

# AS VIDEOAULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A PERSPECTIVA DOS (MULTI)LETRAMENTOS

PORTUGUESE LANGUAGE VIDEO CLASSES IN TEACHER TRAINING IN ELEMENTARY SCHOOL FROM THE PERSPECTIVE OF (MULTI)LITERACIES

BRANDT, Luciana Schuartz<sup>1</sup>

## RESUMO

Este artigo teve como objetivo apresentar uma reflexão sobre as videoaulas de Língua Portuguesa, do 1.º ao 5.º ano, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, que auxiliaram o processo formativo docente no momento pandêmico, sob a perspectiva dos (multi)letramentos. Para tanto, empregou-se uma abordagem metodológica qualitativa-interpretativa das sequências didáticas dos anos iniciais da Educação Básica, disponibilizadas pelo canal TV Escola Curitiba, no Youtube, tendo em vista que todas as aulas seguiam, essencialmente, o mesmo “roteiro”. Analisou-se de que modo essas videoaulas contribuíram para a formação dos professores. Os resultados da análise revelaram que as videoaulas contribuíram (e ainda contribuem) para a formação docente, pois valorizaram, além de outros aspectos, as múltiplas linguagens e culturas nas atividades planejadas, além de propiciar reflexões pertinentes ao currículo, e a própria BNCC, por meio de um planejamento diversificado aos professores das escolas de Curitiba.

**Palavras-chave:** (Multi)letramentos. Videoaulas. Formação docente. Educação Básica.

## ABSTRACT

This article aimed to reflect on the Portuguese language video lessons from 1st to 5th grade in the Curitiba Municipal Education Network, which supported the teacher training process during the pandemic from the perspective of (multi)literacies. A qualitative-interpretative methodological approach was employed to analyze the didactic sequences of the early years of Basic Education, made available by the TV Escola Curitiba channel on YouTube, considering that all classes essentially followed the same “script”. The analysis explored how these video lessons contributed to teacher training. The results revealed that the video lessons contributed (and still contribute) to teacher training, as they emphasized, among other aspects, the multiple languages and cultures in the planned activities, in addition to providing reflections relevant to the curriculum and the BNCC itself, through diversified planning for teachers in Curitiba schools.

**Keywords:** (Multi)literacies. Video classes. Teacher training. Basic education.

## REFLEXÕES INICIAIS

Os anos 2020 e 2021 foram marcados por significativas mudanças no cenário mundial devido à disseminação e agravamento do coronavírus (Covid-19), vírus esse que se espalhou

a passo acelerado em todas as regiões do mundo. Diante dessa situação, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) precisou se adequar ao novo cenário para cumprir o calendário escolar e garantir o acesso à educação. Para tanto, optou-se pela produção de videoaulas da

<sup>1</sup> Mestre em Estudos de Linguagens pela UTFPR/PR. Docente da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Curitiba/PR.

Pré-Escola ao 9.º ano do Ensino Fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos, que foram transmitidas de forma assíncrona pela televisão e pelo canal do YouTube. Essas aulas foram planejadas e gravadas pelos professores que atuam no Departamento de Ensino Fundamental (DEF) da Secretaria Municipal da Educação (SME).

As práticas pedagógicas no contexto do Ensino Remoto exigem competências específicas, voltadas à organização curricular e às inovações metodológicas. Como apontado por Moraes (2020),

o termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. E é considerado emergencial em decorrência de situação inesperada e imprevista. (MORAES, 2020, p. 48).

Diante dessa necessidade de adaptação rápida e emergencial, áreas específicas do currículo, como o ensino de Língua Portuguesa, enfrentaram desafios significativos. Por exemplo, a transposição dos quatro eixos de ensino (oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística/semiótica) para o formato de videoaulas, revelou-se complexa. Devido às características inerentes a esse formato, os eixos de oralidade e produção textual não puderam ser contempladas.

Frente a tantas mudanças pelas quais a educação passou nesses dois anos, e tendo como premissa que o docente é o profissional de ensino que necessita estar em constante formação e atualização – e que “sua formação inicial visa a propiciar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes requeridas para levar adiante o processo de ensino e aprendizagem nas escolas” (LIBÂNEO, 2015, p. 69) –, surgiram, a partir de todas as observações e reflexões realizadas ao longo de todo esse processo, questionamentos acerca da formação docente nesse contexto de isolamento social, permeado por incertezas quanto ao retorno às atividades presenciais: como ficariam as formações dos docentes nesse momento pandêmico? Como seriam realizadas, on-line ou seriam suspensas? Como seriam as formações ofertadas e consolidadas pela SME? Que saberes docentes poderiam ser articulados com a prática pedagógica?

Essas indagações, aliadas à minha obser-

vação e participação na elaboração e gravação das videoaulas, conduziram à questão central deste artigo: em que medida as videoaulas podem auxiliar na formação docente sob a perspectiva dos (multi)letramentos? Tal questionamento propõe uma reflexão sobre o impacto das videoaulas de Língua Portuguesa, nos anos iniciais da Educação Básica na RME e sua contribuição para o processo formativo dos docentes com foco nas práticas de (multi)letramentos.

Com base nessas inquietações pertinentes à formação docente da RME, este estudo, com base teórica em Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira (2010); Cope; Kalantzis; Pinheiro (2020); Freire (2001); Goodson (2007); Karwoski (2010); Kleiman (2005; 2006, 2014); Lemke (2010); Libâneo (2015); Moraes (2020); Oliveira (2020); Tardif (2012); Remenche; Silveira (2019); Soares (2004; 2017); Street (2012); documentos oficiais (BRASIL 2017; CURITIBA, 2020), adotou uma abordagem metodológica qualitativa-interpretativa para analisar as sequências didáticas de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, disponíveis no canal do Youtube.

Por meio da análise dessas videoaulas, busca-se descrever, compreender e refletir sobre como elas contribuem na formação continuada dos professores que atuam nos anos iniciais, considerando a perspectiva dos (multi)letramentos e o contexto atípico imposto pela pandemia. A escolha dessa metodologia se justifica por não se basear “em um único conceito teórico e metodológico. Diversas abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa” (FLICK, 2009, p. 25). Isso possibilita uma investigação mais abrangente e contextualizada, capaz de capturar a complexidade do processo de ensino e aprendizagem em circunstâncias excepcionais, como as impostas pela pandemia.

## A FORMAÇÃO DOCENTE SOB O OLHAR DOS (MULTI) LETRAMENTOS

A pandemia marcou uma transição significativa na educação, especialmente no que diz respeito à inserção das mídias digitais. Esse momento proporcionou importantes reflexões e mudanças, particularmente no que tange à formação dos docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A formação continuada é crucial, pois pos-

sibilita a articulação entre teoria e prática por meio de uma relação dialógica. Isso ocorre tanto em encontros externos com os formadores quanto nas trocas de experiências entre docentes de outras escolas (com outras realidades) na permanência concentrada<sup>2</sup>, refletindo sobre suas ações e planejamentos, buscando repensar e ampliar suas metodologias para o ensino e aprendizagem dos estudantes.

Na RME, esse momento é delineado por meio de ações estruturadas pelos profissionais que atuam no DEF. Essas ações abrangem o estudo e a aplicação prática do currículo e das teorias pertinentes a cada componente curricular. As experiências docentes, incluindo as trocas de conhecimentos e vivências entre professores, são integradas a esse processo, sendo fundamentais para revisitar e explorar novas teorias, conectando-as e aplicando-as ao contexto específico de cada escola. Para isso ocorra, o docente entender que

a aprendizagem como algo ligado à história de vida e entenda que ela está situada em um contexto, que também tem história – tanto em termos de histórias de vida dos indivíduos e histórias e trajetórias das instituições que oferecem oportunidades formais de aprendizagem como de histórias de comunidades e situações em que a aprendizagem informal se desenvolve. (GOODSON, 2007, p. 250).

Tardif (2012) reitera que a prática docente deve ser estruturada, inclusive, pela vivência de cada professor, pois o tempo de suas experiências determina o saber fazer e o saber ser adquiridos, que são essenciais na prática pedagógica. Esses saberes interferem na aprendizagem, pois “não são somente representações cognitivas, mas possuem também dimensões efetivas, normativas e existenciais. Eles agem como crenças e certezas pessoais a partir das quais o professor filtra e organiza sua prática” (TARDIF, 2012, p. 232).

O saber docente é plural e interfere em sua prática. Ele transforma e adapta suas ações por meio da interação, da socialização, do cognitivo de cada indivíduo, refletindo a complexidade das influências sociais no processo de ensino e aprendizagem. A “relação cognitiva com o trabalho é acompanhada de uma relação

social” (TARDIF, 2012, p. 19), em que professores usam os saberes produzidos por um grupo, de uma determinada instituição, de um determinado “mecanismo social” e não pelo “saber em si”. Assim, a prática docente se constrói e se reconfigura continuamente.

Esses saberes docentes são constituídos também pela ideologia e a identidade, que refletem as diversas culturas e discursos aos quais os sujeitos estão expostos. Dependendo de quem “direciona” o aprendizado, uma determinada perspectiva ou teoria pode impactar a prática docente, especialmente na aplicação do currículo. Nesse contexto, “os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente” (TARDIF, 2012, p. 40), pois já estão prontos nos documentos oficiais. Cabe ao docente mediar esses conhecimentos, promovendo uma abordagem crítica e dialógica, que considera o contexto e os conhecimentos prévios dos estudantes, para que o aprendizado seja significativo.

O currículo, por si só, não é suficiente; outros fatores externos à escola também influenciam o processo educativo. Os professores, portanto, devem desenvolver estratégias de ensino que reduzam essa discrepância, valorizando os saberes dos estudantes, corroborando com Kleiman (2014)

conceitos cristalizados sobre currículos, programas e métodos que, por melhores que sejam, não dão conta de toda a necessidade do ensino e da aprendizagem, e muitas vezes deturpam a nossa compreensão da escola e do letramento escolar. (KLEIMAN, 2014, p. 88).

Diferente do que ocorreu com as videoaulas, em que os professores tiveram a oportunidade de ressignificar seus saberes, adaptando-os às novas condições e proporcionando uma prática reflexiva que pode ser vista como um processo de aprendizagem e revisão crítica. Como exemplo, tem-se as aulas de Língua Portuguesa, em que houve a seleção dos eixos e conteúdos<sup>3</sup> possíveis de serem trabalhados virtualmente, uma vez que não houve interação com os estudantes.

É fundamental que o professor tenha clareza sobre seu papel na escola e de que o currí-

2 Outro termo utilizado para hora-atividade na cidade de Curitiba. Este momento equivale a um percentual da carga horária de 33% da jornada semanal de trabalho, para que o professor não atue em sala de aula e participe de momentos formativos, realizando seus planejamentos, participando de reuniões com os responsáveis pelos estudantes, entre outras demandas (CURITIBA, 2020).

3 Conteúdos, algumas vezes, selecionados pelos docentes a partir das fragilidades apresentadas pelos estudantes, conforme análise dos resultados da Avaliação SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e da Prova Curitiba, em especial, no ano de 2021. Ressalta-se aqui que, tais avaliações, tem por objetivo avaliar competência e capacidades de leitura e escrita mais amplas e diversificadas, de acordo com cada ano escolar.

culo em si não dará conta de todo o processo de ensino e aprendizagem, pois há outros fatores que também influenciam, que estão além dos muros escolares. Cabe aos docentes pensarem em estratégias de ensino que visam diminuir essa discrepância, enfatizando sempre os saberes dos discentes. Essa

prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. (TARDIF, 2012, p. 53).

A isso dá-se o nome de formação continuada. Momento esse que o docente repensa sua formação inicial e suas práticas pedagógicas, como destaca Paulo Freire (2001) em uma carta escrita aos professores.

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 2001, p. 259-260).

Nesse sentido, a escola, especialmente no momento pandêmico, por meio das videoaulas, tornou-se um espaço “de aprendizagem docente”, pois “é na escola que o professor desenvolve os conhecimentos e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo” (LIBÂNEO, 2015, p. 35), proporcionando importantes reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Para que todo esse percurso na formação docente tenha sentido, é necessário que o professor tenha clareza sobre os diferentes discursos/textos/gêneros inseridos na escola (e fora dela), articulando-os ao processo de ensino e aprendizagem, ampliando o seu e o repertório dos estudantes por meio das práticas de letramento – produtos da cultura, da história e do

discurso. Afinal, os “eventos de letramento” acontece em diversos espaços sociais, inclusive, fora da escola, ou seja, a construção do significado se dá a partir das experiências do indivíduo, focalizando “as práticas e as concepções sociais da leitura e da escrita” (STREET, 2012, p. 74).

A escola é o espaço que privilegia essa prática, que pode ser vivenciada, também, nos mais diferentes espaços/esferas sociais nas quais os estudantes têm acesso. O “letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo o lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana” (KLEIMAN, 2005, p. 5). Nesse sentido, o espaço escolar deve promover o pensamento crítico por meio da leitura e da escrita (nas diferentes áreas do conhecimento), pois são “processos de construção de significados do mesmo tipo” (LEMKE, 2010, p. 458), impulsionando uma transformação social, rompendo com os discursos dominantes que o ensino tradicional propõe. Nesse aspecto, Lemke (2010) afirma que

letramentos são sempre sociais: nós os aprendemos pela participação em relações sociais; suas formas convencionais desenvolveram-se historicamente em sociedades particulares; os significados que construímos com eles sempre nos liga a uma rede de significados elaborada por outros. (LEMKE, 2010, p. 458).

É construído por diferentes vozes, na interação com o outro, em uma relação de interdependência, também, com as tecnologias digitais. “Os letramentos são parte de sistemas mais amplos de práticas que dão coesão à sociedade, que fazem dela uma unidade de organização própria e dinâmica muito mais ampla do que o indivíduo” (LEMKE, 2010, p. 459).

Ressalta-se que o processo de letramento está relacionado ao processo de alfabetização nos anos iniciais de ensino, sendo indissociáveis<sup>4</sup>, uma vez que os estudantes reconhecem os gêneros pelas suas características, pela sua estrutura, bem como pela sua função social antes mesmo de estar alfabetizado.

Tendo em vista os letramentos enquanto prática social de uso da escrita e leitura, o Grupo de Nova Londres (New London Group

4 No artigo “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”, Magda Soares (2004, p. 14) destaca que “dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque [...] a entrada da criança (e do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos”. Portanto, pode-se afirmar que, embora sejam processos distintos, alfabetização e letramento são indissociáveis, em que a alfabetização é a apropriação do código/sistema convencional da escrita; e o letramento é o “desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita nas práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 14).

- NLG), iniciado em 1994, realizou importantes reflexões acerca do uso do termo multiletramentos, ampliando as pesquisas sobre os Novos Estudos do Letramento (NLS), realizado por Heath (1983) e Street (1984) e, após algumas discussões e pesquisas, “cunhou o termo multiletramentos para as novas abordagens pedagógicas para o trabalho com letramentos emergentes na contemporaneidade, especialmente os relacionados às tecnologias digitais” (REMENCHE; SILVEIRA, 2019, p. 202).

Esse grupo aproximou e reconheceu que os letramentos envolvem uma multiplicidade de linguagens e de culturas de modo colaborativo, auxiliando a produção de sentidos, exigindo mais do professor, que deve articular, em todos os momentos aspectos linguísticos, visuais, sonoros, gestuais e espaciais. Nessa perspectiva, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) afirmam que “multiletramentos” se relaciona com duas ordens de significação: multimodalidade e diferenças socioculturais, uma vez que não há tradução direta para o termo. Portanto,

o termo multiletramentos refere-se atualmente a dois aspectos principais da construção de significado. O primeiro é a diversidade social, ou a variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico. [...] O segundo aspecto da construção de significado destacado pela ideia de multiletramentos é a multimodalidade. Essa é uma questão particularmente significativa hoje, em parte como resultado dos novos meios de informação e comunicação. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 20, grifos no original).

Dessa forma, no ensino de Língua Portuguesa, o letramento se dá por meio do estudo de gêneros textuais e campos de atuação (vida cotidiana; vida pública; práticas de estudo e pesquisa; artístico-literário), sistematizados, apresentando uma visão multidimensional do processo de compreensão e produção de textos.

O letramento vai além da sala de aula (por meio dos conteúdos curriculares), ocorrendo em contextos sociais e pessoais, pois é uma prática social que o estudante vivencia a todo o momento. A escola deve oferecer instrumentos para que os estudantes interpretem o mundo no qual estão inseridos. O papel do docente é orientar e estimular diferentes formas de aprendizado, mediando todo o processo de ensino e aprendizagem e promovendo a reflexão crítica.

Além de ser plenamente letrado, precisa ter os conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social. Ele tem que ser o gestor de recursos e de saberes – tanto dos dele (que talvez até nem saiba que possui porque deles nunca precisou) como dos de seus alunos. (KLEIMAN, 2005, p. 51).

Para isso, o docente precisa estar consciente de sua responsabilidade como agente de letramento e mediador do conhecimento, uma vez que “todo professor é por definição um agente de letramento e precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para as estratégias facilitadoras da compreensão leitora” (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010, p. 16).

Esse agente, na visão de Kleiman (2006), é o sujeito social que possui conhecimento sobre as habilidades, fraquezas e pontos fortes dos membros de seu grupo, bem como sobre suas práticas locais. Mobiliza seus conhecimentos e experiências, incluindo os “modos de fazer” e a liderança dentro do grupo, para realizar atividades relacionadas ao deslocamento, localização, coleta, diversão, jogos e pesquisa.

Uma das maneiras de promover o letramento é por meio da formação continuada, estimulando reflexões críticas sobre métodos de ensino e práticas pedagógicas. Isso inclui a análise do novo contexto escolar em que estão inseridos, com o objetivo de levantar problemas que possam ser investigados, refletidos e solucionados. Esse processo é fundamental para o aprimoramento da prática docente, por meio da integração de teorias e da troca de experiências, resultando na transformação de ideias em conhecimentos concretos e significativos.

Além do domínio na área de conhecimento em que se formou, a profissão de professor exige habilidades de motivação para estimular o engajamento dos estudantes na escola e fora dela. Isso é alcançado por meio de iniciativas de participação cidadã, em que o professor se vê como protagonista, demonstrando sua função relevante na sociedade.

## **VIDEOAULAS: PROCESSO FORMATIVO SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO**

Durante a pandemia, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) emergiram como soluções essenciais para manter a continuidade das atividades esco-

lares e minimizar a defasagem educacional. As videoaulas, planejadas e produzidas pelas equipes da SME, foram escolhidas para garantir a continuidade do ano letivo, apesar das dificuldades impostas pelo contexto pandêmico.

Em Língua Portuguesa, especificamente, as sequências didáticas foram planejadas pelos alfabetizadores (profissionais que fazem assessoramentos nas unidades escolares com os docentes dos anos iniciais), que atuam nos Núcleos Regionais da Educação (NRE).

Embora as videoaulas tenham desempenhado um papel essencial durante este período, elas não foram especificamente planejadas para promover o letramento digital, pois, entende-se que

*letramento digital* diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras. Ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais. (COSCARELLI; RIBEIRO, S/D, grifos no original).

Para uma compreensão mais clara das videoaulas produzidas, é fundamental esclarecer a diferença entre o gênero videoaulas, as aulas presenciais e as videoaulas da EaD (Educação a Distância), conforme apresenta Oliveira (2020) o quadro<sup>5</sup> a seguir:

**Quadro 1 - Videoaula: diferentes gêneros**

Aula presencial	Este gênero está presente de forma tradicional na esfera escolar e corresponde ao formato de aula que ocorre <u>presencialmente</u> , em uma sala de aula, em que há um professor como enunciador e como interlocutor um aluno ou uma turma.
Videoaula da EaD	Este gênero corresponde às videoaulas da Educação à Distância, típicas de cursos de graduação e pós-graduação à distância ou na modalidade <u>semipresencial</u> .
Videoaula online	Este gênero corresponde às videoaulas que circulam na <u>internet</u> em plataformas como o Youtube.

Fonte: OLIVEIRA (2020, p. 59, grifos meus).

Essa diferenciação é fundamental elucidar, para evitar confusão sobre o formato das videoaulas oferecidas pela SME. Apesar de serem transmitidas assincronicamente, essas aulas seguem o mesmo conteúdo das aulas presenciais, nas duas plataformas (televisão e Youtube). As videoaulas adaptaram o formato tradicional do gênero aula, que acontece no ambiente acadêmico-escolar, apenas apresentou novas configurações de produção, recepção e circulação, entendendo que

a videoaula é um gênero que claramente absorve características da aula presencial, como a existência de um enunciado expositivo, planejado e muitas vezes apresentado por um professor, com a intenção de levar conhecimento ao aluno em um processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, ele traz novas características, como a utilização da mídia audiovisual, a interação assíncrona ou ausência de interação com os alunos, a possível utilização simultânea de várias linguagens visuais que podem ser combinadas com o áudio, etc. (CAMARGO, GAROFALO, COURA-SOBRINHO, 2011, p. 83).

A diferença entre a videoaula e a aula presencial, além do que já foi reunido por Oliveira (2020), é o fator motivação. Evidencia-se que as aulas transmitidas pela televisão ou pelo canal do Youtube foram planejadas especificamente para esses suportes que, podem (e devem) ser adaptadas para a sala de aula, deixando as aulas mais lúdicas e dinâmicas, propiciando momentos de integração e protagonismo.

Os docentes enfrentaram desafios para criar aulas envolventes e adaptadas ao formato digital. Um deles, relacionado à ausência inicial de um “roteiro” específico para auxiliar os planejamentos; outro, pertinente a um “modelo” de videoaula disponível para direcionar o trabalho dos docentes.

Em Língua Portuguesa, as videoaulas foram planejadas a partir de sequências didáticas, entre três a sete aulas, capazes de atrair a atenção dos estudantes, provavelmente sozinhas diante da tela pelo tempo de 45, contemplando conteúdos relacionados à leitura e à

<sup>5</sup> Optou-se por diferenciar esses três gêneros de aula, por isso a adaptação do quadro original.

análise linguística/semiótica.

Em todos os anos do 1.º ao 5.º ano<sup>6</sup>, as aulas seguiam o mesmo roteiro, considerando sempre as estratégias utilizadas em cada ciclo de aprendizagem, estabelecendo, assim, os objetivos e as previsões – antes, durante e depois – no processo da leitura. Posteriormente, eram planejadas atividades de compreensão/ interpretação e de análise linguística/semiótica. No ciclo I (1.º ao 3.º ano), por ser a “fase da alfabetização”<sup>7</sup> e consolidação ortográfica, realizou-se atividades (sempre contextualizadas) de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA)<sup>8</sup>. O trabalho realizado nessa etapa foi a partir da consciência fonológica.

As aulas de Língua Portuguesa tiveram como ponto de partida uma temática e, a partir disso, os docentes responsáveis pelos planejamentos e gravações das videoaulas escolhiam os gêneros textuais<sup>9</sup> a serem trabalhados nas aulas, de acordo com os campos de atuação, inter-relacionando com os eixos de Língua Portuguesa, conforme apresentados no currículo de Curitiba (2020) e na BNCC (2017), a fim de possibilitar maior abrangência ao se tratar das dimensões formativas do uso da linguagem. Ambos os documentos ponderam sobre a “importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2017, p. 84).

A escolha dos temas, assim como a dos gêneros a serem sistematizados nas videoaulas, para cada sequência didática de Língua Portuguesa, foi realizada também com o intuito de valorizar as diferenças culturais, a cidadania e os diferentes espaços da cidade<sup>10</sup>, por meio de áudios, vídeos, textos verbais e não verbais (imagéticos), adequados a cada ano escolar, propiciando “práticas de letramento no sentido de um meio de focalizar as práticas e as concepções sociais da leitura e da escrita” (STREET, 2012, p. 74).

Autores de livros literários, cartunistas, escritores de peças teatrais, cordelistas, poetas, compositores de canções, tanto da cidade

de Curitiba quanto de outras localidades do Brasil, foram apresentados aos estudantes e participaram com suas produções (textos, vídeos e relatos), a fim de ampliar, também, o repertório literário e cultural dos estudantes, visto que as “práticas de letramento variam com o contexto cultural” (STREET, 2012, p. 82) viabilizando, então,

a cidade como espaço de valorização do multiculturalismo e aprendizagem, promovendo e exercendo, cada vez mais, um papel educador não só para estudantes, mas para todos os habitantes. A educação vai além da escolarização e a cidade oferece elementos importantes para uma formação integral. (CURITIBA, 2020, p. 11).

Além das práticas de letramento abordadas por Street (2012), Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira (2010) salientam que

as práticas de letramento científico fundamentam-se na tese de que o conhecimento do senso comum, do cotidiano, permite aos alunos interagirem de forma significativa com as novas aprendizagens. Torna-se então necessário cuidar da qualidade dessa interação, utilizando estratégias de ensino que possam ajudá-los na aquisição dessas aprendizagens. (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010, p. 93).

E uma das maneiras para auxiliar o aprendizado é trabalhar com diferentes fontes/gêneros sobre a mesma temática, como foi sistematizado nas videoaulas, pois permitiram ampliar o repertório linguístico e de mundo dos estudantes. Ademais,

precisamos rever nossas abordagens para trabalharmos com os letramentos, alinhando-nos às condições contemporâneas de construção de significado – incluindo a multimodalidade e as diversas formas de comunicação que encontramos em uma ampla gama de contextos sociais e culturais em nossas vidas cotidianas. (COPE; KALANTZIS; PINHEIRO, 2020, p. 73).

Letramento é, portanto, a apropriação da leitura ou da escrita para uma prática social, porém, há casos em que o sujeito pode ser letrado sem estar alfabetizado. Na

6 Videoaulas disponíveis em: <http://www.youtube.com/@canaltvescolacuritiba6931>. Acesso em: 30 set. 2023.

7 Como a RME trabalha com ciclos de aprendizagem, cabe ressaltar que o SEA é conteúdo do ciclo I, porém, como adequação metodológica, se for necessário, esse conteúdo poderá ser resgatado tanto no ciclo II, visando sempre a aprendizagem do estudante.

8 Ver mais sobre SEA em: Glossário Ceale. Apropriação do sistema de escrita alfabética. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/apropriacao-do-sistema-de-escrita-alfabetica>. Acesso em: 30 set. 2023.

9 A indicação do currículo de Curitiba é que os docentes abordem, pelo menos, um gênero, por trimestre, de cada campo de atuação, acerca dos seguintes aspectos: reflexão sobre a situação comunicativa, a compreensão global do texto, a estrutura composicional e os aspectos linguísticos; a fim de “possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e outras linguagens, nos tempos e espaços escolares” (CURITIBA, 2020, p. 301).

10 A cidade de Curitiba tem o título de cidade educadora.

escola, por exemplo, o ideal é alfabetizar, letrando, pois os sujeitos estão inseridos em um mundo letrado, cercados por textos orais, escritos, multissemióticos, que fazem parte do cotidiano (SOARES, 2017). Muitas vezes, parece que esse conceito é “esquecido” pela escola, que deixa de trabalhar com textos que consideram o contexto social do estudante ou sua funcionalidade.

Por isso, uma das preocupações dos docentes, no momento da elaboração das aulas, era proporcionar reflexão sobre o uso da Língua Portuguesa nas mais diferentes situações comunicativas do cotidiano, com textos que privilegiavam competências e capacidades de leitura, uma vez que “se aprende aquilo que é socialmente relevante e conectado com as experiências de vida e as identidades dos aprendizes” (COPE; KALANTZIS; PINHEIRO, 2020, p. 77). Além de selecionar os gêneros possíveis de serem sistematizados<sup>11</sup> nas videoaulas.

Embora o currículo privilegie os gêneros para estudo dos conteúdos pertinentes a cada ano, pode-se afirmar que está em consonância com o NLG, pois

propõem o ensino de multiletramentos, isto é, a inclusão no currículo de todas as formas de representar significados dos diferentes sistemas semióticos - linguístico, visual, sonoro ou auditivo, espacial e gestual - inter-relacionados no texto multimodal contemporâneo. (KLEIMAN, 2006, p. 81).

E isso só é possível com o auxílio do professor por meio da mediação, em especial, no momento da leitura. Nesse sentido, as videoaulas proporcionaram reflexões importantes acerca da prática docente, pois foi possível “dialogar” com o professor, mostrando maneiras diferentes em trabalhar o currículo na prática, mesmo que, parcialmente. Por outro lado, as sequências didáticas demonstraram que planejar uma aula precisa ter um olhar atento, tanto ao currículo quanto ao contexto no qual está inserido o estudante.

Em todas as videoaulas, de todos os anos, os docentes evidenciaram que o trabalho inicia e termina no texto na perspectiva do letramento, utilizando estratégias diversificadas, pois os conteúdos são ampliados ao longo de cada ano do ciclo de aprendizagem.

Os planejamentos de cada sequência didática foram pensados a partir da antecipação da leitura (ativando conhecimentos prévios,

hipóteses, estabelecendo relações), leitura do texto/gênero escolhido (estratégias diversificadas: leitura integral, protocolada), atividades relacionadas aos conteúdos selecionados pelos docentes (na maioria das vezes de modo lúdico, com jogos e brincadeiras) e comparação entre os textos lidos (reconhecer e analisar a estrutura de cada gênero, em geral dois por sequência, sistematizados em momentos diferentes na sequência), sempre repertoriando o estudante.

O trabalho com diversos gêneros e formatos de texto não apenas ampliou o repertório dos estudantes, mas também contribuiu para uma abordagem mais dinâmica e contextualizada do ensino de Língua Portuguesa. Esse é o papel do docente enquanto agente letrador: considerar o contexto do estudante no momento de selecionar o gênero a ser trabalhado em sala de aula, bem como as estratégias de ensino que favoreçam a aquisição de novos conhecimentos. A escola tem que oferecer instrumentos e fazer um de seus papéis: letramento.

A ludicidade foi incorporada às videoaulas para tornar as aulas mais interativas e engajadoras e esteve presente em quase todas as sequências, com atividades diversificadas, com o uso de jogos e brincadeiras (bingo, jogo do percurso, caça-palavras, cruzadinhas, trilhas temáticas, entre outros), o que, na sala de aula, muitas vezes, não é possível ser lúdico sempre. Então, cabe ao professor adequar as atividades a sua realidade, ao seu contexto, a sua sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com videoaulas durante a pandemia demonstrou a capacidade de adaptação do ensino às novas condições e a importância de considerar o letramento digital como uma extensão das práticas educativas. A continuidade do processo formativo, aliada ao uso de tecnologias digitais, oferece uma visão valiosa sobre como a educação pode evoluir e se adaptar aos desafios contemporâneos.

Por meio das videoaulas, os docentes puderam revisar e estudar o currículo de Língua Portuguesa da SME. Por outro lado, o trabalho docente não pode estar “amarrado” apenas ao currículo, pois esse documento é norteador do trabalho em sala de aula, sendo fundamental o professor também realizar outras leituras, pesquisar diferentes metodologias e estratégias que complementam seu trabalho em sala de

11 Ressalta-se aqui a importância em sempre apresentar o suporte original no qual o gênero está inserido, seja ele uma notícia ou mesmo um poema.

aula e que “conversem” com o currículo.

Com base nas atividades planejadas e produzidas pelos alfabetizadores, os docentes puderam ampliar o arcabouço pedagógico, sendo possível repensar, reavaliar, planejar, (re)planejar e reinventar suas práticas pedagógicas, mesmo que a distância, para que, quando retornarem à escola, possam ter um repertório amplo e fazer boas escolhas quanto ao tema, seleção de textos/gêneros/materiais e encaminhamento metodológico correspondente a sua realidade, fazendo as adequações necessárias, considerando o contexto cultural e social dos seus estudantes, a fim de desenvolver os eixos pertinentes à Língua Portuguesa, especialmente aqueles que não foram contemplados nas videoaulas (oralidade e produção de texto) devido as suas especificidades e precisam ser retomados (e ampliados) nas aulas presenciais.

Diante disso, é necessário que o docente desenvolva práticas de leitura e de escrita, tanto em textos orais quanto escritos, que sejam pertinentes à formação do sujeito e realizadas de maneira contextualizada e dialógica (KARWOSKI, 2010), uma vez que essa abordagem não foi realizada integralmente nas videoaulas, devido à falta de interação entre os sujeitos (docente-estudante/estudante-estudante/estudante-texto).

Ressalta-se que um dos grandes desafios é organizar a proposta pedagógica de acordo com o contexto em que os estudantes estão inseridos, enfatizando a pedagogia ativa, o protagonismo e a autonomia do estudante. A atuação do professor faz diferença nesse processo e isso perpassa pela formação, uma vez que são agentes de transformação e de letramento, corroborando com o currículo em ação, com ações e reflexões baseadas na *práxis*.

As TDICs utilizadas, de alguma maneira, integraram os espaços e tempos, e a relação dialógica se deu entre o “mundo físico” e o “mundo digital”. O uso dessas ferramentas tecnológicas precisa (e deve) ser ampliado no espaço escolar. Tardif (2012) destaca a importância de inserir a tecnologia no trabalho docente, além dos que já são utilizados na sala de aula, como o quadro e o giz. E as reflexões e discussões acerca dessa temática foram ampliadas devido ao conjunto de ações planejadas e aprimoradas durante o período pandêmico.

Além dessas ações, destaca-se a abordagem relacionada à formação docente por meio das videoaulas, que corrobora um conceito importante: a necessidade de integrar o ensino da

leitura e da escrita na prática pedagógica. A leitura, em especial, como sendo um componente essencial do processo de aprendizagem, deve estar presente em todas as atividades educacionais, em todos os componentes curriculares (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010), especialmente nos anos iniciais da Educação Básica, pois embasa todo o processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, evidencia-se o trabalho consolidado que os alfabetizadores de Língua Portuguesa realizam na RME, seja na escola, nos assessoramentos, nas formações, proporcionando, a troca de experiências, o que contribui significativamente para a ampliação dos conhecimentos e práticas pedagógicas. A presença desses alfabetizadores nas escolas favorece a aproximação entre teoria e prática, por meio de atividades que auxiliam o processo de produção de sentidos.

É importante ressaltar que os alfabetizadores atuam como docentes na RME e, atualmente, exercem essa outra função no NRE, o que contribui significativamente para os momentos reflexivos sobre o currículo, os letramentos, os eixos relacionados à Língua Portuguesa e às práticas pedagógicas. Esse conhecimento sobre as especificidades das escolas foi particularmente valioso, pois, ao planejarem as videoaulas, esses formadores puderam apresentar práticas pedagógicas alinhadas tanto com o currículo quanto com as necessidades dos docentes.

## REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: contexto, 2010.

BRASIL. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**. Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental. Brasília, DF, 2017.

CAMARGO, L. D. V. L.; GAROFALO, S.; COURASOBRINHO, J. (2011). **Migrações da aula presencial para a videoaula: uma análise da alteração de médium**. *Quaestio*. Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, p. 79-91. Disponível em: <http://docplayer.com.br/9876868-Migracoes-da-aula-presencial-para-a-videoaula-uma-analise-da-alteracao-demidium-1.html>. Acesso em: 29 set. 2023.

COPE, B.; KALANTZIS, M.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. Letramento digital. In: **Glossário Ceale**. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>. Acesso em: 01 out. 2023.

CURITIBA. **Currículo do Ensino Fundamental**: diálogos com a BNCC. Secretaria Municipal da Educação de Curitiba - 1.º ao 9.º ano. Curitiba, 2020.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805>. Acesso em: 09 out. 2023.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 35, maio/ago. 2007. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf). Acesso em: 02 out. 2023.

KARWOSKI, A. M. **Formação do professor como agente letrado**. Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC, v. 10, n. 2, p. 409-414, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/Jy4cW3cg-Wx3bJQRpxmpCqYH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 07 out. 2023.

KLEIMAN, Â. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Â. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado das Letras, 2006, p. 75-91.

KLEIMAN, Â. Letramento na contemporaneidade. **Revista Bakhtiniana**. n. 9 (2). ago./dez., p. 72-91, São Paulo, 2014.

LEMKE, J. **Letramentos metamidiáticos**: transformando significados e mídias. Trab.

Linguist. Apl. vol.49, n.º 2, Campinas, jul/dez. 2010, p. 455-479.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. Goiânia: MF livros, 2015.

MORAES, L. C. L. **Normas aplicáveis ao ensino remoto**: uma análise das portarias n.º 343 e 345 do ministério da educação à luz do direito brasileiro. In: JÚNIOR, Francisco Pessoa de Paiva (Org.). **Ensino Remoto em Debate** [recurso digital]. 1. ed. Belém: RFB Editora, 2020, p. 45-56.

OLIVEIRA, L. D. **O gênero videoaula**: deslocamentos e manutenções na cibercultura. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2020.

REMENCHE, M. L. R.; SILVEIRA, Ana Paula Pinheiro da. Multiletramentos na formação inicial docente: aproximações entre reflexão e ação. In: Solange Aparecida de Souza Monteiro. (Org.). **Argumentação e linguagem**. 1. ed. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019, v. 1, p. 199-210.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 05 out. 2023.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, Izabel. **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 69- 92.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.