

Reflexões sobre a compreensão leitora em videoaulas durante o ensino remoto

Reflections on reading comprehension in video classrooms during remote teaching

Reflexiones sobre la comprensión lectora en videoclases durante la enseñanza remota

Luciana Schuartz Brandt 

Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil
lucianaschuartz@alunos.utfpr.edu.br

Paula Ávila Nunes 

Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil
paulanunes@utfpr.edu.br

Recebido em 02 de setembro de 2024

Aprovado em 16 de setembro de 2024

Publicado em 03 de julho de 2025

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo avaliar se as atividades de leitura abordadas nas videoaulas propiciam, sob a perspectiva psicolinguística, uma abordagem significativa em relação ao processamento da leitura e à consciência das estratégias metacognitivas. Para tanto, foram analisadas videoaulas da TV Escola Curitiba, no canal do Youtube, do 5.º ano do Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, na tentativa de responder ao questionamento: durante as videoaulas, os materiais utilizados tinham potencial para promover a compreensão leitora, levando em consideração os aspectos relacionados às estratégias de leitura e aos níveis de proficiência? A pesquisa apoiou-se nos aspectos psicolinguísticos delineados por Solé (1998), que destacou a importância do conhecimento prévio, da competência cognitiva e metacognitiva da memória, e das estratégias de leitura (antes, durante e depois). As abordagens cognitivas e sociocognitivas da leitura propostas por Kleiman (2004; 2016), Liberato e Fulgêncio (2022), entre outros autores, foram consideradas. A análise também se respaldou nos documentos parametrizadores, como o currículo de Curitiba e a BNCC. Por meio de uma abordagem qualitativa-interpretativista, a investigação buscou compreender os dados em seu contexto sócio-histórico-social, mapeando e analisando as estratégias de leitura trabalhadas nas videoaulas, bem como refletir sobre as formas de produção de

conhecimento científico adquiridos ao longo da pesquisa (Moita Lopes, 1994). Os resultados mostraram que a organização das videoaulas contribui para o desenvolvimento da compreensão leitora na perspectiva psicolinguística, especialmente para a formação dos docentes atuantes nos anos iniciais da Educação Básica, a fim de tornar seus estudantes leitores críticos e proficientes.

Palavras-chave: Videoaula; Compreensão leitora; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The research aimed to evaluate whether the reading activities covered in the video classes provide, from a psycholinguistic perspective, a meaningful approach to reading processing and awareness of metacognitive strategies. To this end, video classes from TV Escola Curitiba, on the YouTube channel, for the 5th grade of Elementary School, of the Municipal Department of Education of Curitiba, were analyzed in an attempt to answer the question: during the video classes, did the materials used have the potential to promote reading comprehension, taking into account aspects related to reading strategies and proficiency levels? The research was based on the psycholinguistic aspects outlined by Solé (1998), who highlighted the importance of prior knowledge, cognitive and metacognitive memory competence, and reading strategies (before, during, and after). The cognitive and sociocognitive approaches to reading proposed by Kleiman (2004; 2016), Liberato and Fulgêncio (2022), among other authors, were considered. The analysis was also supported by parameterizing documents, such as the Curitiba curriculum and the BNCC. Through a qualitative-interpretative approach, the investigation sought to understand the data in their socio-historical-social context, mapping and analyzing the reading strategies worked on in the video classes, as well as reflecting on the forms of production of scientific knowledge acquired throughout the research (Moita Lopes, 1994). The results showed that the organization of the video classes contributes to the development of reading comprehension from a psycholinguistic perspective, especially for the training of teachers working in the early years of Basic Education, in order to make their students critical and proficient readers.

Keywords: Video lessons; Reading comprehension; Elementary School.

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo evaluar si las actividades de lectura cubiertas en las videoclases proporcionan, desde una perspectiva psicolinguística, un enfoque significativo en relación con el procesamiento de la lectura y la conciencia de estrategias metacognitivas. Para ello, se analizaron videoclases de TV Escola Curitiba, en el canal YouTube, del 5º año

de la Enseñanza Primaria, de la Secretaría Municipal de Educación de Curitiba, en un intento de responder a la pregunta: durante las videoclases, los materiales ¿El utilizado tuvo potencial para promover la comprensión lectora, teniendo en cuenta aspectos relacionados con las estrategias lectoras y los niveles de competencia? La investigación se basó en los aspectos psicolinguísticos reseñados por Solé (1998), quien destacó la importancia de los conocimientos previos, la competencia de la memoria cognitiva y metacognitiva y las estrategias lectoras (antes, durante y después). Se consideraron los enfoques cognitivos y sociocognitivos de la lectura propuestos por Kleiman (2004; 2016), Liberato y Fulgêncio (2022), entre otros autores. El análisis también fue apoyado por documentos de parametrización, como el currículo de Curitiba y el BNCC. A través de un enfoque cualitativo-interpretivista, la investigación buscó comprender los datos en su contexto sociohistórico-social, mapeando y analizando las estrategias de lectura utilizadas en las videoclases, así como reflexionar sobre las formas de producción del conocimiento científico adquirido a lo largo del proceso. curso de investigación (Moita Lopes, 1994). Los resultados mostraron que la organización de videoclases contribuye al desarrollo de la comprensión lectora desde una perspectiva psicolinguística, especialmente para la formación de docentes que trabajan en los años iniciales de Educación Básica, con el fin de convertir a sus estudiantes en lectores críticos y competentes.

Palabras clave: Videoclase; Comprensión lectora; Educación elemental.

Reflexões Iniciais

A pandemia de Covid-19, que se estendeu pelos anos 2020 e 2021, provocou transformações profundas em diversos setores da sociedade, incluindo a educação. Com as medidas de distanciamento social, as instituições de ensino enfrentaram o desafio de adaptar suas metodologias ao ensino remoto, inaugurando um período inédito e desafiador, sobretudo para as escolas públicas.

Durante esse período, Curitiba se destacou ao adotar uma abordagem singular para assegurar a continuidade do calendário escolar. A iniciativa culminou na criação do canal TV Escola Curitiba¹, no Youtube, e na parceria com a Rede Paraná Turismo, produzindo videoaulas assíncronas em substituição às aulas presenciais, a fim de atingir o maior número possível de estudantes.

Há de se considerar que Curitiba se sobressaiu em relação a outros municípios do Paraná, especialmente pelo esforço em tentar minimizar os impactos negativos

durante o período de isolamento social. Exemplo disso é a utilização das videoaulas por outros municípios, como Fazenda Rio Grande, Rolândia, Umuarama, Castro, entre outros, durante a pandemia.

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo analisar as videoaulas de Língua Portuguesa durante o ensino remoto em Curitiba, com ênfase nas estratégias de leitura empregadas. Diante desse contexto, surgem indagações pertinentes à eficácia dessas estratégias, considerando que o ensino remoto se mostrou desafiador e representou uma mudança significativa na forma como a educação foi conduzida. Compreender as estratégias de leitura utilizadas nesse período é essencial para avaliar os impactos no futuro e verificar a continuidade do uso dessas aulas, ainda disponíveis na internet.

Além disso, busca-se mapear as estratégias de leitura elaboradas nas videoaulas e avaliar se os materiais utilizados tinham potencial para proporcionar compreensão leitora, considerando os aspectos relacionados às estratégias de leitura e aos níveis de proficiência. Ao abordar esses aspectos, o estudo visa a contribuir para o aprimoramento do processo educacional, especialmente em cenários desafiadores como o vivenciado durante uma pandemia.

Linguagem, Leitura e Tecnologia

A leitura é um processo cognitivo complexo que envolve diversas operações mentais e estratégias, tanto conscientes quanto inconscientes, alterando os padrões de funcionamento cerebral. No âmbito social, a leitura implica uma interação entre autor e leitor, em que ambos contribuem com seus próprios repertórios, conhecimentos de mundo, objetivos e perspectivas.

Nesse sentido, é essencial adotar uma abordagem atenta às mudanças provocadas pela transição do meio impresso para o digital², no que concerne à superficialidade da leitura e à necessidade de uma *qualidade de atenção* que influencia e altera as funções cognitivas. Cada atividade requer um novo percurso e estabelece novas conexões, similar ao que acontece na leitura em papel.

Coscarelli (2016) enfatiza a importância de implementar práticas pedagógicas voltadas para a leitura em sala de aula, tanto em textos impressos quanto digitais, e propõe reflexões sobre o papel da escola na formação de leitores críticos – que se inicia no suporte impresso e se estende ao digital –, uma vez que a habilidade leitora deve garantir a compreensão textual, permitindo ao leitor extrair o que é relevante para seus objetivos durante a leitura (Solé, 1998). Dominar a leitura no formato impresso é fundamental para o desenvolvimento da leitura no ambiente digital, pois, para se tornar um leitor competente, é necessário selecionar as informações essenciais para a compreensão do texto e estabelecer relações.

No processamento do texto, durante o ato de leitura, há elementos envolvidos, nos quais o indivíduo utiliza diversas estratégias e estruturas (cognitivas e metacognitivas) ligadas à compreensão do material escrito. Isso inclui a memória e as possíveis inferências realizadas durante a leitura, independentemente de o formato ser digital ou impresso (Kleiman, 2016). Embora a leitura em meios impressos e digitais compartilhe semelhanças, ambas exigem abordagens específicas e estão relacionadas à intenção do leitor. Assim, a leitura, enquanto processo complexo, requer mediação, empatia, capacidade de fazer analogias e inferências, aliado a outras estratégias (Solé, 1998), envolvendo processos psicolinguísticos em uma inter-relação entre percepção, cognição e linguagem.

Koch e Elias (2008) também ressaltam a relevância das estratégias linguísticas e cognitivas, mobilizadas por meio de três formas de conhecimento: o linguístico (aspectos gramaticais e lexicais), que se refere à estrutura superficial do texto; o enciclopédico (conhecimento do mundo), que diz respeito aos “[...] conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados” (Koch; Elias, 2008, p. 42); e o interacional (situações de interação verbal), o qual abrange o conhecimento ilocucional (intenções do autor), o comunicacional (trata da informatividade, escolha de variantes linguísticas específicas e adaptação ao gênero), o metacomunicativo (compreensão do texto) e, por fim, o superestrutural, que engloba a “[...] compreensão sobre as macrocategorias ou unidades globais que distinguem vários tipos de textos, bem como sobre a ordenação ou sequenciação textual em

conexão com os objetivos pretendidos” (Koch; Elias, 2008, p. 54).

Além dos processos cognitivos, a consciência metalinguística³, que abrange a compreensão de elementos fonológicos, morfológicos e sintáticos, é ativada quando o leitor já desenvolveu habilidades de leitura, ou seja, está alfabetizado⁴. Durante a leitura, ocorre um monitoramento contínuo e autoavaliação (ciclo recursivo), constituindo-se em uma atividade metacognitiva, pois envolve reflexão, fundamentada nas relações indicadas no texto. A própria aula de Língua Portuguesa é metalinguística, uma vez que sobre a linguagem e cria condições distintas para o uso da língua.

Para atingir essas capacidades cognitivas e metacognitivas, a leitura é o instrumento que dá o suporte necessário. Ambas estarão presentes na leitura de acordo com a experiência do leitor, caracterizando o seu comportamento reflexivo (Kleiman, 2016). Por isso, é essencial que o leitor ative seus conhecimentos prévios, tanto explícitos quanto implícitos, para estabelecer conexões que levem à construção de significado.

A esse respeito, Koch e Elias (2008, p. 63, grifos no original) afirmam que “[...] o **contexto** engloba não só o **cotexto**, como também a **situação de interação imediata**, a **situação mediata** (entorno sociopolítico-cultural) e o **contexto cognitivo dos interlocutores**”. Enquanto o cotexto está relacionado à manifestação linguística concreta (determina o sentido do texto), o contexto abrange o espaço comunicativo (interação), e ambos são indissociáveis. A leitura envolve uma espécie de "coautoria" na construção de significados, quando o leitor combina seu conhecimento com as informações apresentadas pelo autor (Liberato; Fulgêncio, 2022). Assim, “[...] o papel do leitor **enquanto construtor de sentido**, é desempenhar as estratégias de **seleção, antecipação, inferência e verificação**” (Koch; Elias, 2008, p. 13, grifos no original).

Portanto, escrever, “[...] ler e compreender são competências que se aprendem (ou não) ao longo da escolaridade e demandam intervenções didáticas específicas” (Bittencourt; Carvalho; Juhas; Schwartz, 2015, p. 10). O professor atua como mediador na busca pela interpretação do texto e na criação de conexões entre o conhecimento prévio e o mundo. Isso ocorre porque a interação se dá por meio da

linguagem, e é por meio dessa interação, mediada pelos signos da linguagem, que o sentido é construído socialmente pelo indivíduo. Assim, pode-se afirmar que a prática da leitura⁵, assim como a escrita⁶, acontece na interação do indivíduo com o mundo, *entre o texto e o contexto*, sendo este fundamental para a compreensão.

Essas práticas estão intrinsecamente ligadas às vivências linguísticas e devem ser ensinadas pela escola, em todos os componentes curriculares, não apenas na aula de Língua Portuguesa, pois o domínio dessas habilidades é essencial tanto no impresso quanto no digital. Como os textos são híbridos – incorporando sons, ícones, imagens em movimento, leiautes, multissemioses, entre outros (Coscarelli, 2016) –, é fundamental que sejam sistematizados na escola. Isso torna a aprendizagem da produção escrita mais significativa, proporcionando maior segurança ao estudante na produção de seus próprios textos.

Ensinar a leitura e a escrita de textos multimodais e multissemióticos, seja no meio impresso ou digital, é fundamental, pois estão

imersos na cultura globalizada do século XXI, estão conectados, têm acesso a muitas informações, são questionadores e exigem, mesmo que indiretamente, novas formas de ensinar [...] estabelecendo também uma relação com o aprendizado cotidiano que os estudantes apresentam, vinculando séries, currículos, desenvolvimento cognitivo e afetivo (Borges; Assagra; Alda, 2010, p. 61).

A partir dessas reflexões sobre a leitura e a escrita, é imprescindível, especialmente após um longo período de afastamento dos estudantes da escola, implementar um trabalho que integre ambas as práticas, abordando as dificuldades existentes e direcionando o ensino para o aprimoramento das habilidades de leitura, sem negligenciar a escrita.

Além disso, é necessário ter clareza de que a utilização das tecnologias digitais representa um desafio. Este cenário sugere uma nova abordagem para as interações entre professor e estudante, bem como uma redefinição no entendimento de conhecimento e no fomento à cidadania. Isso, por sua vez, requer adequações no contexto escolar.

A inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) possibilita avançar em direção a um novo paradigma educacional, mais inclusivo e

integrador, que conecte o mundo físico e o digital, evitando a fragmentação do saber. Um dos caminhos é facilitar o acesso à leitura em diversas mídias: analógicas, pela leitura global (impresso), e virtuais, espaço da leitura rápida (digital). Isso promove habilidades específicas, enriquece o repertório e fortalece o pensamento crítico (Wolf, 2019). A escola desempenha um papel central nesse processo, garantindo que os estudantes se mantenham atualizados e preparados para o uso das diferentes tecnologias no dia a dia.

A introdução das mídias digitais na educação promove a integração do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades e competências, conforme destacado na BNCC (Brasil, 2017). Isso implica incentivar o estudante a se manter atualizado, compartilhando o saber por meio das ferramentas de comunicação, bem como planejar um conjunto de ações comunicativas, de maneira participativa, pois

o conjunto dessas ações é considerado como “educomunicativo” quando oferece à comunidade uma oportunidade real para criar um ambiente propício a uma revisão das relações de comunicação em todo o ambiente escolar, dessa forma a própria comunidade educativa é desafiada a estabelecer suas metas, considerando as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias (Soares, 2011, p. 39-44, grifo no original).

Para isso, é necessário não apenas o interesse por parte dos professores, mas também a implementação de políticas públicas que atendam às necessidades dos estudantes e das escolas, proporcionando condições reais de aprendizagem e inclusão digital, como exemplificado pelo uso das videoaulas e pela leitura em dispositivos eletrônicos, disponibilizadas por meio de aplicativos.

Trilhando o caminho da pesquisa

O foco das videoaulas foi a promoção da compreensão leitora no ambiente digital durante o período de ensino remoto, explorando diversos gêneros *impressos*. Seja pela televisão ou pelo canal do Youtube, foi necessário repensar e articular a prática da leitura, conduzida oralmente pelo professor enquanto o estudante acompanhava o texto pela tela, em substituição à leitura silenciosa, coletiva ou realizada entre os colegas.

Devido às limitações do período pandêmico, algumas estratégias, como a leitura silenciosa realizada pelo próprio estudante, a leitura gravada previamente por um colega, ou leitura simultânea realizada com o professor da videoaula, não foram viáveis, uma vez que o docente da escola não era responsável pela escolha do texto ou pelo planejamento das aulas.

Reconhece-se que essas condições estão longe das ideais, especialmente para estudantes dos anos iniciais da Educação Básica (1.º ao 5.º ano), que estão no processo de alfabetização ou de sistematização ortográfica. Por isso, é importante avaliar se essa adaptação do impresso para o digital está alinhada com os documentos oficiais e com as teorias relacionadas às estratégias de leitura e compreensão leitora. Caso esteja, é pertinente reavaliar como a leitura é abordada a partir das videoaulas.

Isso nos leva à compreensão de que o objeto de estudo não é circunscrito ao período pandêmico, e que esse recurso poderá ser útil no futuro na escola, particularmente em relação às estratégias de leitura empregadas pelo professor, não apenas em Língua Portuguesa, mas em todas as áreas, contribuindo para a compreensão leitora e ampliando a proficiência leitora.

Assim, a pesquisa se fundamenta em uma abordagem qualitativa-interpretativa, devido à disponibilidade dos dados e ao acesso a documentos em seu ambiente original – no caso, as videoaulas –, e ao próprio processo de escrita a partir dos dados coletados, tornando o pesquisador parte integrante da pesquisa por meio de uma análise crítica (Flick, 2009). É evidente que essa abordagem “[...] não se baseia 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).

Seguiram-se, portanto, os seguintes métodos: o primeiro, relacionado aos procedimentos de leitura elencados na matriz de referência da avaliação do Saeb, trata da dimensão inter-relacionada quanto ao uso e reflexão acerca do processo de leitura (estratégias e procedimentos de leitura); o segundo segue o viés psicolinguístico, delineado por Solé (1998) e Liberato e Fulgêncio (2022). Ambos

destacam que o uso das estratégias é fundamental para que o leitor atinja seus objetivos durante a leitura e compreenda globalmente o texto.

A metodologia considera o envolvimento ativo da pesquisadora (autora principal) com o ambiente investigado, visto que fazia parte do processo de produção, desde o planejamento das sequências didáticas até as gravações das videoaulas (objetos da pesquisa). Dessa forma, como a pesquisa é de cunho interpretativista, não há neutralidade do pesquisador, que é parte integrante do estudo e interpreta fenômenos atribuindo significado ao processo de pesquisa. Isto é, “[...] na posição interpretativista, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem” (Moita Lopes, 1994, p. 331).

Por fim, para avaliar as aulas, foram consideradas as particularidades das videoaulas, especialmente por serem direcionadas aos estudantes dos anos iniciais. Optou-se pela seleção com base no critério paradigmático, o que implica que as aulas seguem um planejamento semelhante, com poucas variações entre as sequências. Isso significa que as questões analisadas nas aulas escolhidas podem ser aplicadas também a outras sequências. Além disso, destaca-se o cuidado da pesquisadora ao selecioná-las, evitando escolher aulas que envolvessem os colegas que também planejaram e gravaram as videoaulas.

Compreensão leitora nas videoaulas de Língua Portuguesa

O canal TV Escola Curitiba, no Youtube, criado em abril de 2020, tem cerca de 161 mil inscritos, com aproximadamente 54 milhões de visualizações em vídeos publicados. Esses números evidenciam a relevância do objeto de estudo, que pode desempenhar um papel significativo no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo no que se refere às estratégias de leitura em Língua Portuguesa, justificando a escolha do *corpus* de estudo por sua singularidade.

As videoaulas de Língua Portuguesa tiveram em torno de 10 milhões de visualizações, entre aulas inéditas e editadas, sendo 5.919.53 em 2020 e 4.638.630

em 2021. No 5.º ano, especificamente, foram disponibilizadas 208 videoaulas, totalizando 2.582.963 visualizações. A sequência didática selecionada para análise, composta por três aulas, abordou o gênero crônica, do campo artístico-literário, e teve cerca de 56.496 visualizações.

Como seria inviável acompanhar o processo de ensino e aprendizagem em todos os eixos da Língua Portuguesa (oralidade, leitura, análise linguística/semiótica, produção de texto), devido ao fato de as aulas serem assíncronas, optou-se por uma adaptação curricular, priorizando apenas dois eixos: leitura e análise linguística/semiótica, sem um processo avaliativo formal.

As videoaulas analisadas foram planejadas⁷ e gravadas pelos professores alfabetizadores atuantes nos Núcleos Regionais da Educação (NRE)⁸, baseadas em uma temática específica, geralmente utilizando dois gêneros distintos⁹ (principal e secundário, conforme o número de aulas da sequência), adaptadas a cada fase do processo de aprendizagem, com estratégias distintas, visando a tornar as aulas mais lúdicas e atrativas, capazes de manter a atenção dos estudantes, provavelmente sozinhos, diante da tela por 45 minutos.

Nesse formato não houve interação em tempo real, pois as aulas foram assíncronas (sendo, portanto, atemporais). Além disso, todas as aulas de Língua Portuguesa foram planejadas com o foco na leitura, na compreensão leitora e na ampliação vocabular, para que os estudantes refletissem sobre os sentidos das palavras conforme o contexto (temática), oportunizando a ampliação do léxico.

As videoaulas também proporcionaram reflexões pertinentes à atuação docente, possibilitando um *diálogo* com o professor da escola e apresentando diversas abordagens ligadas ao ensino da Língua Portuguesa¹⁰. Por outro lado, as sequências didáticas destacaram a importância de planejar a aula online, tendo um olhar cuidadoso, especialmente em relação ao público-alvo, visando valorizar as diferenças culturais, a cidadania e os diferentes espaços da cidade por meio dos recursos multimodais: áudios, vídeos, textos verbais e não verbais (imagéticos). Essas ferramentas utilizadas no ambiente digital, por sua vez, estimulam o processo cognitivo e o letramento digital.

Os planejamentos foram elaborados com o objetivo de promover reflexão sobre o uso da Língua Portuguesa em diversas situações de comunicação cotidiana. Os textos escolhidos priorizaram as habilidades e capacidades de leitura, tendo em vista que “[...] se aprende aquilo que é socialmente relevante e conectado com as experiências de vida e as identidades dos aprendizes” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 77).

Além disso, partiu-se da hipótese de que o estudante já estivesse alfabetizado no 5.º ano, visto que a compreensão está relacionada à decodificação, o que possibilita um entendimento global do texto. O leitor que domina o código já tem subsídios para executar os processos de leitura com mais autonomia, considerando o desenvolvimento de modo planejado, sistemático e orientado pela interação (Koch; Elias, 2008).

Em todas as aulas do 1.º ao 5.º ano, após a antecipação da leitura, era apresentado o suporte original do texto (de onde foi retirado), seguido pelo texto digitado com letras ampliadas para o acompanhamento da leitura realizada pela professora. Esse procedimento de apresentar o texto no suporte original auxilia o estudante a estabelecer relações e a aprimorar a compreensão, bem como a desenvolver uma representação mais sólida de sua função social. Por isso, o trabalho em Língua Portuguesa sempre começa e termina com o foco no texto, conforme a perspectiva do letramento.

A sequência didática selecionada¹¹ para análise abordou o gênero crônica¹² (campo artístico-literário) e teve cerca de 57.180 visualizações nos anos de 2021 e 2022. Os conteúdos sistematizados foram: compreensão e interpretação (aulas 15 e 16); ampliação vocabular e produção de texto (aula 15); organização tópica do conteúdo, elementos de apresentação e unidade de apresentação do gênero textual (aula 16); discurso direto/indireto e segmentação das palavras (aula 17).

Como toda a sequência didática parte da motivação (conhecimento prévio) para realizar a leitura (Solé, 1998), a temática escolhida para as aulas foi o *cão*. Com isso, o gênero da ordem do narrar, a crônica *Cão! Cão! Cão!*, de Millôr Fernandes, chamada de fábula fabulosa, foi selecionado. Esse texto é uma *paródia* das fábulas tradicionais,

propondo uma abordagem alternativa para a reflexão sobre a moral humana, sempre destacada ao final, a partir das ações do ser humano. Nesse caso, as personagens não são animais com características humanas, mas sim, o próprio ser humano, retratando a si mesmo com elementos de humor e ironia.

Tendo em vista esses pressupostos, analisamos uma sequência didática de três aulas, veiculadas no canal TV Escola Curitiba, que tomamos como exemplo aqui para as outras que compõem o *corpus*.

Na aula 15, a partir do tempo 3'17'', o estudante é estimulado a refletir sobre a temática da sequência e o texto a ser lido (antes da leitura). Para isso, a docente mostra algumas dicas para motivar, aguçar a curiosidade e ativar o conhecimento prévio. Para cada dica, algumas questões foram feitas para levantar hipóteses e previsões sobre o texto. Mesmo sem interação entre os pares (leitor-autor; professor-estudante; estudante-estudante), o leitor é considerado como integrante ativo em todo o processo (Solé, 1998). Lembrando que:

o conhecimento prévio sobre o assunto do texto, que permite a elaboração de previsões e inferências, é provavelmente o aspecto mais importante de todos no tratamento da legibilidade. Para que um texto seja legível é indispensável que o leitor tenha conhecimentos prévios que lhe forneçam os instrumentos para a construção das relações lógicas e das pontes de sentido (Liberato; Fulgêncio, 2022, p. 27).

A legibilidade tem relação com a dificuldade de leitura do texto. Por isso, é importante investir nessa estratégia antes de iniciar os procedimentos de leitura.

A leitura é iniciada (durante a leitura) no tempo 9'04''. A estratégia usada pela docente é a leitura protocolada, com pausas estratégicas, que permite ao estudante levantar hipóteses e previsões no decorrer do texto, construindo sentido simultaneamente à leitura, a partir dos implícitos e das marcas deixadas pelo autor. Essa estratégia é como um jogo de adivinhações (Kleiman, 2016), onde, à medida que a docente realiza a leitura, parágrafo por parágrafo, são feitos questionamentos (em geral, hipóteses) para o leitor responder às lacunas propositalmente deixadas pelo autor.

A leitura protocolada se utiliza de estratégias metacognitivas, possibilitando ao estudante ser mais consciente no processo de produção de sentidos, o que só é

possível devido ao fato de que a “[...] organização interna de um texto oferece algumas pistas que permitem estabelecer um conjunto de questões cuja resposta ajuda a construir o significado do texto” (Solé, 1998, p. 111). Por isso, as perguntas devem ser objetivas, inferenciais e avaliativas, para que, ao final, o leitor possa avaliar se houve ou não compreensão e se foi capaz de elencar as ideias principais do texto lido. É necessário considerar que, “[...] durante a leitura, podemos reconhecer estruturas e associar um significado a elas, a partir de apenas algumas pistas” (Kleiman, 2016, p. 49).

No decorrer da aula 15, assim como nas aulas 16 e 17, a leitura do texto não é retomada integralmente, especialmente antes de realizar as questões interpretativas, o que seria ideal para localizar informações no texto e esclarecer dúvidas (Solé, 1998). Apenas atividades pertinentes ao após a leitura foram realizadas. Além disso, cada atividade teve, aproximadamente, um minuto para ser concluída. Tratando-se de atividades de compreensão e sem ter acesso ao texto, isso se torna um empecilho ao estudante.

As atividades de compreensão e interpretação focaram nos descritores¹³ (D1), referente à localização de informações explícitas do texto, o que poderia ser realizado durante a leitura; (D4) relativo à inferência de uma informação implícita do texto; e (D6), que consistia em identificar a temática. Mesmo em questões explícitas, a releitura do texto é sempre necessária, o que ressalta a importância em tê-lo em mãos, especialmente durante e após a leitura.

Apenas na última questão (39’20”), após a correção da atividade, foi retomado o trecho do texto referente à resposta da pergunta. Essa dinâmica deveria ter sido realizada em todas as questões, visto que o estudante não tinha o texto em mãos.

Na aula 16, o texto não foi lido integralmente. Ao contrário. No tempo 5’10”, por meio da sequência lógica, o texto foi retomado em uma atividade em que os estudantes deveriam numerar cronologicamente as ações, de acordo com os acontecimentos, baseados apenas no que se lembravam da narrativa. Mais uma vez o estudante precisou acessar sua memória para realizar a atividade – lembrando que teve contato com o texto apenas uma vez, na aula anterior, ouvindo e acompanhando

a professora realizar a leitura. Solé (1998, p. 115), afirma que “[...] a compreensão de um texto envolve a capacidade de elaborar um resumo, que reproduz seu significado global de forma sucinta”.

O ideal é que seja o estudante, com mediação docente, o responsável por realizar esse processo após a leitura, com base na sua experiência leitora, com o texto em mãos para conferência posterior.

No tempo 10’26”, a docente sugere mais algumas atividades de compreensão do texto: localizar as informações explícitas (D1), especificamente a partir da palavra *humor*, contextualizando o significado da palavra no contexto da aula e da narrativa, para que, assim, por meio de pistas linguísticas, o estudante perceba e identifique o efeito de humor (D13) em uma passagem do texto; algumas relacionadas à estrutura do gênero; e uma sobre expressões idiomáticas (33’39”), em que é apresentado um trecho do texto com a expressão em destaque e imagens para auxiliar a reflexão (*Houve um sorriso amarelo por parte do dono da casa, mas perfeita indiferença por parte do visitante*).

Na última aula da sequência, aula 17, a docente retoma o texto (15’52”), em tamanho ampliado, na íntegra, privilegiando a leitura apontada. Nessa última aula, o texto é apresentado novamente e no suporte original. Durante a leitura, a professora faz paradas, conversa com os estudantes e destaca, a partir do tempo 16’14”, alguns elementos que estruturam a narrativa (D7) como cenário, narrador, personagens, conflito, clímax e desfecho.

Ao final dessa sequência didática, foram abordadas as estratégias de leitura (antes, durante e depois), em conjunto com os descritores. Contudo, cabe ressaltar que os descritores em questão se referem exclusivamente a aspectos pertinentes ao momento após a leitura, com ênfase na relevância textual.

Nota-se que os planejamentos foram desenvolvidos a partir das estratégias de leitura, desde a antecipação (ativação de conhecimentos prévios, formulação de hipóteses, inferências, estabelecimento de relações), passando pela leitura do texto/gênero escolhido (com estratégias diversificadas, como leitura integral, protocolada) e finalizando com o após a leitura, com atividades selecionadas pelos docentes (na

maioria das vezes de modo lúdico, com jogos e brincadeiras), conforme indicado pelos documentos parametrizadores, bem como alguns teóricos aqui mencionados, tais como Solé (1998), Kleiman (2004, 2016), Liberato e Fulgêncio (2022), Coscarelli (2016), entre outros.

Esse é apenas o ponto de partida para o trabalho com a leitura, pois, a partir do conhecimento prévio, é possível fazer inferências e previsões, o que influencia na legibilidade do texto, bem como na produção de sentido. É responsabilidade do professor planejar atividades que instiguem reflexões capazes de conduzir o estudante à produção de sentidos, transformando a leitura em conhecimento. Além disso, é fundamental estimular a consciência metalinguística para promover a autonomia do estudante.

A escola, por sua vez, deve fornecer os recursos necessários e cumprir um de seus papéis primordiais: promover o letramento, incluindo o digital, para ampliar as "[...] competências e formas de pensar adicionais ao que antes era previsto para o impresso" (Coscarelli, 2016, p. 17). Isso se deve à crescente necessidade de ler e produzir textos em diversas linguagens e formas de comunicação (oral, escrita, imagética, entre outras) (Rojo, 2009). Portanto, o professor deve ensinar a ler e compreender os textos, "[...] tendo em vista a formação de leitores para o universo multimidiático" (Coscarelli, 2016, p. 17), visando à prática social para além do texto impresso.

Destaca-se que algumas estratégias foram aplicadas pelos docentes e não pelos estudantes, como, por exemplo, a seleção, a predição, a inferência (seria necessário lembrar de detalhes do texto, o que não foi possível, pois quem realizou esse processo foi a docente), o autocontrole, a autocorreção, marcação de sublinhas ou de anotações no texto durante a leitura, realização de previsões a partir de trechos lidos, o monitoramento e a avaliação. Além disso, a releitura integral do texto não foi realizada em todas as aulas, o que seria fundamental para que o estudante confrontasse as previsões com o conteúdo do texto, uma vez que não tem acesso ao texto impresso para acompanhar as aulas e realizar as atividades.

Não foi possível observar a relevância contextual, pois esta está relacionada à

“[...] importância que o leitor atribui a determinados trechos ou ideias contidas em um texto, em função de sua atenção, interesse, conhecimentos e desejos” (Solé, 1998, p. 136). Considerando que a relevância contextual é um aspecto intrínseco e exclusivo do leitor, sua avaliação foi inviabilizada nesta pesquisa. Isso se deve ao fato de que, na ausência de interação direta com o texto não foi possível determinar a natureza da interação do estudante após a leitura.

Entretanto, o resultado das análises mostrou que tanto o material utilizado como a abordagem nas videoaulas têm potencial para o desenvolvimento das habilidades de leitura, pois contribuíram para o desenvolvimento dessas habilidades (o que se repete em outras videoaulas de Língua Portuguesa). Isso confirma que, durante o processo de leitura, o docente deve atuar como mediador, avaliando e auxiliando o estudante até que alcance certa autonomia, permitindo que se torne leitor autônomo e crítico.

Assim, as videoaulas, mesmo assíncronas, são extremamente relevantes, pois apresentam estratégias metacognitivas (uso da leitura protocolada, recontagem da história, organização tópica do conteúdo, reconhecimento dos elementos e unidade de apresentação do gênero textual). Essas estratégias são essenciais para desenvolver as habilidades de leitura e interpretação de textos, contribuindo para sua formação acadêmica e cidadã.

Considerações finais

As análises demonstraram que o trabalho realizado nas videoaulas em relação às estratégias de leitura (antes, durante e após) foi positivo, com encaminhamentos bem planejados, em consonância com os aspectos fundamentais no ensino de leitura, contribuindo para a compreensão leitora em relação aos aspectos abordados. Além disso, confirmou-se que essa, assim como as outras sequências, inicia e termina no texto na perspectiva do letramento, utilizando estratégias diversificadas pertinentes a cada gênero sistematizado.

É importante destacar que a aula remota não substitui a presencial, pois,

enquanto a docente realiza a leitura, apresenta a sua leitura, a sua experiência enquanto leitora, interferindo, de alguma maneira, na compreensão e na construção de sentido do texto. O ideal é que essa construção ocorra a partir da interação entre sujeito e texto (Koch; Elias, 2008), algo que acontece durante a leitura silenciosa, criando condições de aprendizagem. Quando a leitura é realizada apenas pela docente, o objetivo é apenas servir de modelo.

Como não houve interação direta entre autor-texto-leitor, pode-se concluir que o estudante adota uma postura passiva diante do texto (modelo ascendente, ou seja, o *bottom-up*), uma vez que a elucidação das informações é realizada pela docente no momento em que é acionado o conhecimento prévio, ativando a memória para reconhecer o significado das palavras (semântica). Ainda assim, foram propostas atividades para desenvolver tanto as habilidades gramaticais quanto o aprimoramento do léxico, auxiliando na leitura e ampliando esse processo.

Em determinados momentos, observou-se a intenção de utilizar o modelo *top-down* (descendente), em que a docente direcionou a leitura com base nas expectativas do leitor (hipóteses/conhecimento prévio) e nos objetivos, como se, ao realizar a leitura, buscasse apenas as informações mais relevantes para a realização das atividades. Como exemplo, tem-se a sequência lógica nas aulas.

Kato (1990) já frisava que ambos os modelos, assim como o interativo (*bottom-up* e *top-down* simultaneamente), descrevem os tipos de leitores. Nesse sentido, as videoaulas foram assertivas, ensinando algumas estratégias a serem ampliadas pelos estudantes, aprimorando suas habilidades leitoras, sendo capazes de preencher lacunas e fazer inferências a partir de seus conhecimentos prévios. Esses modelos são fundamentais para a compreensão do texto.

O cuidado na escolha das temáticas, dos textos e na condução das aulas também é perceptível, com o uso de imagens contextualizadas e vocabulário acessível, para que os estudantes compreendessem as explicações e/ou enunciados das atividades. Esses elementos foram apresentados de maneira clara e objetiva.

Em alguns momentos, a professora ampliou as explicações durante a condução da leitura. Em outros, participou na execução das atividades junto aos estudantes,

esclarecendo os procedimentos a serem seguidos. No entanto, essa prática docente não simplificou a realização das atividades; ao contrário, instruiu sobre como realizá-las.

A escolha dos textos e gêneros deve estar relacionada à vivência dos estudantes e inserida em contextos comunicativos que promovam a interação entre os indivíduos. É fundamental que o ambiente escolar incentive a leitura, não de forma genérica, mas de maneira que estabeleça uma conexão significativa com o leitor, possibilitando que ele desenvolva novas habilidades simbólicas, como a linguagem escrita, e participe ativamente na construção do sentido dos textos.

Esse é apenas o ponto de partida para o trabalho com a leitura, pois, a partir do conhecimento prévio, é possível fazer inferências e previsões, o que influencia na legibilidade do texto e na produção de sentido. Por isso, é essencial planejar atividades reflexivas que levem o estudante a construir sentido, transformando essa leitura em conhecimento, o que estimula a consciência metalinguística e desenvolve a autonomia para ler e produzir textos em diferentes linguagens e semioses (oral, escrita, imagética etc.) (Rojo, 2009).

Outro aspecto a destacar em relação às videoaulas é que, embora apresentem as restrições já abordadas, trabalharam a sequência didática na mesma perspectiva da aula presencial, exceto pela avaliação¹⁴, o que nos impediu de avaliar e refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Mesmo assim, podem ser usadas como aulas de reforço no modelo presencial ou podem ser utilizadas como uma ferramenta adicional para apoiar e complementar o planejamento do professor, como, por exemplo, trabalhar a produção escrita, a partir da escolha de uma sequência da videoaula, o que não foi possível abordar durante as aulas devido à sua especificidade.

As videoaulas, portanto, não podem substituir as aulas presenciais nos anos iniciais da Educação Básica, em que a interação entre professor e estudante, bem como entre os próprios estudantes, desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, especialmente em relação à leitura.

Referências

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar; CARVALHO, Rodrigo Saballa de; JUHAS, Sílvia; SCHWARTZ, Suzana. **A compreensão leitora nos anos iniciais**: reflexões e propostas de ensino. Petrópolis: Vozes, 2015.

BORGES, Ana Gabriela Simões; ASSAGRA, Andressa Grilo; ALDA, Clarice Guterres López de. (Orgs.). **Leitura**: o mundo além das palavras. Curitiba: Instituto RPC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de resultados do Saeb 2019**: 5.º e 9.º anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio. Brasília: DF, 2022.

COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

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

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2020.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 16. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LIBERATO, Yara; FULGÊNCIO, Lúcia. **É possível facilitar a leitura**: um guia para escrever claro. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada**: a linguagem como condição e solução. DELTA: São Paulo, 1994.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital**: os desafios da leitura na nossa era. São Paulo: Contexto, 2019.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution- NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

¹ Disponível em <https://www.youtube.com/@canaltvescolacuritiba6931>

² A proposta de leitura realizada nas videoaulas é diferente do letramento digital ou da leitura em tela, em que o leitor se utiliza de aplicativos como, por exemplo, o Amazon Kindle ou o Skoob, já que ambos possibilitam a manipulação do texto, destacando-o ou fazendo anotações, bem como acessar *hiperlinks*. Embora isso também seja o foco do ensino e as videoaulas tenham contribuído para essa reflexão, os dados analisados nesta pesquisa estão relacionados às estratégias e à compreensão da leitura no encaminhamento docente pensado a partir do texto impresso, mesmo que tenha sido apenas ouvido pelo estudante.

³ Tem relação com a reflexão que o sujeito realiza sobre a linguagem, definida como cognição e autorregulação das atividades psicolinguísticas.

⁴ Quando o sujeito já tem a apropriação/domínio do código.

⁵ “[...] Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (Brasil, 2017, p. 72).

⁶ Tendo em vista que a escrita é o registro da língua, um apoio à memória que se preserva no tempo e espaço, de cunho social.

⁷ Profissionais concursados que promovem formações e assessoramentos de Língua Portuguesa nas unidades escolares nos anos iniciais da Educação Básica de Curitiba.

⁸ A RME atende 188 escolas, distribuídas nas 10 regionais de educação. A administração pública de Curitiba está organizada em 10 administrações regionais. Entre essas secretarias, tem-se a Secretaria Municipal da Educação (SME), representada pelo Núcleo Regional da Educação (NRE). Ver mais em: <http://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/o-que-sao-administracoesregionais/80>. Acesso em: 20 jul. 2024.

⁹ A indicação do currículo de Curitiba é para que seja abordado, ao menos, um gênero por trimestre, de cada campo de atuação, tendo em vista os 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). Nas videoaulas, foram escolhidos aqueles possíveis de serem trabalhados a distância, bem como aqueles que não necessitavam de autorização do autor (ou que foram autorizados). As sequências didáticas tiveram entre 3 e 6 aulas.

¹⁰ Durante o período pandêmico, os docentes das escolas, a partir das videoaulas, elaboravam atividades pedagógicas complementares a serem entregues a cada quinze dias aos estudantes. Essas atividades tinham como objetivo retomar e/ou aprofundar os conteúdos sistematizados pelos docentes responsáveis pela elaboração e gravação das aulas. Além de acompanhar, de alguma maneira, a aprendizagem dos estudantes.

¹¹ **Aula 15.** Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=M8sCg9ERbSA&list=PLEtRs8lszO9UYOEM7kdq9FgRQ8xsTlh1g&index=658&ab_channel=CanalTVEscolaCuritiba

Aula 16. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=25Y6Z8YImng&list=PLEtRs8lszO9UYOEM7kdq9FgRQ8xsTlh1g&index=653&ab_channel=CanalTVEscolaCuritiba

Aula 17. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=OcfXzAF2vuo&list=PLEtRs8lszO9UYOEM7kdq9FgRQ8xsTlh1g&index=648&ab_channel=CanalTVEscolaCuritiba

¹² Embora seja chamada de “fábula fabulosa” pelo autor e pela docente, as características do gênero crônica prevalece no texto.

¹³ Procedimentos de leitura elencados na matriz de referência da avaliação do Saeb, que trata da dimensão interrelacionada quanto ao uso e reflexão acerca do processo de leitura (estratégias e procedimentos de leitura) (Brasil, 2022).

¹⁴ As videoaulas, dentro da modalidade assíncrona, apresentaram tanto atividades diagnósticas, do ponto de vista do professor, que avalia o método, quanto atividades formativas nas práticas realizadas nas aulas. A avaliação foi realizada, portanto, a partir do olhar do professor que planejava as aulas.