

FORMAÇÃO DE PRODUTORES RESPONSIVOS DE TEXTOS NA ESCOLA VIRTUAL: EXPERIÊNCIAS NO PIBID

TRAINING RESPONSIVE TEXT PRODUCERS IN VIRTUAL SCHOOLS: EXPERIENCES ON PIBID

Richardson Carvalho Melo 1
Adriana Carvalho Capuchinho 2

Resumo: Abordamos a formação de produtores responsivos de texto no âmbito da escola virtual no contexto da pandemia de Covid-19 com os anos finais do ensino fundamental. Tal abordagem precede a experiência vivenciada nas oficinas de produção textual aplicadas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/UFT-Letras) com sequências didáticas enfocando o gênero textual notícia, trabalhada exclusivamente através de instrumentos virtuais de interação proporcionados via internet. O estudo ancora-se principalmente nas perspectivas teóricas sobre interação-verbal (BAKHTIN/VOLOSCHÍNOV, 2006), BAKHTIN (2000) sobre os gêneros do discurso, sequências didáticas (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004), e as condições de produção de texto (GERALDI, 2003). Percebemos que o ensino de escrita responsiva é preponderante na formação de sujeitos críticos na sociedade, mesmo diante de situações como a pandemia vivida que atingiu diretamente a escola, visto que a sociedade se pluraliza depressa e a escola precisa acompanhar tais transformações.

Palavras-chave: Gêneros do discurso. Sequência didática. Produção textual

Abstract: We address the training of responsive text producers within the scope of virtual school in the context of the Covid-19 pandemic in the final years of elementary school. This approach precedes the experience experienced in textual production workshops applied by scholarship holders of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (Pibid/UFT-Letras) with didactic sequences focusing on the textual genre news, worked exclusively through virtual interaction instruments provided via the internet. The study is based in theoretical perspectives on verbal interaction (BAKHTIN/VOLOSCHÍNOV, 2006), BAKHTIN (2000) on speech genres, didactic sequences (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004), and text production conditions (GERALDI, 2003). We realized that the teaching of responsive writing is preponderant in the formation of critical subjects in society, even in the face of situations such as the pandemic that directly affected the school, since society is pluralizing quickly and the school needs to accompany such transformations.

Keywords: Speech genres. Didactic sequence. Text production.

1 - Doutorando em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professor da rede estadual de ensino do Tocantins na Escola Estadual Dr. Pedro Ludovico Teixeira em Porto Nacional-TO, Brasil. Supervisor do Pibid-Letras na unidade escolar no período desta pesquisa (2020-2022) E-mail: professorrichard2011@hotmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2594082316274908>; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7114-1180>

2 - Doutora em Estudos Linguísticos e Literários em Língua Inglesa pela Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). Estágio pós-doutoral pela universidade Federal de Minas Gerais (POSLIN/UFMG). Professora adjunta do curso de Letras-Língua Inglesa e no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Porto Nacional-TO, Brasil. Coordenadora do Pibid-Letras entre 2018-2024. E-mail: drriowlet@uft.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4424399125926215>; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4034-306X>.

Introdução

O turbilhão provocado pela pandemia Sars-Cov 2, causadora da Covid-19 que varreu o mundo a partir de março de 2020 deixou um rastro de desafios em todas as esferas sociais. Um dos maiores desafios foi, sem sombra de dúvidas, na educação, principalmente na educação básica e, em se tratando do Brasil, a questão torna-se ainda mais desafiadora frente aos problemas enfrentados. Dentre eles se destacam a precariedade das escolas, os baixos salários dos professores, a carga horária exaustiva, o precário acesso à internet e a dispositivos etc. No meio desta ponte precária entre o saber e o aluno está a figura do professor que precisou encontrar meios/caminhos para amenizar tal realidade, em que escolas ficaram fechadas por quase 10 meses.

A maioria dos estados brasileiros procurou adotar um sistema de ensino que viesse a dirimir os danos da pandemia. Entre tais medidas, houve a adoção de um livro didático (LD) que seria usado em substituição ao LD escolhido anteriormente por meio do Plano Nacional do Livro Didático PNLD (2020), além de roteiros de estudos dirigidos, aulas virtuais mediadas pela internet, entre outros meios.

No caso do LD, o estado de Tocantins, por exemplo, adotou o material didático da editora Moderna em que as atividades propostas eram conciliadas pelo roteiro de estudos (RE). Esse RE era planejado tendo em vista o Documento Curricular do Tocantins (DCT) (TOCANTINS, 2019) e as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e, com isso, o aluno estudava de casa e na data agendada entregava tais atividades na escola.¹ Contudo, cada escola teve liberdade para tomar suas decisões sobre medidas para aprimorar o processo.

Diante dessa realidade, as atividades de língua portuguesa ficaram legadas a exercícios de interpretação de textos e estudos gramaticais. Por outro lado, as atividades de produção textual encontraram pouco ou nenhum espaço nesse processo. Isso demonstra que o fracasso no ensino de escrita no Brasil só aumentou durante o período da pandemia, ponto que já era claramente problemático, como afirma o estudo de Fuza e Menegassi (2005, p. 91 e 92).

Apesar disso, uma luz de esperança renasce ante esse cenário caótico. As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) se mostraram como um fértil instrumento para que o ensino de língua fosse facilitado. Essa abertura oportunizada pelas vias digitais ofereceu a possibilidade de se ensinar o aluno a ler e escrever de maneira segura e ágil, mesmo diante do cenário pandêmico que o mundo enfrentava.

Uma experiência vivenciada pelo grupo de estudantes bolsistas e voluntários do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Federal de Tocantins (UFT) nos ofereceu a oportunidade de trabalhar com alunos da rede estadual de ensino do Tocantins as perspectivas de Bakhtin (2006) sobre interação verbal e gêneros do discurso sob uma nova realidade que associada à instrumentalidade das Sequências Didáticas (SD) propostas pelo grupo de Genebra (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) aliadas à pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS; PINHEIRO, 2020) demonstraram que é possível trabalhar o ensino de produção textual em diversos gêneros e modos, mesmo diante da pandemia enfrentada.

Com isso, objetivamos aqui refletir sobre a prática de ensino de leitura e escrita, por meio de gêneros do discurso através das SD, mediadas por ambientes virtuais de interação, bem como de produção textual que propiciem o acesso ao aprendizado.

Os gêneros do discurso sempre encontram uma vereda

A teoria sobre interação verbal formulada por Bakhtin e o círculo compreendem a linguagem como fruto das relações sociais. Em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*,

¹ Segundo a Secretaria de Educação e Cultura do Tocantins (SEDUC) a estratégia utilizada tendo em vista a suspensão das aulas presenciais, em virtude da pandemia. Os roteiros foram entregues nas unidades de ensino para os pais ou responsáveis dos estudantes, seguindo os protocolos de biossegurança. E para aqueles que residem na zona rural, a entrega foi feita com o transporte escolar de cada município.

traduzida pela primeira em 1975, o filósofo e o círculo trazem em um de seus capítulos a concepção de interação verbal, afirmando que:

A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, [1929], p. 121e 122).

Bakhtin/Volochinov (2006, [1929]) advogam ainda que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. *A interação verbal* constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, [1992], p. 123/125. Grifos nossos).

Para Bakhtin a interação verbal se realiza por meio de enunciados concretos e únicos, efetivados nas mais variadas esferas sociais. O ato comunicativo entre locutor e interlocutor se dá de modo interativo nas palavras, visto que para o filósofo, estas são *pontes* por onde se veicula a linguagem. Nesse sentido, Faraco e Tereza (2016, p. 7) afirmam que “o enunciado concreto (e não abstração linguística) nasce e morre no processo de interação social entre os participantes da enunciação”.

Uma esfera social que atrai, sem dúvidas, atenção em torno desse tema, é a aula de língua portuguesa (LP), posto que esta é imbuída da tarefa de fomentar o conhecimento da língua e seus usos nos diversos gêneros do discurso e contextos sociais. Entretanto, o que persiste ainda, nas palavras de Antunes (2003) é “o quadro nada animador (e quase desesperador) do insucesso escolar [...] por parte do aluno, de que ele “não sabe português”, “de que o português é uma língua muito difícil”.

Esta constatação não se restringe apenas aos níveis iniciais, na educação básica, mas também no ensino médio. Daí a necessidade de se pensar no ensino de língua vislumbrando seu caráter intimamente associado à interação e não petrificado por regras e normas. Nessa esteira, Marcuschi (2008, p. 61) afirma ainda que “a língua é vista como uma atividade, isto é, resumidamente, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica”, o que, portanto, denota pensar “que a língua é uma atividade interativa, social e mental que estrutura nosso conhecimento e permite que nosso conhecimento seja estruturado” (MARCUSCHI, 2008, p. 65).

Sendo assim, a escola deve(ria) ser compreendida como um ambiente de interação verbal e a aula de LP a *gema* desta. Para isso, a língua encontra meios/veios para se manifestar e os gêneros configuram-se como parte preponderante nesse processo. À medida que novas esferas de interação social vão surgindo, os gêneros ganham novas roupagens. A concepção sócio-histórica e dialógica acerca dos gêneros é apresentada por Bakhtin, em *Estética da Criação Verbal* (2000), na qual destaca que:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. [...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. [...] Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2000, p. 279)

Para Bakhtin (2000), os gêneros discursivos são classificados em primários e secundários. Os primários são os mais simples, relacionados, sobretudo, com o campo da oralidade, como o diálogo cotidiano, considerado como a forma mais clássica de comunicação, conferindo importância singular às ideologias cotidianas. Já os secundários são os mais complexos, como o romance, o conto, a crônica, o artigo de opinião, os manuais de instrução, os textos científicos, oficiais, publicitários, a redação escolar, entre outros.

Como não são uma forma fixa de manifestação da língua, ou seja, os gêneros são plásticos, os discursivos são definidos por Bakhtin (2000), como tipos relativamente estáveis de enunciados, compostos por: conteúdo temático, estilo e construção composicional.² Sendo assim, as práticas de leitura e escrita não poderiam dissociar-se da utilização dos gêneros como instrumento de ensino, mesmo diante do cenário pandêmico no qual o mundo vive (MARCUSCHI, 2008). Fato é que o distanciamento social abriu a possibilidade de os professores de língua reinventarem o ensino de língua por meio dos gêneros, usando para isso, dispositivos e recursos digitais como as plataformas disponíveis na internet.

Uma delas é o Google Documentos, um editor de texto online que permite aos usuários inserirem e editarem documentos compartilhados de modo colaborativo e toda alteração seja acompanhada por todos os participantes, ainda que não estejam ao mesmo tempo conectados. (CAPUCHINHO; SILVA, 2021). Esse ambiente, como também os blogs no trabalho com o Pibid 2020-2022 foram recursos de aprendizagem que agiram como paliativos diante do isolamento social promovido pela pandemia, porém demonstraram a relevância da leitura e escrita digitais e quão foram abordadas de fato até o momento. Para isso, na próxima etapa desse artigo pretendemos abordar as Sequências Didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e os multiletramentos bem como relatar a experiência vivenciada em oficinas de produção textual promovidas em uma escola pública estadual situada em Porto Nacional.

Entre teorias e práticas: das sequências didáticas à didática em sequência

A visão defendida por Bakhtin, acerca dos gêneros, amplia-se com os estudos de Schneuwly e Dolz no chamado grupo de Genebra, a partir de 1960. Esses estudiosos entendem que o ensino das tipologias clássicas (narração, descrição e dissertação) não consegue absorver todas as formas de linguagem sociointeracionistas surgidas na sociedade. Com isso, defendem que os gêneros do discurso se manifestam nas esferas sociais, de modo que cada esfera de comunicação humana comporta e elabora uma incontável variedade de gêneros, mesmo porque “sem gêneros, não há comunicação, não há trabalho sobre a comunicação.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 57)

Nesse sentido, esses pesquisadores concebem que a língua deveria ser ensinada por meio das SDs e do uso de gêneros. Isto aconteceria, mediante uma sequência de módulos de ensino organizados em conjunto para melhorar a prática da linguagem com a sistematização daquilo que eles consideram como progressão. Em resumo, trata-se de um planejamento em torno do gênero por meio de estratégias pedagógicas e didáticas com objetivo de ensinar linguagem.

Tomamos inicialmente o que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) conceituam sobre SD:

[...] As sequências didáticas, a saber, uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação ente projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação [...] Disso decorre o princípio que funda o conjunto de nosso enfoque:

² Essa discussão é mais desenvolvida em Melo (2021). Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/3680/1/Richardson%20Carvalho%20Melo%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>

o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, que se queira ou não. ((DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 51 - grifos nossos).

Por sua vez, Nascimento (2014) salienta que:

As contribuições genebrinas não cessam e um importante marco para a “engenharia didática”, no Brasil, é a publicação da obra *Gêneros orais e escritos na escola* (Schneuwly; Dolz, 2004), que apresenta o procedimento sequência didática, uma novidade que organiza um conjunto de atividades escolares, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito. (NASCIMENTO, 2014, p. 45)

Quando se pensa em SD, pode-se refletir sobre dois pontos: o primeiro é o de que o professor ao planejar sua aula, toma como base um planejamento prévio, uma sequência a ser seguida, na qual aplica seu plano de ensino. O segundo, é que, quando se refere ao termo, tem-se a tese defendida por Schneuwly e Dolz (2004) de que se trata de um instrumento específico para organizar os tempos e os espaços de ensino, de modo a atender determinado conteúdo almejado. As SDs não são consideradas um projeto pedagógico, pois, vão além de uma aula, posto que sistematizam o conteúdo e os módulos didáticos a serem seguidos com o objetivo de alcançar o aprendizado.

Com isso, pensa-se sobre o modelo didático concebido pelo professor de acordo com a realidade com a qual sua turma está inserida. Isso porque é o professor que irá determinar que estratégias serão implementadas nesse processo, posto que é papel deste inserir-se como facilitador da aprendizagem (KLEIMAN, 2002, P.15; MENEGASSI, 2003, p. 42). Nessa esteira, a didática permeará uma sequência que terá como foco o aluno e sua realidade sociointeracionista. Um exemplo claro disso, seria o ensino de um determinado gênero textual em escola rural e urbana. Em ambas, um gênero pode ser apresentado ao aluno sob diversas perspectivas, embora, o professor deva adequar o gênero àquele universo de linguagem do aluno. Dito isso, pensar numa didática é imprescindível no planejamento de uma SD, visto que as realidades sociais não podem ser ignoradas, bem como a personalidade do aluno.

A influência tanto da proposta de SDs como dos multiletramentos são muito presentes na construção da BNCC (BRASIL, 2018). Em consonância com a proposta de SD, até mesmo completando-a, considerando a crescente multimodalidade dos textos em contexto digital e os contatos interculturais cada vez maiores, seja pelos deslocamentos espaciais mais rápidos e facilitados, seja através da mediação da tecnologia, observamos a proposta de abordagem dos multiletramentos. Tanto a multimodalidade como as relações multiculturais são bem mais diversas que no manifesto inicial daquele que ficou conhecido como Grupo de Nova Londres (GNL) publicado em 1996 e traduzido apenas recentemente para o português (CAZDEN *et al.*, 2021). Desde então, a abordagem foi repensada e ampliada, bem como publicações outras surgiram. Entretanto, a abordagem principal dessa proposta permanece, embora sempre ampliada diante das constantes e rápidas transformações sociais e culturais.

O conhecimento humano é inicialmente desenvolvido como parte das interações colaborativas com outras pessoas de habilidades, experiências e perspectivas diversas, unidas em uma comunidade epistêmica específica, ou seja, em uma comunidade de alunos engajados em práticas comuns centradas em torno de dado (histórica e socialmente constituído) domínio do conhecimento. Acreditamos que “abstrações”, “generalidades” e “teorias abertas” surgem dessa base inicial e devem ser sempre devolvidas a essa base ou a uma versão recontextualizada dela. (CAZDEN *et al.*, 2021)

Em seu relato sobre o trabalho com gêneros textuais no Pibid de 2018-2020, Capuchinho e Silva (2020) sintetizam os quatro momentos propostos pelo GNL e como os revisitaram e adaptaram, observando-se que não há sequência e que podem ser retomados no mesmo processo de aprendizagem e produção:

[...] destacam-se quatro momentos e ações, porém não necessariamente sequenciais. Na chamada a prática situada dá-se ênfase às práticas que fazem parte das culturas dos aprendizes, já na instrução aberta introduzem-se critérios de análise crítica para as práticas conhecidas, enquanto no enquadramento crítico destaca-se a reflexão dos contextos e propósitos sociais para que, na prática transformada, os aprendizes “refaçam”, ressignifiquem sentidos e possam transitar entre os contextos, tornando-se, desse modo, designers de sua própria aprendizagem e agentes transformadores de seu meio.
(CAPUCHINHO; SILVA, 2020, p. 3356/3357)

Havendo discutido nosso embasamento teórico e pedagógico, relataremos a experiência no Pibid 2020-2022, bastante diversa da anterior, ainda que SD e multiletramentos com apoio de tecnologias digitais fossem a base do projeto do núcleo.

Relato de experiências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (Pibid), objetiva oferecer bolsas a acadêmicos que iniciam sua jornada profissional. Essas bolsas são distribuídas visando aproximar esses pibidianos³ do ambiente da escola pública, bem como a proporcionar a iniciação à prática docente já nos primeiros períodos de universidade. Tal experiência visa “antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública.” (BRASIL, 2021).

Diante disso, apresentamos as ações desenvolvidas pelo referido programa entre 2020/2021. Todas as ações foram realizadas via Google Meet, pelo Edmodo, blogs de cada unidade escolar e um geral dos bolsistas e voluntários do Pibid, além de grupos no mensageiro WattsApp, respeitando as medidas sanitárias relacionadas ao momento pandêmico que o mundo todo estava enfrentando. Decidimos em reunião que os encontros do Pibid seriam realizados todas as quintas-feiras das 14h e 30m às 18h com flexibilidade para outros encontros de acordo com as demandas surgidas nas reuniões. Além disso, foi esclarecido na primeira reunião que os pibidianos, supervisores e coordenadora que deveriam cumprir o horário mínimo de 8 (oito) horas semanais ao programa conforme constava do edital da CAPES.

Nas reuniões iniciais, apresentamos como funciona a mecânica do programa, assim como os principais objetivos deste no processo de formação do futuro do profissional docente. E, nos encontros posteriores introduziu-se o estudo dos principais documentos oficiais que orientam a educação básica no Brasil.

O primeiro documento a ser estudado foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), cuja égide assegura o direito à educação desde os anos iniciais até os anos finais da formação do cidadão. O estudo deste documento, incluindo as revisões da lei ao longo dos anos, contribuiu para que todos pudessem contemplar a importância da lei fundamental que rege a educação básica no Brasil.

Posteriormente, o estudo pautou-se na reflexão do Projeto Político Pedagógico (PPP) das três escolas selecionadas para o programa, a saber: O Centro de Ensino Médio (CEM) Florêncio Aires, o Colégio Estadual Dr. Pedro Ludovico Teixeira e a Escola Estadual Carmênia Mattos Maia, ambas situadas na cidade de Porto Nacional-TO. Em cada realidade escolar vivenciada, pôde-se verificar a carência da estrutura familiar como pilar na formação dos futuros cidadãos, visto que se percebeu que tais escolas possuíam planos de ação com o objetivo de envolver

³ A escolha do nome deve-se ao fato de facilitar o tratamento dado aos acadêmicos de Letras em início de formação, como também a agilizar a leitura feita desse resumo.

pais e responsáveis na direção da melhoria do ensino, assim como levá-los a participar mais efetivamente das principais decisões tomadas pelas escolas.

A partir dessa perspectiva, partiu-se para o estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). O estudo desse documento possibilitou a reflexão sobre as recentes pesquisas voltadas para a educação básica contempladas por ele. Em outro momento, os pibidianos puderam planejar/desenvolver atividades que contemplassem as habilidades sugeridas pela BNCC, no que tange a projetos e ações para o ensino de língua na escola. O resultado dessas ações contribuiu para que os pibidianos vivenciassem a realidade da escola que ele estava inserido, como também contribuiu em sua formação como futuro mestre.

Mais adiante, o estudo debruçou-se sobre os Multiletramentos, esse estudo serviu para a reflexão em torno do assunto com o propósito de pensar nas perspectivas teóricas que ora se apresentam para o ensino de linguagem na escola brasileira. Essa reflexão contribuiu para que o acesso a várias teorias que concorrem atualmente sobre tal assunto, pudessem ser estudadas e, sua aplicação no contexto de ensino, fosse pensada de modo a melhorar a prática docente.

Na esteira dessas discussões, foram convidados alguns representantes do corpo docente de cada com o objetivo de ampliar o conhecimento de todos sobre a realidade de ensino nessas escolas. Os encontros possibilitaram a reflexão em torno da realidade vivenciada por cada escola antes, durante e depois da pandemia de COVID-19, nesses encontros muito se discutiu sobre os percalços enfrentados pelas escolas e serviu de inspiração para que todos pudessem pensar nos desafios que o professor enfrenta no Brasil. Em todos esses encontros foi respeitado o momento de fala dos coordenadores, diretores e professores convidados, visto que cada escola possui uma realidade social distinta, embora se trate de educação pública.

Partindo desses pressupostos, houve reuniões em que os supervisores e coordenadora, decidiram por prosseguir os trabalhos com os pibidianos na direção da teoria sobre Sequências Didáticas (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004). Tal teoria é fruto das reflexões em torno da interação verbal preconizada por Voloschínov/Bakhtin, (2006) e dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2000). Tais teorias, associadas ao estudo dos Multiletramentos, pavimentaram e nortearam as futuras decisões que foram tomadas sobre as oficinas que seriam trabalhadas em cada escola.

A partir disso, os supervisores apresentaram em conjunto uma Sequência Didática (SD) que contemplasse o gênero notícia⁴, com base nas habilidades sugeridas pela BNCC e pelo Documento Curricular de Tocantins (DCT) para a área de linguagens (TOCANTINS, 2019). Essa SD, procurou contribuir na formação dos pibidianos em vários aspectos, dentre os quais se destacam: o conhecimento teórico da SD, o saber acerca da teoria sobre os gêneros discursivos e interação verbal, o planejamento de aulas, os multiletramentos e as estratégias de ensino em momentos de pandemia.

Posteriormente, supervisores e pibidianos passaram a planejar as SD em torno do gênero notícia, que seriam trabalhadas em cada escola. Os supervisores apresentaram um modelo de SD como sugestão para o trabalho com gênero e com isso, os pibidianos puderam acatar e/ou implementar tal modelo no sentido de planejar as oficinas de produção do gênero em estudo. Nesse intervalo aconteciam reuniões, concomitantemente, entre pibidianos e supervisores, pibidianos e pibidianos no sentido de aprimorar as oficinas de produção.

Diante disso, os pibidianos apresentaram nas reuniões sua compreensão acerca das oficinas e como iriam realizá-las. Nessas reuniões havia a abertura para sugestões e orientações do supervisor e coordenador com o propósito de melhorar o desempenho das apresentações. Em seguida, foram criados grupo de watts zap para inserir os alunos das escolas e já, inicialmente, levar os pibidianos a interagir com eles. Quando se deu o pontapé inicial das oficinas, já havia um ambiente de interação bastante favorável para que as atividades ocorressem de modo efetivo.

A dinâmica das oficinas ocorreu de forma individual, ou seja, cada escola promovia os

4 A escolha desse gênero textual valeu-se das sugestões para o trabalho com ele pelo currículo de educação do Estado de Tocantins, bem como as orientações apresentadas pelas Olimpíadas de Língua Portuguesa (OLP) no que tange ao gênero memórias. Dado isso, a escolha apoiou-se nessas prerrogativas a fim de trabalhar as mesmas habilidades com os pibidianos e aluno das escolas.

encontros para realização de suas oficinas toda quinta-feira, totalizando seis etapas/módulos, onde os grupos trabalhavam um aspecto da SD, sempre convergindo para a produção final do gênero em estudo. Após as oficinas, os pibidianos reuniam-se com o propósito de aferir avaliação sobre o desempenho delas. E, dessa forma, as oficinas foram distribuídas em etapas⁵, com as quais competiu para cada escola o papel de dividir as atribuições para cada grupo de pibidianos no desenvolvimento dessas etapas.

No Colégio Estadual Dr. Pedro Ludovico Teixeira, a que nos dedicamos, as seis etapas foram distribuídas da seguinte forma: 1ª etapa - explorar os conhecimentos prévios dos alunos quanto ao assunto e ao gênero estudado; 2ª etapa - estudo da estrutura e produção inicial do gênero; 3ª etapa - socialização das produções e estudo da linguagem e contexto de produção do gênero; 4ª - estudo de fato e opinião como fator decisivo da produção da notícia; 5ª- produção final do gênero e, 6ª- orientação dos pibidianos na redação final dos textos, como também da postagem destes no blog⁶ criado para a escola.

A primeira etapa tratou de fazer um levantamento dos saberes prévios dos alunos. Nessa etapa os pibidianos tiveram a oportunidade de interagir com os alunos no sentido de descobrir quais assuntos marcaram o dia a dia deles nos últimos meses. Tal fase mostrou-se bastante rica, uma vez que pôde-se perceber a abertura para o compartilhar de saberes, bem como se estabelecer os primeiros passos rumo à sequência que seria compartilhada. Além disso, essa etapa serviu de base para o trabalho com as *fake news*⁷, um assunto extremamente relevante na atualidade.

Ainda sobre a primeira etapa, os pibidianos oportunizaram aos alunos o conhecimento sobre o conceito de gênero, sua estrutura e esfera de circulação. Nessa parte, há de se enfatizar a maneira transparente com a qual o conceito de gênero fora trabalho, isso porque os estagiários procuraram situar o saber ao nível de maturidade dos alunos, apesar de alguns dos pibidianos estarem em processo de formação, essa etapa mostrou-se satisfatória, posto que a teoria de Bakhtin (2000) acerca dos gêneros fora bem socializada.

Partindo para a próxima etapa, foi apresentado aos alunos as etapas (estrutura) de produção de uma notícia. Nessa etapa, pibidianos e alunos estreitaram a interação, visto que tiveram que trabalhar juntos na produção inicial do gênero. O que ocorreu bem a contento, porque os alunos apresentaram nos encontros exemplos de notícias que muito se aproximaram do que fora sugerido na oficina.

Na etapa posterior os alunos foram despertados na direção da pesquisa, dado que tiveram que pesquisar em diversas fontes, exemplos do gênero que contemplassem aquilo que fora trabalhado até aquele momento. Nessa etapa também se abriu o espaço para que trabalhasse novamente o assunto fake News, muito embora, tenha sido trabalhado o tema *discurso de ódio*.

Por fim, na etapa final, os alunos foram orientados para a produção escrita final. Nessa etapa, os pibidianos dividiram-se em grupos menores com o intuito de trabalhar individualmente cada aluno e explorar mais intimamente o assunto escolhido por cada um em suas produções. Esses encontros foram oportunizados via plataforma Google Meet e Google Documentos e, com isso, as produções puderam ser acompanhadas mais de perto pelos pibidianos. Em suma, esse processo mostrou-se muito produtivo, já que ofereceu aos estagiários a oportunidade de trabalhar diretamente com o aluno, apesar das circunstâncias pandêmicas. Ao final das oficinas, o supervisor, coordenador e pibidianos reuniram-se com o propósito de avaliar as oficinas e tecer possíveis falhas e correções com o intuito de melhorar cada vez mais o programa.

5 Na escola em que trabalhamos (Col. Est. Dr. Pedro Ludovico Teixeira) as etapas foram distribuídas em seis.

6 O blog constituiu-se no meio de publicação/divulgação das produções feitas pelos alunos. Nesse blog constam, não apenas produções, mas também outras fontes de interação/integração de saberes.

7 Segundo o dicionário Aurélio, fake news são notícias falsas; quaisquer notícias e informações falsas ou mentirosas que são compartilhadas como se fossem reais e verdadeiras, divulgadas em contextos virtuais, especialmente em redes sociais ou em aplicativos para compartilhamento de mensagens. Etimologia (origem de fake news). Do inglês fake news, literalmente “notícias falsas”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/fake-news/>. Acesso em 17, de abril, 2025.

Considerações finais

Edgar Morin (2003, p. 11) diz que a “educação pode nos tornar melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas”. É com esta compreensão sobre o ato de educar e de aprender que concluímos este artigo percebendo que o processo de ensino e aprendizagem requer uma constante busca por aperfeiçoamento dos entes envolvidos no processo, bem como do professor, enquanto agente de transformação.

Primeiro porque os desafios que o cenário pandêmico trouxe exigiram que governos e professores refizessem o caminho do planejamento de ensino na direção das tecnologias como ferramentas que contribuíssem nesse processo. Segundo que, a forma de educar mudou, posto que os estudantes passaram e recorrer às tecnologias com maior intensidade para realizar suas atividades escolares e com isso, o aprimoramento de aplicativos, softwares, plataformas, recursos digitais e outros, ampliou ou maximizou o processo de aprendizagem em uma direção irreversível.

Dito isso, verificamos como os currículos estaduais necessitam de rever questões de ordem como o uso das tecnologias enquanto ferramentas fundamentais na escola, assim como munir os professores, não apenas com computadores novos, mas também capacitá-los a usar as várias ferramentas disponíveis. Além disso, é preciso pensar na carga horária deste docente para o planejamento de aulas, mesmo porque se este não tem tempo para planejar, não terá condições de aplicar as novas tendências tecnológicas que surgem. É preciso de tempo para a reflexão, assim como para a execução dessas reflexões.

Outro aspecto inerente a isso está associado ao uso de tecnologias digitais que o estudante precisa desenvolver. No mundo atual não basta apenas estar munido de um aparelho celular ou tablet, mas sim conhecer os limites de convergência e divergência no mundo virtual. Esta compreensão é fundamental para a formação desse estudante, pois o uso equilibrado dessas ferramentas abre portas variadas na vida social e profissional.

Dialogando com estas duas perspectivas, tanto no âmbito dos governos, quanto do estudante, estamos convencidos de que é de vital relevância a ampla e contínua discussão do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação na escola. Posto que o domínio de certas ferramentas digitais amplia o mundo de possibilidades, além contribuir para que professor e estudante, interajam de modo responsivo no mundo virtual e assimilem, nesta mutualidade, papéis que compreendam o ato de educar como uma possibilidade de serem felizes e melhores.

Referências

BAKHTIN, Mikhail, VOLOSHINOV, V.N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 10ª ed. São Paulo: Annablume, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão (revisão da tradução Marina Appenzeller). 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. **Novo Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado>. Acesso em: 20/03/2026.

BRASIL. **Lei Nº 14.945**. Define diretrizes para o Ensino Médio. Brasília: Planalto, 31 de julho de 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 29/03/2026.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Edital nº 2-2020 - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid**. Brasília: CAPES, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf/view>. Acesso em: 27/02/2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, Ministério da Educação. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>. Acesso em: 28/03/2026.

CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais**. RIBEIRO, Ana Elisa; CORRÊA, Hércules Tolêdo (orgs.) Trad. PINTO, Adriana Alves *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021.

CAPUCHINHO, Adriana. C.; SILVA, Rafael. L. da. Multiletramentos no Pibid de Letras da Universidade Federal do Tocantins: caminhando para práticas sociais inovadoras. **Diversitas Journal**, v. 5 n. 4, 3352-3377 Santana do Ipanema: UNEAL, 2020. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/1517. Acesso em: 15/06/2025.

DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Rojo, R.; Cordeiro, G. L. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas, Unicamp, 2020. KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do Letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

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

MENEGASSI, R.J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 42. (55-79). Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, 2003.

MELO, Richardson Carvalho. **A interação no livro didático de língua portuguesa como promotora na aquisição da proficiência escrita**. Dissertação de mestrado. Porto Nacional: UFT, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/3680/1/Richardson%20Carvalho%20Melo%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 27/05/2025.

MORIN, Edgar, 1921- A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento / Edgar Morin; tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). **Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. 2ª ed. Campinas-SP: Editora Pontes, 2014. p. 21-50.

TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação. Documento Curricular do Tocantins-Ensino Fundamental: Linguagens. Palmas: 2019. Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/209818>. Acesso em: 29/03/2026.

Recebido em 7 de abril de 2026.
Aceito em 15 de abril de 2026.