

# ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: (RE)INVENÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO APLICATIVO WHATSAPP

## PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING: (RE)INVENTION OF PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE WHATSAPP APP

Viviane Caline de Souza Pinheiro 1

Adriana Cavalcanti dos Santos 2

Nádsen Araújo dos Santos 3

Amanda Loyse da Silva Alves 4

**Resumo:** A pesquisa definiu por objetivo analisar as práticas curriculares de alfabetização em aulas de língua portuguesa adaptadas para o Ensino Remoto Emergencial (ERE) em razão do cenário pandêmico da Covid-19. Orientou-se pela problematização: quais as estratégias didáticas utilizadas por uma professora alfabetizadora nos processos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa durante o ERE? Tratou-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. O lócus de pesquisa foi uma escola pública da rede municipal de Maceió-Alagoas cujas aulas estavam acontecendo de forma remota. Para a coleta de dados empíricos, observou-se as práticas curriculares desenvolvidas em uma turma do 2º ano do ensino fundamental. Os resultados demonstraram que a alfabetizadora utilizou o aplicativo WhatsApp como “sala de aula virtual”, recorreu ao livro didático de língua portuguesa e realizou outras atividades paralelas complementares. Com relação à (re)invenção das práticas, a professora produziu videoaulas, áudios explicativos, efetuou envio de textos, propostas de atividades digitalizadas e fotografias, com a intencionalidade pedagógica de mediar as aprendizagens das crianças.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa. Práticas Curriculares. Ensino Remoto Emergencial.

**Abstract:** The research aimed to analyze the curricular practices of literacy in Portuguese language classes adapted for Emergency Remote Teaching (ERT) due to the Covid-19 pandemic scenario. It was guided by the questioning: what are the didactic strategies used by a literacy teacher in the Portuguese language teaching-learning processes during the ERT? It was a case study qualitative research. The research locus was a public school in the municipal network of Maceió-Alagoas whose classes were taking place remotely. For the collection of empirical data, the curricular practices developed in a class of the 2nd year of elementary school were observed. The results showed that the literacy teacher used the WhatsApp application as a “virtual classroom”, resorted to the Portuguese language textbook and carried out other complementary parallel activities. Regarding the (re)invention of practices, the teacher produced video classes, explanatory audios, sent texts, digitalized activity proposals and photographs, with the pedagogical intention of mediating children’s learning.

**Keywords:** Portuguese language. Curricular practices. Emergency remote teaching.

- 
- 1 Mestra em Educação (UFAL). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita - (Gellite). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8687718579362786>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9762-5418>. E-mail: [viviane.cs.pinheiro@gmail.com](mailto:viviane.cs.pinheiro@gmail.com)
  - 2 Doutora em Educação (UFAL). Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita - (Gellite). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6659666517367641>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4556-282X>. E-mail: [adricavalcanty@hotmail.com](mailto:adricavalcanty@hotmail.com)
  - 3 Doutor em Educação (UFAL). Professor Adjunto da Universidade Federal do Acre (CELA/UFAC). Pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita – (Gellite), do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Gestão e Financiamento da Educação (NUPGEFE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6038242905803170>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2900-0322>. E-mail: [nadson.araujo@gmail.com](mailto:nadson.araujo@gmail.com)
  - 4 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1364656612700672>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5955-3932>. E-mail: [amanda.alves@cedu.ufal.br](mailto:amanda.alves@cedu.ufal.br)

## Introdução

Este artigo trata-se de um recorte dos resultados da Pesquisa de Iniciação Científica intitulada: “Práticas curriculares de leitura e escrita em suas relações com as múltiplas facetas nos/dos processos de alfabetização”<sup>1</sup>, que investigou as práticas curriculares de alfabetização na modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE) em aulas realizadas por meio do aplicativo *WhatsApp*, e as implicações pedagógicas acerca do desenvolvimento do trabalho do professor alfabetizador, diante do contexto pandêmico de propagação da Covid-19.

O ERE, no Brasil, foi instalado a partir de recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS), do Ministério da Saúde e das demais autoridades sanitárias brasileiras. Adotando como alternativa para combater a disseminação do vírus da Covid-19 e garantir o distanciamento social, que é uma das medidas preventivas mais importantes para o contingenciamento do Coronavírus. Essa orientação fez com que as aulas da educação básica continuassem de forma remota, entretanto passaram a acontecer no ambiente *online* por meio de videoconferências e/ou aplicativos de troca de mensagens, de maneira que fosse possível dar sequência ao trabalho desenvolvido durante as aulas presenciais.

Nesse contexto do ERE, as aulas tiveram que ser adaptadas ao “novo” formato (remoto). Dessa maneira, professores de todo Brasil precisaram utilizar ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) ou outras plataformas digitais, geralmente não educacionais, para realizar as aulas, improvisando assim, uma “sala de aula” virtual. A exemplo de aplicativos e redes sociais como: *WhatsApp*, *Telegram*, *Instagram*, *Facebook*, entre outros.

A proposição de aulas da professora alfabetizadora, partícipe desta pesquisa, se deram por meio de uma sala de aula no *WhatsApp*, o que estava alinhado às orientações para o desenvolvimento da modalidade do ERE, em conformidade com o que prevê as orientações da Secretária Municipal de Educação de Maceió-AL (SEMED), que estabeleceu na Portaria nº 69, de 17 de abril de 2020, a disposição de todas as atividades dos órgãos educacionais para o Teletrabalho, instaurando sua permanência enquanto durar o período de proliferação/surto da doença.

De acordo com o disposto da referida portaria, indica-se no Art. 5 que as atividades pedagógicas de interação com os estudantes, durante o período de teletrabalho, poderiam 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 nº 69/2020/SEMED/MACEIÓ). Orienta-se também, na Portaria supracitada, que o professor alfabetizador alinhasse às intervenções didáticas remotas às orientações curriculares propostas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e nos documentos curriculares da Secretária Municipal de Educação (SEMED).

A referida pesquisa problematizou: Como estão sendo desenvolvidas as práticas curriculares de alfabetização em aulas de língua portuguesa durante o ERE no que se refere ao modelo didático adotado e à (re)invenção da prática? Definiu por objetivos analisar os modelos didáticos e as (re) invenção das práticas de alfabetização nas aulas língua portuguesa na pandemia, mapeando as práticas de ensino de Língua Portuguesa observadas, por meio das atividades propostas para alfabetizar. Esta pesquisa é de natureza qualitativa do tipo estudo de caso (YIN, 2015) e teve como locus de investigação uma sala de aula virtual de uma turma do 2º ano do ensino fundamental em uma escola pública de Maceió-AL.

O artigo materializa-se em três momentos. O primeiro apresenta a fundamentação teórica sobre alfabetização (SOARES, 2002; 2020), a BNCC (BRASIL, 2017), o ensino remoto emergencial (RIBEIRO, 2020) e as implicações nas práticas pedagógicas dos professores (SOARES 2021; FREITAS, 2010). O segundo descreve na metodologia os passos da coleta dos dados no aplicativo utilizado pela professora para o encaminhamento dos conteúdos de alfabetização dos seus alunos, e as estratégias empregadas para o ensino da leitura e da escrita. O terceiro discute os resultados da pesquisa, analisando as práticas de leitura e escrita desenvolvidas no ERE, por meio das atividades de alfabetização propostas pela professora colaboradora da pesquisa, e a análise das estratégias de (re)invenção de suas práticas de ensino de língua portuguesa levando em consideração os quatro

<sup>1</sup> Programa institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), realizado no período de 2019-2021 e financiado pelo Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Alagoas-FAPEAL

eixos da linguagem (escrita, leitura, produção e oralidade). Em últimas palavras, são tecidas as considerações finais.

## Ensino de língua portuguesa no ensino remoto emergencial

O ensino do princípio alfabético e da língua escrita nas escolas públicas brasileiras, alinham-se segundo orientações curriculares de documentos governamentais como o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e, mais recentemente, a Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019). Tais aprendizagens são indicadas para serem desenvolvidas explicitamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, as ações pedagógicas com propósito da consolidação do processo de alfabetização durante o ensino de Língua Portuguesa, com o intuito de garantir aos alunos a oportunidade de se apropriarem da língua escrita de modo sistemático, articulando o desenvolvimento das diversas habilidades de leitura e escrita às práticas de letramento podem ser entendidas como um dos grandes desafios da escola que historicamente, no Brasil, apresenta uma trajetória de fracasso no processo de alfabetização de crianças (MORTATTI, 2006).

Em se tratando do processo de alfabetização, a construção da autonomia intelectual do aluno, a compreensão das normas e os interesses pela vida social possibilitam aos indivíduos lidar com sistemas mais amplificados, que se referem às relações de pertencimento e aceitação que estão ligados à interação entre os sujeitos por meio da linguagem, reconhecendo-os como sujeitos sócio-históricos, imersos em práticas culturais no impresso e no digital ao espaço/ambiente a que pertence e se comunicam nas práticas sociais de uso da linguagem. Destarte,

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).

A BNCC preconiza que a abordagem dos componentes curriculares deve incluir uma diversidade de práticas, em especial, referentes às culturas infantis, tradicionais e contemporâneas, em consonância com os objetivos para o ensino de língua portuguesa. Assim, os alunos têm possibilidades de ampliar e construir conhecimentos diversificados sobre as mais diferentes formas de comunicação na/da língua/linguagem por meio da produção de textos multimodais (KRESS; VAN LEUWEEN, 1998). Os textos multimodais são aqueles que se materializam em duas ou mais linguagens (verbais, não verbais, outras). As práticas de produção de textos multimodais promovem a inserção desses indivíduos nas culturas letradas.

A história e as práticas de alfabetização sempre estiveram relacionadas às competências específicas aos padrões linguísticos de ensino vigente, mas com a contemporaneidade, a introdução das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), nos tempos e espaços da vida social, vem possibilitando outras condições, ‘novos’ instrumentos e suportes que desvelam outros sentidos as práticas de leitura e escrita (COLLELO, 2016).

As frequentes mudanças sociais e tecnológicas de uso da linguagem ampliaram a complexidade dos contextos letrados e impuseram novas formas de interações com o outro a partir das emergentes formas de comunicação da cultura digital. Nessa perspectiva, o entendimento e as formas de abordagem da leitura e da escrita nas aulas de Português atravessam um *movimentum* de renovação, considerando as novas formas de produção e circulação dos textos, sua distribuição e apresentação, além da concepção do sujeito que busca alfabetizar. Nesse sentido, o modelo didático desenhado e vivenciado nos espaços virtuais é fundamental, pois convoca diferentes competências do modo de ler e escrever em suportes das culturas do impresso e do digital.

O ensino e aprendizagem da língua escrita e o trabalho do professor alfabetizador nas aulas de língua portuguesa na mediação do conhecimento implica, segundo a BNCC (BRASIL, 2017), na organização do ensino em quatro eixos: leitura, produção, oralidade e análise linguística/semiótica. A divisão desses eixos no ensino da LP tem a função didático-pedagógica de possibilitar o entendimento sobre os textos que circulam dinamicamente nas práticas escolares e na vida social, colaborando com as necessidades previstas no que diz respeito à organização dos saberes sobre a língua, bem como as outras linguagens que situam o tempo e o espaço escolar (BRASIL, 2017).

No ensino fundamental, no que se refere aos anos iniciais, o desenvolvimento do eixo oralidade tem a função de aprofundar os conhecimentos sobre o uso da língua oral e suas características de interação discursiva, além de ampliar os/as recursos/estratégias de fala e escuta nas trocas orais. No que diz respeito ao eixo de análise linguística/semiótica orienta-se pela sistematização dos conhecimentos linguísticos. Nesse eixo, busca-se desenvolver a observação das regularidades linguística em seu uso/função e aplicação, bem como o funcionamento de outras linguagens e suas finalidades nos discursos.

O eixo leitura/escuta tem como objetivo a ampliação do letramento de modo progressivo, por meio da incorporação de estratégias de leitura de textos com níveis mais complexos e crescentes. No eixo produção de textos, preza-se pela progressão e incorporação de estratégias de produção de textos baseadas na variedade de gêneros discursivos (BRASIL, 2017), de modo que

As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar games, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos (BRASIL, 2017. p. 89).

O trabalho progressivamente intensificado e complexo destacado na BNCC (BRASIL, 2017) com os gêneros discursivos se articula com as práticas sociais de comunicação dos alunos, pois no contexto da cultura do impresso e na cultura digital eles passam a vivenciar distintas formas de interação com o outro, o que concebe desenvolver um trabalho com os mais diferentes gêneros do discurso nas mais diferentes esferas comunicativas.

Com a pandemia, a incorporação e uso das TDIC para a promoção do ensino e aprendizagem da língua portuguesa no processo de alfabetização pode ser considerada um promotor de mudanças significativas nas práticas escolares de alfabetização, por considerar que os alunos estão explorando uma variedade de gêneros que antes não tinham acesso e seu uso passa a ressaltar novas maneiras de comunicação social.

A adoção de diferentes estratégias organizacionais direcionou para “transposições didáticas” dos modelos de ensino presencial para as propostas de ensino não presencial. No que se refere ao ensino não presencial, por meio da utilização das TD, exigem-se dos/as professores domínio técnico para o planejamento das aulas remotas, a produção de materiais didáticos, a readequação do currículo e mudanças nas formas de avaliação das aprendizagens dos/as alunos/as (SANTOS *et al*, 2021, p. 99).

No que se refere aos avanços das TDIC que pressupõem mudanças didático-pedagógicas na escola, há uma crescente procura de artefatos digitais (computadores, smartphones, tablets, entre outros) pelos professores. Vale salientar que mesmo não sendo uma prática cultural na grande maioria das escolas públicas brasileiras o uso das TDIC como recursos didáticos promotores de

aprendizagens, os alunos utilizam tais artefatos dinamicamente, considerando que estão inseridos numa cultura digital.

No cronotopo da pandemia da Covid-19, as práticas de alfabetização adequadas ao modelo de ensino remoto emergencial ao se introduzir as tecnologias digitais nas escolas, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental para as aulas de Português, estar-se apresentando e inserindo-as na cultura do escrito em suportes digitais, bem como levando-as a utilizar esses recursos em prol de suas aprendizagens. É preciso ter em conta que realizar práticas de uso de leitura e escrita em suportes de papel e/ou tela implica na aprendizagem de processos cognitivos diferentes, cada um exige habilidades conforme a sua natureza.

Com a convicção de que os fins (no caso, aprender a ler e escrever) não justificam os meios (o como se aprende, ou o aprender a qualquer custo), o ensino remoto pode até mudar a conformação do trabalho escolar, mas não pode mudar o significado dessa aprendizagem. [...] Se por um lado temos que promover a aquisição da língua escrita, por outro, temos que garantir também o direito à condição autoral, ao prazer de ler e escrever e à imersão no mundo literário (COLELLO, 2021, p. 151).

A leitura e a escrita ao serem praticadas em um novo cenário/ambiente, no qual se introduz novas modalidades e práticas sociais de uso da língua/linguagem, os alunos estarão imersos em outras práticas de letramentos, entre eles o letramento digital. Esse letramento é proporcionado pelas formas de comunicação por meio das TDIC que privilegia o uso de práticas de ensino da leitura e escrita multiletradas (XAVIER, 2002).

O letramento e a cibercultura leva o indivíduo a um estado distinto daquele que conduzia as práticas de leitura e escrita no suporte de papel (SOARES, 2002). O letramento atua, assim, com um papel cultural, que se adequa ao designer de uso da linguagem. Assim, a alfabetização é entendida como a formação de leitores e escritores nos anos iniciais do Ensino Fundamental

[...] ganha um triplo significado: ela é educativa, porque se integra no projeto de edificação do homem autônomo, crítico e criativo; é social, porque se constrói a partir de práticas contextualizadas na mesma medida em que promove a inserção do sujeito no seu meio; e é também histórica, porque garante a comunicação em um tempo e lugar e não se separa dos suportes e tecnologias do seu mundo (COLELLO, 2016, p. 10).

O letramento digital é uma adjetivação que implica em uma nova possibilidade do saber-docente. Assim pensá-lo em contextos reais da aprendizagem da língua escrita na escola é algo que se redesenha visto que o letramento digital vem se incorporando à vida social e aos poucos adentrando no meio pedagógico (RIBEIRO, 2020).

A leitura e a escrita em ambientes digitais estão relacionadas com as esferas dos discursos produzidos na cultura digital, tendo em vista que as práticas desenvolvidas dentro desse recurso implicam em novas formas de produção e comunicação por meio da linguagem realizada todas as vezes que dispomos desse recurso, além das diferentes possibilidades que promovem (RIBEIRO, 2020) para o ensino de língua portuguesa.

“Ser letrado digital inclui, além do conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador, um conhecimento crítico desse uso. Assim, tornar-se digitalmente letrado significa aprender um novo tipo de discurso” (FREITAS, 2010, p. 338). Inclui também, reconhecer que os discursos nesse ambiente se modificam, se ampliam e se transformam, considerando que as aulas de Língua Portuguesa, no contexto pandêmico e para além dele,

devem promover não só o trabalho com o letramento digital, mas com as diferentes situações comunicacionais que os gêneros textuais do ambiente digital podem proporcionar.

## Metodologia

A investigação de natureza qualitativa (YIN, 2016), do tipo estudo de caso (YIN, 2015), desenvolveu-se inicialmente de forma presencial em uma escola pública da rede municipal de Maceió-Alagoas, na continuidade do processo de investigação os dados foram coletados de forma remota por meio da observação das propostas de atividades e as formas de mediação da professora alfabetizadora “na sala de aula do *WhatsApp*”.

Por meio da orientação da SEMED/Maceió a professora alfabetizadora optou no uso do aplicativo *WhatsApp*, de tecnologias e mídias digitais nos contextos de aulas síncronas e assíncronas como recursos didáticos que permitiram interações com os alunos e como estratégia para garantir a manutenção das atividades pedagógicas. A escolha desses recursos didáticos incorporados à prática pela professora implica diretamente em seu planejamento, na forma como avaliava seus alunos e como esse período estava a impactar à alfabetização dos alunos. Nesse contexto, a pesquisa tentou se aproximar das estratégias da professora para alfabetizá-los no período pandêmico.

Dos dados empíricos emergiram as categorias de análise: letramento digital (XAVIER, 2002); o ensino remoto no contexto da pandemia da Covid-19 (SOARES, 2021; RIBEIRO, 2020; FREITAS, 2010) e o ensino da Língua portuguesa (BRASIL, 2017; SANTOS *et al*, 2021).

No contexto da pandemia da Covid-19, a metodologia de coleta de dados adaptou-se ao modelo remoto de modo que realizamos o acompanhamento da turma do 2<sup>a</sup> do Ensino Fundamental por meio do aplicativo *WhatsApp*, utilizado exclusivamente para realização das aulas. Como apoio didático, essas aulas ocorreram mediante o encaminhamento de atividades do livro didático de Língua Portuguesa, além de encaminhamentos de atividades complementares que, segundo a professora alfabetizadora, ajudava na fixação dos conteúdos trabalhados por meio do livro didático de língua portuguesa.

As observações no grupo de *WhatsApp* possibilitaram a coletar dos dados: a) os conteúdos curriculares abordados durante as aulas de português; b) atividades utilizadas que envolvessem os eixos: leitura, escrita, oralidade e análise linguística; c) as estratégias utilizadas pela professora para conduzir a aprendizagem de Língua Portuguesa (LP), como também para ensinar os alunos a usar o aplicativo para enviar as atividades solicitadas. Nesse contexto, o corpus de análise possibilitou o mapeamento das propostas curriculares que contemplavam os eixos de ensino de LP (escrita, leitura, produção e oralidade) utilizadas pela professora alfabetizadora.

No modelo didático adotado das aulas remotas, as atividades eram encaminhadas no aplicativo *WhatsApp*, como referido. Os membros do grupo no *WhatsApp* eram os pais e/ou responsáveis pelas crianças. Esses membros encarregavam-se de ‘repassar’ as atividades aos alunos e auxiliá-los com relação às dúvidas (junto à professora) e na usabilidade das TDIC. O retorno das atividades pelos alunos acontecia, na maioria das vezes, por meio do registro fotográfico, ou pelo encaminhamento de áudios produzidos pelas crianças, para comprovar a realização da atividade e suas aprendizagens.

Haja vista que os dispositivos móveis de comunicação (*smartphone*) eram pertencentes aos pais e responsáveis pelas crianças que não se encontravam disponíveis nos horários das aulas, impossibilitando o uso de outras plataformas de ensino *online*, utilizada para dar aulas síncronas os alunos interagem a partir de momentos assíncronos. Nesse cenário, a professora ao compreender essa dificuldade de acesso das crianças aos smartphones, recebia o retorno das atividades realizadas pelos alunos em horários opostos ao teletrabalho.

As observações das práticas da professora alfabetizadora ocorreram durante os meses de março a maio de 2021. Na ocasião, foram observadas 40 horas-aulas de Língua Portuguesa na modalidade ERE. O pesquisador, bolsista do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), atentamente, registrava as atividades realizadas na sala de aula do *WhatsApp*.

Como dito, esses dados foram mapeados e permitiram a descrição dos conteúdos trabalhados pela professora, bem como a caracterização dos modelos didáticos e as práticas/estratégias de reinvenção do ensino de LP no processo de alfabetização. Todo o material trabalhado

pela professora alfabetizadora encontra-se registrado e arquivado para futuras pesquisas que possam analisar os dados coletados pelo Grupo de Estudo e Pesquisa (Pares cegas).

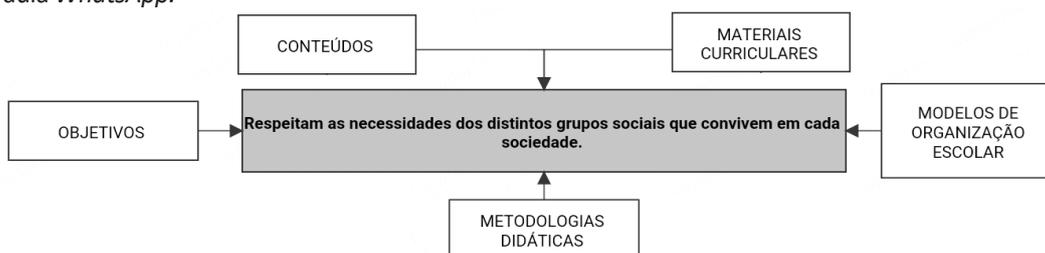
À medida que os dados foram coletados e mapeados, separaram-se os conteúdos trabalhados pela professora durante a observação, as atividades propostas de acordo com os assuntos desenvolvidos no grupo do aplicativo, e as estratégias de ensino utilizadas. Em seguida, procedeu-se o tratamento das informações, analisando e elaborando sínteses que sistematizaram o trabalho desenvolvido pela professora alfabetizadora durante o período de ensino *online*.

## Modelos didáticos e (re)invenção da prática com o aplicativo *WhatsApp*: análise e discussão dos dados

Os encaminhamentos didáticos realizados pela professora alfabetizadora, no ERE, permitiram o mapeamento de práticas curriculares, quem sistematizou-se no Quadro 1. Essas práticas foram agrupadas por tipologias de atividades realizadas nos eventos de aulas no aplicativo *WhatsApp*.

A sala de aula no *WhatsApp* deve respeitar as necessidades de aprendizagens de diferentes grupos tendo em vista a complexidade do processo de alfabetização e aos objetivos e conteúdos de ensino, aos materiais curriculares disponíveis, aos modelos de organização escolar e as metodologias didáticas, como pode ser observado no organograma:

**Figura 1.** Organização das práticas curriculares de ensino de língua portuguesa na sala de aula *WhatsApp*.



**Fonte:** Os autores (2021).

As práticas curriculares na sala de aula no *WhatsApp* seguiam um modelo didático a partir do uso/apoio do livro didático de LP<sup>2</sup> da turma e de atividades complementares, como dito. Essas ações didáticas complementares definiam como objetivo reforçar as aprendizagens desenvolvidas com o livro didático de acordo com a BNCC, e contemplam os quatro eixos das práticas de linguagem: oralidade, produção textual, leitura/escuta e análise linguística (BRASIL, 2017).

**Quadro 1.** Práticas curriculares de ensino da língua portuguesa na sala de aula no *WhatsApp*.

ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS	(RE)INVENÇÃO DA PRÁTICA
Encaminhamento de atividades do LD	Envio de registro fotográfico da atividade do livro didático de L.P.
Envio de áudios com a oralização do gênero trabalhado (parlenda, cantiga popular, texto informativo, fábula e conto).	Áudio explicativo sobre atividades de pesquisa em suportes de textos impressos ou digitais.
Compreensão oral dos gêneros trabalhados (parlenda, cantiga popular, texto informativo, fábula e conto).	Discussão com os pais ou responsáveis a respeito dos sentidos produzidos na leitura dos gêneros abordados.
Discussão sobre os gêneros textuais trabalhados (parlenda, cantiga popular, texto informativo, fábula e conto).	Encaminhamento de atividade digitalizada como modelo para a produção textual;

Análise linguística/semiótica a partir do trabalho com ditado; sinais de pontuação; separação silábica; e formação de frases.	Envio, pelos pais, de registros fotográficos das escritas realizadas pelos alunos.
Descrição de personagens dos gêneros literários lidos (contos, fábulas, outros).	Encaminhamento, pela professora, de uma biblioteca digital interativa para a leitura de textos.
Produção de textos a partir de ilustrações.	Proposta de atividade com a utilização de recursos digitais, com <i>Jogo online</i> para se trabalhar a associação das palavras aliado a data comemorativa do dia das mães.
Leitura e escrita de gêneros textuais (parlenda, cantiga popular, texto informativo, fábula e conto)	Produção de vídeoaula explicativa sobre as propostas de atividades a ser realizada pelos alunos.
	Orientação para o envio de áudios para comprovação da realização da atividade.
	Orientação de pesquisa sobre os temas trabalhados para ser realizada com o apoio dos pais.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2021)

O quadro 1 demonstra o alinhamento das práticas curriculares da professora ao livro didático, utilizado como principal suporte teórico-metodológico em sua ação pedagógica. As práticas da professora alfabetizadora no grupo de *WhatsApp* envolveram em grande parte das observações feitas a tentativa de diálogo com os pais e responsáveis para explicar as atividades propostas e elucidar as dúvidas que tivessem. A professora também procurou desenvolver atividades que estivessem alinhadas ao ambiente que ela e os alunos se encontravam a partir de um jogo *online*, o que demonstra um diálogo com os recursos digitais apresentados no contexto das aulas *online*.

Os dados indicam para o uso de variedades de textos (gêneros textuais) trabalhados em todas as dimensões linguísticas (oralidade, leitura, produção e análise linguística), haja vista que o livro didático adotado pela escola está organizado em unidades temáticas, e cada uma dessas unidades trabalha com um gênero textual, considerando que tais gêneros estão presentes nas situações comunicacionais.

As aulas de Português podem permitir a ampliação do repertório de conhecimentos linguísticos pelos alunos que ao interagir com os outros em situações reais de comunicação ampliam as suas competências discursivas. Nas práticas de leitura propostas pela professora, os gêneros textuais se desenvolviam com base no modelo didático: a professora encaminhava a fotografia das páginas do livro. Nesse caso, a imagem do texto para direcionar os alunos a atividade a ser realizada. Com isso, a professora, enviava vídeos e áudios pelo *WhatsApp* realizando a leitura, e solicitava que os alunos, em suas residências, repetissem a mesma ação (repetição do modelo).

Na aula no *WhatsApp*, a professora escolhia, entre os presentes, três alunos para oralizar a leitura para turma, tendo a oportunidade de interagir, socializar os textos e demonstrar suas aptidões quanto a fluência na leitura, bem como as habilidades com os recursos digitais utilizados para desenvolver as aprendizagens, tendo em vista que ao considerar o letramento digital, o aluno precisa compreender não só os conhecimentos linguísticos da leitura, mas também saber usar o suporte em que essa leitura acontece. Xavier (2002, p. 2) afirma que ser letrado digitalmente “pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, [...], até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital”. Essas mudanças contribuem para que o aluno passe a acessar e fazer uso de novas formas de comunicação.

A participação dos alunos durante o período das aulas na sala do *WhatsApp* era restrita, pois nem todos os alunos tinham a disposição um suporte digital (smartphone ou computador), alguns fatores podem ser considerados para essa falta de participação dos alunos: a) a disposição de apenas um suporte digital para toda a família acessar; b) o suporte utilizado pertencer a parentes ou responsável impossibilitando o acesso do aluno durante os horários de aula. O relatório parcial do projeto Alfabetização em rede (REDE, 2020) também apresenta os mesmos dados da

observação ao informar que 42% dos professores entrevistados afirmam que apenas alguns alunos estão realizando as atividades propostas.

As atividades que abordavam o eixo oralidade seguiam os mesmos encaminhamentos/modelos didáticos das atividades de leitura: a professora enviava a fotografia da página do livro a ser trabalhada a atividade oral, em seguida enviava áudios orientando a elaboração da atividade, solicitando que os alunos realizassem a repetição da ação feita pela professora, com os responsáveis que os auxiliavam no acompanhamento das aulas.

A alfabetizadora conversava com os pais sobre os requisitos para a realização da atividade oral do livro. Em sua maioria indicavam para a necessidade de socialização das impressões sobre os textos oralizados com foco nos sentidos e na estrutura do gênero trabalhado, interpretação e compreensão textual. Além dessas ações didáticas incentivava a formação crítica nas discussões sobre os pontos de vista dos alunos quanto aos assuntos abordados nos textos.

Mediante oralização do texto com o apoio do familiar, entre os alunos presentes na sala de aula do *WhatsApp*, a professora determinava a oralização da atividade por três alunos, apresentando em forma de áudio suas conclusões sobre o exercício. Esse movimento de oralização estimulava os alunos a participarem ativamente das aulas, além disso, a construir sua criticidade, por meio do discurso e do posicionamento de ideias entre seus pares e os outros estudantes. A produção do texto oral (áudio) permitia que os alunos passassem a considerar “aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao *redesign*, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas” (BRASIL, 2017, p. 79). Ao produzir o áudio no aplicativo também proporcionava aos alunos a ampliação do letramento digital.

O trabalho com a produção de textos realizados pela professora estava ligado ao gênero textual desenvolvido nas unidades temáticas do LDP, no qual exploravam-se as atividades de escrita com base nos gêneros estudados (texto informativo, fábula, parlenda, cantigas populares), e nas atividades complementares elaboradas pela professora, com o estudo do gênero conto.

Nas discussões em que os textos eram socializados entre os alunos, também era solicitado pela professora o registro escrito dos pontos de vista dos alunos quanto a estrutura dos gêneros, seu enredo e os sentidos produzidos no diálogo autor-texto-leitor, a exemplo da fábula do “Corvo e a raposa”, no qual os alunos discutiram acerca da moral da história e em seguida registraram a escrita desse momento em forma de redação, tendo a professora encaminhado um modelo, demonstrando como o texto deveria ser redigido (com início, meio e fim), observando os padrões da escrita formalizada (uso/aplicação) que é utilizada na sociedade. Essa atividade foi realizada no caderno do aluno, fotografada e encaminhada ao grupo do *WhatsApp* para ser corrigida pela professora alfabetizadora.

Na ocasião da observação, a professora realizou a correção de algumas atividades através da gravação de um vídeo. Com o auxílio de uma lousa a professora transcrevia as respostas das atividades e explicava aos alunos as questões abordadas, tirando dúvidas e sanando as dificuldades com a compreensão do assunto/conteúdo enquanto estava sendo filmada. Com isso, observamos as modificações de suas práticas didáticas, na qual a professora mesmo utilizando a estratégia de ensino de uma aula expositiva, adequou essa técnica (correção das atividades na lousa) ao uso das tecnologias digitais, para desenvolver a aprendizagem da sua turma na nova modalidade do ERE.

A produção do vídeo pela professora é caracterizada justamente pelo esforço de fazer com que seus alunos consigam compreender melhor os encaminhamentos didáticos, tirassem suas dúvidas para a realização da atividade e sentissem a presença da professora mesmo que remotamente, de modo que a relação entre o professor e o aluno pudesse ser reafirmada.

Os conteúdos de análise linguística/semiótica tinham uma carga horária de ensino maior, haja vista que para a professora no desenvolvimento da alfabetização esses conceitos são determinantes na aprendizagem do funcionamento da linguagem. Podemos observar o trabalho com a formação e a organização de sílabas, palavras e frases, o trabalho de desenvolvimento com a consciência fonológica, na identificação dos sons, ao solicitar o trabalho silábico, a contagem e a divisão das sílabas, requisitado tanto nas atividades do livro didático de língua portuguesa da turma, quanto nas atividades paralelas ou extras, elaboradas pela professora.

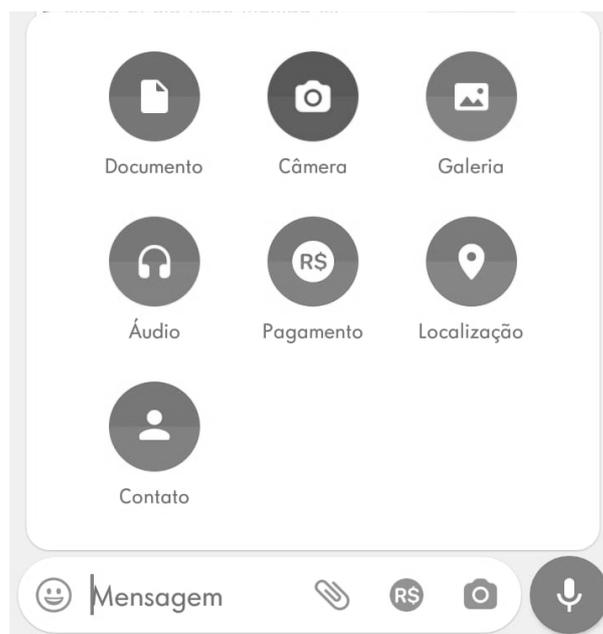
A estratégia didática do ditado era utilizada pela professora alfabetizadora. Essa estratégia tinha por propósito a memorização das palavras ditada com foco nas regras ortográficas, com o

proposto de que as crianças memorizassem a escrita das palavras e as verbalizassem com fluência na leitura. O processo de produção textual contemplava ações que abordavam dois eixos de ensino de Língua Portuguesa: a produção textual e a reescrita de textos a partir de um modelo e a análise linguística/semiótica. Nesse momento refletia-se sobre as regularidades da língua, consistindo em um trabalho de observação das palavras e frases, organização e formatação do texto, no trabalho com parágrafos e pontuações.

Observou-se ainda o trabalho com alguns grafemas, pois cada unidade trabalhava a escrita de uma letra (F, V, R), com o intuito de apresentar aos alunos as letras do alfabeto a partir de palavras contextualizadas. Sendo assim, a professora buscava alfabetizar seus alunos utilizando recursos que eram familiares no contexto das aulas presenciais, como é o livro didático e procurou ampliar os conhecimentos dos alunos inserindo recursos digitais desenvolvendo o letramento digital deles e contribuindo para novas formas de interação entre eles.

Em síntese, para auxiliar o entendimento dos conteúdos trabalhados no livro didático de língua portuguesa, bem como as atividades paralelas ao LD, a professora utilizava estratégias de ensino ou reinvenção de suas práticas, encaminhando ou solicitando dos alunos fotografias, vídeos e áudios enviados ao grupo do *WhatsApp* como forma de manter a interação com os alunos. Observando a figura 2, nota-se que a professora alfabetizadora no contexto de ensino remoto utilizou os recursos do *WhatsApp*: câmera, contatos, documentos, galeria e áudio.

**Figura 2.** Recursos disponibilizados no aplicativo *WhatsApp*.



**Fonte:** *WhatsApp*

Ao identificar os recursos através dos ícones apresentados na figura 2, podem ser exemplificadas as possibilidades de trabalho pedagógico mesmo que esse aplicativo não tenha sido pensado para essa função. Através do ícone “documento”, a professora poderia disponibilizar arquivos de histórias disponibilizadas gratuitamente na internet, trabalhar por meio do ícone “localização” a distância entre cada um dos alunos.

Para tanto, as estratégias de ensino da professora estiveram norteadas no ícone “câmera” para tirar foto das páginas das atividades do livro didático que seria trabalhada naquele momento, o ícone “galeria” para socializar o vídeo com a correção das atividades e o botão indicando o áudio para gravar as explicações e para tirar as dúvidas dos alunos. Outro recurso utilizado por ela foi o espaço para enviar as mensagens escritas aos alunos, a partir dele ela também conseguiu enviar os *links* das atividades *online* e de *sites* para que os alunos pudessem acessar e visitar.

## Considerações Finais

Com relação aos encaminhamentos didáticos da professora e o desenvolvimento no ensino aprendizagem na modalidade remota, as estratégias utilizadas para promoção das aulas no aplicativo *WhatsApp* estavam pautadas no uso do livro didático como aporte teórico- metodológico na elaboração das práticas curriculares, seguindo uma linha de ensino da língua portuguesa orientada pelos pressupostos da BNCC.

Nas aulas era frequente o uso de variedades de gêneros textuais. A escolha dos referidos gêneros seguia a proposta de trabalho das unidades no livro didático de Língua portuguesa. Bem como o trabalho com esses gêneros. Nas produções textuais escritos e orais possibilitaram aos alunos o desenvolvimento do pensamento crítico, posicionando-se nas atividades que solicitavam suas opiniões sobre determinado tema, além de expressarem-se por escrito.

Todas as atividades, mediante o trabalho com os eixos linguísticos propostos na BNCC, prezavam pelo desenvolvimento de habilidades que promovem o uso da língua nos ambientes sociais com o propósito, nos limites do ensino remoto, de alfabetizar os alunos a partir da abordagem da oralidade, da leitura, da escrita, e das regularidades do nosso sistema linguístico.

Com relação à adaptação e à reinvenção das práticas de alfabetização ao modelo de ERE com o uso do aplicativo *WhatsApp*, a professora tinha como objetivo atender a demanda dos alunos, se adequando a realidade de cada um, de modo a possibilitar a continuidade do ensino e aprendizagem. Com isso, no que se refere aos vídeos e áudios produzidos pela professora, ela demonstrava objetividade em explicar os conteúdos, de modo dinâmico e de fácil compreensão, tendo em vista que, tanto os vídeos como os áudios deveriam ser de duração curta, por conta da capacidade de armazenamento dos dispositivos móveis dos pais e da professora.

As aulas seguiam o modelo didático: a professora encaminhava a fotografia da página do livro didático, posteriormente enviava vídeos e áudios que explicavam/exemplificavam os enunciados dos(as) conteúdos/questões. Feito isso, a professora alfabetizadora permanecia disponível para sanar as dificuldades dos alunos na realização das atividades. Logo após a resolução da atividade os alunos disponibilizavam as fotos da atividade no grupo para serem corrigidas e com a devolutiva da professora e a correção do aluno, a professora seguia para a próxima atividade.

O LD consistiu em um grande aliado no desenvolvimento das práticas da professora, haja vista que os alunos podiam acompanhar melhor os conceitos e as atividades por meio do trabalho remoto. A professora alfabetizadora primava também pela sua autonomia na realização do ensino aprendizagem da turma, produzindo as atividades paralelas/extras que tinham o propósito de complementar o processo de aprendizagem dos conceitos trabalhados a partir das orientações do livro de língua portuguesa.

Quanto a (re)invenção das práticas curriculares da professora, houve a adequação do ensino ao teletrabalho, nos encaminhamentos de vídeos, áudios e fotografias, a fim de mediar a aprendizagem dos alunos, tendo em vista que o aplicativo digital de ensino a distância utilizado pela professora alfabetizadora era o *WhatsApp* que se configurou em sua “sala de aula”.

Nota-se que mediante as dificuldades existentes por ter trabalhado com um aplicativo *WhatsApp* que não tinha uma perspectiva de cunho pedagógico nem ser um ambiente alfabetizar, a professora procurou utilizar recursos que eram familiares para os alunos, como o livro didático, de maneira que conseguiu associar essa proposta de ensino com outras que estavam diretamente ligadas ao ensino remoto e o uso do dispositivo móvel, que dialoga com a discussão de Soares (2002) ao evidenciar as mudanças dos cenários comunicacionais a partir das aproximações com as tecnologias digitais.

## Referências

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 25 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 25 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

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

COLELLO, Silvia M. Gasparian. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional 35**, jan-abr/ 2021, p. 143-164.

FREITAS, Maria Tereza. Letramento digital e formação de professores. Belo Horizonte: **Educação em Revista**, v.26, n.03. Dez, 2010. p.335-352.

KRESS, G.; VAN LEUWEN, T. Front Pages: (the critical) analysis of newspaper layout. *In*: BELL, A.; GARRET, P. (orgs.) **Approaches to media discourse**. Blackwell Publishing, 1998, p. 186-219.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **Portaria nº 069 Maceió/AL, 17 de abril de 2020**. Disponível em: [https://www-storage.voxtecnologia.com.br/?m=sigpub.publicacao&f=3493&i=publicado\\_74806\\_2020-04-17\\_5f0d085ada0055d28fea5567d274c831.pdf](https://www-storage.voxtecnologia.com.br/?m=sigpub.publicacao&f=3493&i=publicado_74806_2020-04-17_5f0d085ada0055d28fea5567d274c831.pdf). Acesso em: 4 jun. 2021.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Ministério da Educação (MEC), 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf). Acesso em: 26 maio 2021.

REDE, A. em. (2020). Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia COVID-19 – Relatório técnico (parcial). **Revista Brasileira De Alfabetização**, (13), p. 185-201.

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

SANTOS, A. C. dos ., SANTOS, N. A. dos ., SANTOS, W. P. dos . (2021). Tecnologias digitais e educação escolar em tempos de pandemia da COVID-19: Percepções de professores/as de Língua Portuguesa. **Educação, Sociedade e Culturas**, (59), 97–115.

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 de maio de 2021.

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

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

TRICONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Ápis - Livro Língua Portuguesa: 2º ano, séries iniciais**. 3 ed, São Paulo: Ática, 2017.

XAVIER, Antônio Carlos. **Letramento digital e ensino**. 2002. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2022.

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

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

Recebido em 11 de março de 2022.

Aceito em 11 de outubro de 2022.