações não explícitas na foto, de modo que fizesse sentido a construção de legendas. Algumas das perguntas foram as seguintes: O que a foto mostra? Quem são as pessoas que aparecem na foto? Quando e onde essa cena aconteceu? Assemelham-se, portanto, ao

primeiro parágrafo das notícias jornalísticas, indicando o quê, quem, onde, quando (SANTOS, 2018).

A sequência didática deveria ser realizada de forma lúdica, interessante, envolvente, de modo a despertar o interesse dos alfabetizandos. Como os estudantes brasileiros estão vivendo tempos difíceis devido à pandemia de Covid-19, que lhes têm exigido o isolamento social inclusive dos familiares mais amados, propôs-se a construção de uma sequência didática para trabalhar o gênero textual álbum de fotografias com o tema “família”. Além de levar os educandos a desenvolver os eixos da Língua Materna e conhecer as características desse gênero, a SD pôde proporcionar também o trabalho com as ideias de família, pertencimento, gerações e o resgate de valores como amor, afeto, carinho, alegria.

Desse modo, foi estabelecido como objetivo geral da sequência didática desenvolver práticas de alfabetização, leitura e escrita a partir do gênero textual álbum de fotos de família, considerando a ideia de pertença e identidade. E como objetivos específicos: 1. Desenvolver práticas de alfabetização, leitura e escrita no contexto de letramentos; 2. Compreender o significado de família, respeitando as diversidades; 3. Conhecer a história de sua vida e de sua família; 4. Elaborar um álbum de família.

A ideia era contemplar as seguintes competências previstas na BNCC: (EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto (BRASIL, 2018, p. 105); (EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto (BRASIL, 2018, p. 97).

No primeiro momento, para introduzir a proposta da SD, apresentou-se o livro literário *O Livro da Família*, da autoria de Todd Parr (2003). Foi realizado um levantamento de conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema do livro, a partir da leitura das imagens da capa e do título do livro. Foi apresentado também o nome do autor e da editora. Depois desse momento, que tem também o objetivo de criar suspense e envolver os alfabetizandos na leitura, os acadêmicos de Pedagogia puderam escolher se queriam ler a história em voz alta, com pausas e entonações adequadas, para favorecer a compreensão dos alunos, ou apresentar a história contada disponível em formato de vídeo no YouTube.

O terceiro momento da sequência didática, realizado logo após a leitura do livro literário, buscou explorar a compreensão da história, a partir de perguntas para verificar se os alunos compreenderam o texto. Como as perguntas foram planejadas com antecedência, foi possível prever perguntas que levassem à compreensão de informações objetivas (informações cujas respostas estavam explícitas no texto); informações inferenciais (aquelas em que há marcas ou pistas que levam o leitor a inferir as respostas) e informações críticas (as que demandam conhecimentos prévios sobre o assunto, sobre outros textos, outras informações etc.).

Depois de se trabalhar bem a compreensão textual a partir da mediação da leitura (BORTONI-RICARDO, 2012), conversou-se sobre a história e sobre o fato de que as famílias são diferentes – cada um tem sua família e sua história e todas as famílias merecem respeito. Após essa introdução sobre o tema *família*, a partir da leitura do livro, foi solicitado que cada aluno mostrasse fotos de sua família (solicitadas antecipadamente aos familiares) e falasse um pouco sobre elas. Foram feitas algumas perguntas, como: “Você se lembra do dia em que essa fotografia foi tirada?” “O que aconteceu nesse dia?” “Quantas pessoas aparecem na foto da sua família?” “Quantos moram em sua casa?”. A finalidade era estimular o raciocínio sobre detalhes mostrados nas fotos e descobrir elementos não explicitados nas fotos, que poderiam ser úteis na construção de legendas adequadas.

No sexto momento, os professores em formação inicial foram convidados a mostrar o próprio álbum de fotos de família e contar quem eram as pessoas, o que estava acontecendo naquelas fotos, etc. Esse momento teve alguns objetivos relevantes: aproximar os acadêmicos das crianças; deixar as crianças mais à vontade quando fosse o momento de elas mostrarem suas fotos; dar oportunidade para os universitários evidenciarem características do gênero textual álbum de fotos e destacarem especificidades das legendas, relacionando-as às fotos.

O sétimo momento proposto na sequência didática previa que os alunos assistissem a uma cena do filme *Up Altas Aventuras* (PIXAR/DISNEY, 2009), que mostra o personagem apreciando seu álbum de fotografias e revivendo momentos importantes que teve com sua esposa. Os educandos foram incentivados a comentar o porquê de aquele álbum de fotos ser tão importante para o personagem. Expuseram que um álbum serve para contar histórias de momentos especiais e emocionantes, lembrar episódios marcantes vividos com pessoas queridas; o álbum se torna um patrimônio familiar e pode ficar na família por muitos anos e ser passado de geração em geração; e torna-se emocionante quando filhos e netos virem as fotografias, as legendas e tiverem a curiosidade de saber como foi sua história.

Enfatizou-se mais uma vez, a partir do álbum de fotografias do personagem do filme, algumas características próprias desse gênero textual. Evidenciou-se que também o álbum de fotografias mostrado no filme tinha fotos e textos ou legendas, que deixavam uma mensagem sobre aquele momento vivenciado pelas pessoas das fotos. A última cena desse trecho do filme colocou em destaque um texto escrito que serviu como conselho da falecida esposa para o personagem que ficara viúvo: “Obrigada pelas aventuras. Agora tenha suas novas aventuras”. Dependendo do destaque que cada grupo pode ter dado a esse detalhe, os alunos podem ter sido levados a também deixar um recado para suas futuras gerações.

No oitavo momento da sequência didática, foi apresentado álbum de fotos bem interessante com ideias práticas de como construir um álbum. O objetivo dessa etapa é que, para se produzir determinado gênero textual, é imprescindível que os alunos conheçam suas características e elementos composicionais. Depois, em conversa sobre o que viram no vídeo, chamou-se atenção para os elementos que compõem o álbum: capa atrativa, com um título que identifica o tema do álbum; palavras-chave sobre a cena apresentada na foto; legendas engraçadas, interessantes, divertidas sobre o momento das

fotos. Explicou-se, mais uma vez, que as legendas são textos breves que aparecem junto com uma foto para esclarecer o que a imagem está mostrando, mas que não pode ser precisado por quem observa apenas a cena apresentada na foto.

Uma grande riqueza dessa sequência didática está no fato de que mesmo os alfabetizando que ainda não sabem ler e escrever podem elaborar o gênero textual legenda em álbum de família, como evidencia a Figura 3, que apresenta o desenho de uma criança de 5 anos, ainda não alfabetizada. A criança desenhou sua família, seu pai, sua mãe e ele mesmo. No momento em que a sequência didática foi desenvolvida, o alfabetizando só sabia escrever o próprio nome, então ele escreveu o nome embaixo da figura que o representava, e a alfabetizadora exerceu o papel de escriba e escreveu “pai” e “mãe”, embaixo das imagens indicadas pelo aluno.



Figura 3 – Desenho da família com legenda da professora como escriba

Fonte: Arquivo da autora, 2021.

Em momento posterior, evidenciado pela Figura 4, foi criado um álbum de fotografias do educando, com legendas em forma de balões de fala. As ideias para as legendas foram discutidas a partir das imagens apresentadas em cada foto e criadas pelo alfabetizando, com mediação do grupo de acadêmicos. Os balões de fala foram escritos pelo universitário que acompanhava presencialmente o alfabetizando. Pode-se observar que o texto está escrito em caixa alta. No momento da escrita, o acadêmico ia registrando as palavras e pronunciando as sílabas em voz alta, separadamente, para que o alfabetizando começasse a perceber que a escrita registra o que se fala, conhecimento básico para compreensão do sistema alfabético de escrita.

A partir da sequência didática proposta pela professora, um grupo de acadêmicos criou um livro paráfrase do original lido (*O Livro da Família*, da autoria de Todd Parr), com personagens da obra de Harry Potter, o qual denominaram *O Livro da Família, Edição Especial Harry Potter* (Figura 5). A proposta foi personalizar o trabalho e melhor adequar a proposta original ao alfabetizando que estavam acompanhando, que era uma criança mais velha, já alfabetizada, que gostava muito de Harry Potter. A intenção foi gerar mais interesse do educando pela leitura, pelo gênero textual álbum de fotografias e pela temática proposta, família.



Figura 4 – Álbum de família com legendas escritas com a ajuda da professora

Fonte: Arquivo da autora, 2021.



Figura 5 – Livro criado por acadêmicos

Fonte: Arquivo da autora, 2021.



Figura 6 – Álbum de família criado por criança alfabetizada

Fonte: Arquivo da autora, 2021.

A Figura 6 mostra página do álbum de família construído por estudante de 8 anos, que já era alfabetizado, acompanhado por outro grupo de acadêmicos. É possível observar, no canto inferior esquerdo da figura, que a criança escreveu legenda para a foto com letra cursiva e poucos erros formais de escrita. Os erros na escrita da criança poderiam favorecer o ensino das normas ortográficas, por meio da orientação quanto aos elementos formais da escrita: faltou a letra maiúscula para iniciar a frase e a inicial maiúscula no nome da cidade; faltou acento agudo nas palavras Pirenópolis e família; e a palavra Pirenópolis foi escrita com “i” em vez de “e”, provavelmente por influência da fala na escrita. A legenda criada pelo educando evidencia que ele compreendeu a importância de registrar informações extratextuais, que não estão explícitas na foto: trata-se de uma viagem; os personagens da foto são a família e o local é Pirenópolis.

Pode-se observar que a sequência didática com o tema família e os gêneros textuais propostos, da maneira como foi planejada, pôde contemplar diferentes níveis de conhecimento sobre a escrita alfabética, diferentes idades e anos escolares. Crianças em início de escolarização escreveram palavras que já sabiam escrever, como o nome próprio, ou com auxílio do acadêmico na função de escriba. Crianças já alfabetizadas escreveram com autonomia pequenos textos com fluência.

Ao fim da atividade, os acadêmicos pediram *feedback* de avaliação aos alfabetizados, oralmente, de forma escrita ou com desenhos, e estes avaliaram que a atividade foi produtiva, lúdica, interessante, envolvente. Relatos apresentados evidenciaram que mesmo as crianças mais tímidas gostaram de falar sobre sua família, pessoas e momentos importantes registrados nas fotos. Relataram também que foi divertido planejar e elaborar legendas criativas para as fotos.

Foi uma atividade gratificante também para os professores em formação inicial, que puderam desenvolver práticas de ensino de Língua Portuguesa para estudantes em início de escolarização, mesmo em época de ensino remoto e suspensão das atividades presenciais, devido à pandemia de Covid-19. Ao final do semestre, solicitou-se avaliação dos acadêmicos em relação ao planejamento e desenvolvimento da disciplina; a avaliação foi altamente positiva, como mostra um dos comentários dos estudantes: “O trabalho em grupo foi um trabalho que nunca irei esquecer e o sentimento de gratidão que tive ao terminar o trabalho e ver que tudo o que fizemos foi com excelência e muito companheirismo”.

Considera-se que o objetivo geral da sequência didática, de desenvolver práticas de alfabetização, leitura e escrita a partir do gênero textual álbum de fotos de família, considerando a ideia de pertença e identidade, foi bem cumprido por todos os grupos participantes – assim como os objetivos específicos. Cada criança, diante de seus conhecimentos sobre a escrita, conseguiu: 1. Desenvolver práticas de alfabetização, leitura e escrita no contexto de letramentos; 2. Compreender o significado de família, respeitando a diversidade; 3. Conhecer a história de sua vida e de sua família; 4. Elaborar um álbum de família.

Pode-se concluir também que as atividades propostas ainda possibilitaram desenvolver competências previstas na BNCC (2018). A sequência didática proporcionou aos alunos planejar e produzir, em colaboração com os professores em formação inicial, legendas para álbum de fotos e ilustrações (digitais em alguns casos e impressos em outros), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto (BRASIL, 2018, p. 105). Foi possível também planejar, com a ajuda do professor, o texto

produzido, considerando a situação comunicativa, a finalidade; o suporte (o portador do texto); e, especialmente, a linguagem, a organização e a forma do texto, conforme proposto pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 97).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um país com milhões de pessoas não alfabetizadas; com trinta por cento da população considerada funcionalmente analfabeta, sem condição de ler com competência textos em língua materna; com altíssima taxa de abandono escolar, há que buscar formas concretas de erradicar o analfabetismo e a melhoria da qualidade da educação. Conforme defendido ao longo deste artigo, é papel precípua da escola preparar os estudantes para atuar com desenvoltura nos quatro eixos relativos à linguagem: leitura, produção textual, oralidade e análise linguística – além de cidadãos capazes de agir na sociedade com plena capacidade para buscar seus direitos e cumprir com consciência seus deveres, expressando-se com competência oralmente ou por escrito em diferentes instâncias da sociedade.

Não faltam legislações que orientam e estabelecem o que ensinar na área de Língua Portuguesa. Destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), (BRASIL, 1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), (BRASIL, 2010); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), (BRASIL, 1997, 1998); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (BRASIL, 2017), dentre outros. Já há algumas décadas no Brasil existe a orientação oficial para que a escola trabalhe com gêneros textuais diversos, como definido por Marcuschi (2008, p. 155), aqueles textos encontrados na vida diária, com intenções comunicativas reais, com características formais próprias de cada gênero, com linguagem adequada aos interlocutores que, de fato, lerão o texto (e não só a professora ou a comunidade escolar). Tudo para buscar preparar o estudante para ampliar a sua participação na sociedade do ponto de vista político, estético, ético, linguístico e comunicativo.

Dessa maneira, há que se valorizar o ensino da “tecnologia da escrita” com práticas de letramento, como proposto por Soares (2020, p. 27), logo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para que o estudante tenha condições de avançar e aprofundar os conhecimentos nos alunos seguintes. Assim, acredita-se que o planejamento e desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa a partir de sequências didáticas, como proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), pode proporcionar um ensino mais efetivo, considerando-se todos os eixos para ensino da língua materna, diversos gêneros textuais, buscando-se letrar os estudantes.

Pode parecer exagero insistir em que o planejamento tenha elementos fundamentais como objetivos geral, objetivos específicos, justificativa, preferencialmente a partir das orientações propostas pelos documentos oficiais. Ressalta-se que, desse modo, o professor terá claro o que deve ensinar, como e por quê. Quebram-se, assim, concepções e práticas cristalizadas de atividades desenvolvidas sem planejamento, sem finalidade, com exercícios únicos para toda a classe, independentemente dos interesses pessoais e das diferenças individuais nos conhecimentos dos educandos.

A indicação é assumir a centralidade do texto como unidade de trabalho, relacionado aos contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades para uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção textual, como recomendado pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 67). O objetivo dessa proposta é proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para conhecimento, ampliação e diversificação dos letramentos, de modo a favorecer a participação efetiva em práticas sociais diversificadas mediadas pela leitura e pela escrita.

Buscou-se responder à seguinte questão: Quais as contribuições da organização do trabalho pedagógico para o ensino de Língua Portuguesa a partir de sequências didáticas considerando os gêneros textuais, para alfabetizando em início de escolarização e para a formação inicial de professores? A sequência didática aqui considerada proporcionou às crianças a realização de atividades práticas, personalizadas aos seus conhecimentos sobre a escrita alfabética e a seus interesses, planejadas com intencionalidade, com a finalidade de desenvolver alfabetização, leitura e escrita, a partir do gênero textual álbum de fotos de família, com o objetivo de desenvolver letramentos diversos.

Para os acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade, foi uma oportunidade de trabalharem, com as “novas aprendizagens”, também denominada “aprendizagem ubíqua” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 28), em grupos colaborativos, em ambientes além da sala de aula, usando mídias sociais para expandir sua leitura e sua escrita. Nos pequenos grupos, os colegas puderam atuar de forma coletiva, colaborativa, buscando informações na internet e com os outros grupos de colegas, com os monitores da turma e com a professora. Na turma, todos puderam se autoavaliar criticamente e refletir sobre sua própria aprendizagem, por meio de *feedbacks* às propostas dos pares, por meio de interações sociais em rede (por escrito, por meio do Microsoft Planner, e oralmente, via Teams).

Nessas novas práticas de ensino-aprendizagem, o ato de ensinar é menos expositivo e os ambientes de aprendizagem multifacetados; os alunos assumem responsabilidade pela sua aprendizagem e o professor lhes dá mais autonomia; os estudantes trabalham de perto com outros colegas em ambientes virtuais que fomentam a aprendizagem coletiva, reutilizando e adaptando as boas ideias e práticas; o professor não avalia por meio de um teste único, padronizado para toda a turma, mas de forma contínua, acompanhando o progresso de cada estudante e adequando o seu planejamento às necessidades de cada indivíduo.

Acredita-se que o tipo de trabalho para ensino-aprendizagem da língua portuguesa apresentado neste artigo pode contribuir significativamente, se realizado com frequência, para o desenvolvimento de letramentos nos educandos.

Há ainda práticas antigas, mas bastante corriqueiras, especialmente em turmas de alfabetização das escolas públicas brasileiras, de se levar para a sala de aula “folhinhas pedagógicas” ou folhas de atividades xerocadas pelos professores com atividade para os estudantes memorizarem letras, sílabas e aprenderem a formar palavras e frases. Acredita-se que o ensino de língua portuguesa a partir de gêneros textuais próprios da realidade social dos educandos, mediados pelo professor, pode despertar o interesse não só para a leitura desses gêneros, mas para a importância, a finalidade e o prazer de saber ler e escrever.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, C. R. de et al. Ética e pesquisa em educação: documento introdutório. In.: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. A849 *Ética e pesquisa em Educação: subsídios*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. 133 p.; v.1.
- BORTONI-RICARDO, S. M. et al. *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 jun. 2021.
- BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 5 jun. 2021.
- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jun. 2021.
- BRASIL. *Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010*. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Brasília, DF: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- 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.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. 2. Língua portuguesa : Ensino de primeira à quarta série*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BUENO, L.; COSTA-HUBES, T. da C. (Org.). *Gêneros orais no ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- CANVA. *12 recursos do Canva que (ainda) pouca gente conhece*. Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/aprenda/12-recursos-canva-ainda-pouca-gente-conhece/. Acesso em: 10 jun. 2021.
- CHARTIER, A. M. *Glossário Ceale*. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/autor/anne-marie-chartier>. Acesso em: 20 maio 2021.
- DISTRITO FEDERAL. *Currículo em movimento do Distrito Federal anos iniciais anos finais*. Brasília, DF: SEEDF, 2018.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI, 1979.
- FGV. *O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola*. Coord. NERI, M. C. Rio de Janeiro: FGVIBRE, CPS, 2009. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/finais/Etapa3Pesq_MotivacoesEscolares_sumario_principal_anexoA_ndre_FIM.pdf?utm_source=blog&utm_campaign=rc_blogpost. Acesso em: 12 jun. 2021.

- GDSOLUTIONS. *Saiba o que é o Microsoft Planner e como ele pode facilitar o seu dia a dia*. Disponível em: <https://gdsolutions.com.br/gestao-de-ti/microsoft-planner/>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. *Revista Linguagem em Foco*, v.13, n. 2, p. 101-145, 2021. Disponível em: <https://revis-tas.uece.br/index.php/linguagemem-foco/article/view/5578.10.46230/2674-8266-13-5578>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- HERMANN, N. Ética. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Ética e pesquisa em Educação: subsídios*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.
- IBGE EDUCA. *Conheça o Brasil. Educação*. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)*. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. Nova York, Cambridge University Press, 2012.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Tradução Petrilson Pinheiro. Campinas. SP: Editora da Unicamp, 2020.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.
- MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS. *MDH faz parceria para combater evasão escolar*. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2018/dezembro/mdh-faz-parceria-para-combater-evasao-escolar>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- MORAIS, A. G. de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- PARR, T. *O livro da família*. Editora Panda Books, 5ª reimpressão, 2003. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YZisyPtTDow>. Acesso em: 5 mar. 2021.
- PIXAR/DISNEY. *Up, altas aventuras*, 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dN2g94RhV7s>. Acesso em: 5 mar. 2021.
- ROJO, R. H. R. Apresentação: Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANTOS, J. V. *Operadores de tempo em enunciados de legendas jornalísticas*. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/operadores-de-tempo-em-enunciados-1106.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2018.
- XHANIASCRAPE. *Scrapbook mini album Família Graphic45*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pZN66LE2jYA>. Acesso em: 5 abr. 2021.
- SIQUELLI, S. Revisão ética de projetos de pesquisa: aspectos normativos. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. A849 *Ética e pesquisa em Educação: subsídios*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. 133 p.; v.1.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. 1. ed., 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2017.
- SOARES, M. *Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. 1. ed., 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2020.
- TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.