

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

LUCIANA SCHUARTZ BRANDT

**DA SALA DE AULA À SALA DE CASA: REFLEXÕES SOBRE COMPREENSÃO
LEITORA EM VIDEOAULAS**

CURITIBA

2023

LUCIANA SCHUARTZ BRANDT

**DA SALA DE AULA À SALA DE CASA: REFLEXÕES SOBRE COMPREENSÃO
LEITORA EM VIDEOAULAS**

**From the classroom to the home room: reflections on reading comprehension
in video classes**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens.

Orientadora: Profa. Dra. Paula Ávila Nunes.

**CURITIBA
2023**



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Esta licença permite remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, para fins não comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es). Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Curitiba



LUCIANA SCHUARTZ BRANDT

DA SALA DE AULA À SALA DE CASA: REFLEXÕES SOBRE COMPREENSÃO LEITORA EM VIDEOAULAS

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre Em Estudos De Linguagens da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Linguagem E Tecnologia.

Data de aprovação: 10 de Março de 2023

Dra. Paula Avila Nunes, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Cristina Yukie Miyaki, Doutorado - Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Pucpr)

Dr. Roberlei Alves Bertucci, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 10/03/2023.

Dedico esta pesquisa a todos os docentes que lutam
diariamente por uma Educação pública e de
qualidade, transformando realidades, apesar da falta
de reconhecimento.

AGRADECIMENTOS

À Deus, que iluminou o meu caminho nesta etapa importante da minha vida.

Aos meus pais que, apesar das dificuldades, priorizaram a nossa educação e nos fizeram entender, desde cedo, que a Educação é tudo!

A minha família que entendeu a minha ausência neste momento, em especial, às flores do meu jardim, Ana Beatriz e Amanda.

Ao meu padrinho Cláudio que, no auge dos seus 90 anos, é uma referência muito especial em minha vida.

Ao Eduardo pela parceria de sempre, compreendendo minhas ausências, estando ao meu lado em todos os momentos e me incentivando durante o mestrado.

Não poderia deixar de agradecer à Thali, minha acupunturista, por caminhar junto comigo nestes dois anos que, com suas “agulhas mágicas”, me ajudou a organizar meu lado emocional, tão necessário para me concentrar no processo de escrita e desenvolvimento de toda a pesquisa.

Ao PPGEL pela oportunidade em cursar uma pós-graduação em uma universidade pública e de qualidade, apesar de todas as dificuldades suportadas nos últimos anos.

Agradeço imensamente à professora Doutora Paula Ávila Nunes, minha orientadora, pelo seu olhar cuidadoso em todos os momentos, especialmente nas orientações, e por não me deixar perder o foco.

Aos demais professores do PPGEL da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, que foram corresponsáveis pelo meu crescimento intelectual, em especial, ao professor Doutor Roberlei Alves Bertucci, que gentilmente aceitou o convite para participar deste momento, tanto na qualificação quanto na banca, contribuindo com seus saberes no trabalho desenvolvido com uma leitura atenta e crítica.

À professora Doutora Cristina Yukie Miyaki pela doçura de suas palavras, pelas reflexões teóricas na qualificação e na banca, que foram essenciais para a continuidade da escrita da dissertação. Estar com você, novamente, foi um presente. Em seu nome, agradeço aos demais docentes da PUCPR que fizeram parte da minha vida acadêmica inicial.

O meu especial agradecimento aos excelentes professores, e à escola pública, que fizeram parte da minha vida, pois foram fundamentais no meu caminhar e me inspiraram a tentar todos os dias a ser a melhor professora que meus estudantes podem ter.

Aos colegas da turma de Mestrado por vivenciar comigo esse momento ímpar que a pandemia proporcionou, compartilhando aprendizados e saberes nas aulas virtuais, em especial à Tati, com quem pude compartilhar alegrias, angústias e grandes aprendizados.

À Secretaria Municipal da Educação pela licença de estudo concedida, bem como aos colegas da prefeitura que, diretamente ou indiretamente, estiveram presentes em todo esse processo de estudo e de pesquisa.

Por fim, aos meus colegas alfabetizadores que enfrentaram comigo um desafio imenso de gravar as videoaulas, especialmente à Haudrey que, com seu olhar cuidadoso (e sempre atento), me convidou para ser alfabetizadora. Posso dizer que foram momentos desafiadores, porém, de muito aprendizado e muito gratificante por, de alguma maneira, fazer a diferença na vida de muitos estudantes durante o período pandêmico. Obrigada a todos que estiveram nesta jornada comigo! Perto ou longe...

O ensino de leitura compete não a uns poucos,
mas a todos nós.
(KLEIMAN, 1989, p. 7).

RESUMO

SCHUARTZ B., Luciana. **Da sala de aula à sala de casa: reflexões sobre compreensão leitora em videoaulas**. 2023. 131p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, Curitiba, 2023.

De acordo com os três últimos resultados da avaliação educacional em larga escala, o Saeb (2017/2019/2021), que avalia a proficiência leitora, houve pouco avanço no que tange à leitura ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda permanecendo no nível básico da compreensão leitora. São muitos e fundamentais os estudos sobre a leitura nesta etapa da Educação Básica. Diante disso, pretende-se, com esta pesquisa, 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 selecionadas duas sequências didáticas das videoaulas da TV Escola Curitiba, do 5.º ano, da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, para responder, de modo contextual e detalhado, a questão norteadora deste projeto: durante as videoaulas, os materiais utilizados tinham potencial para proporcionar compreensão leitora, tendo em vista os aspectos relacionados às estratégias de leitura e os níveis de proficiência? O estudo é apoiado nos aspectos psicolinguísticos de Solé (1998) por considerar imprescindível o conhecimento prévio (enciclopédico, linguístico, discursivo), bem como a competência cognitiva e metacognitiva da memória e as estratégias de leitura (antes, durante e depois). A abordagem cognitiva e sociocognitiva da leitura na perspectiva de Kleiman (1989; 2004; 2016), Kato (1990), entre outros, também estarão presentes na discussão. Os documentos parametrizadores (currículo de Curitiba e BNCC) também são necessários para fundamentar a pesquisa. Para a efetivação desse percurso teórico-pedagógico, o estudo terá uma abordagem qualitativa, de caráter interpretativo, pois o intuito é investigar os dados e compreendê-los em um determinado contexto sócio-histórico-social, descritivamente, bem como refletir sobre as formas de produção de conhecimento científico adquiridos ao longo da pesquisa (MOITA LOPES, 1994). Os dados serão avaliados a partir do mapeamento e análise das estratégias de leitura trabalhadas nas videoaulas selecionadas. A partir dessas reflexões, pretende-se avaliar se a forma como as aulas foram organizadas contribuem, ou não, para o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes do 5.º ano sob a perspectiva psicolinguística. Os resultados obtidos da pesquisa comprovaram que há contribuições e potencialidades nas videoaulas em relação à compreensão leitora, especialmente para a formação dos docentes atuantes nos anos iniciais, a fim de tornar seus estudantes leitores críticos e proficientes, bem como fomentar discussões acerca da leitura no Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Videoaula. Compreensão leitora. Ensino Fundamental. 5.º ano.

ABSTRACT

SCHUARTZ B., Luciana. **From the classroom to the home room: reflections on reading comprehension in video lessons**. 2023. 131p. Masters dissertation. Postgraduate Program in Language Studies – Academic Department of Language and Communication, Federal Technological University of Paraná - UTFPR, Curitiba, 2023.

According to the last three results of the large-scale educational evaluation, the Saeb (2017/2019/2021), which evaluates reading proficiency, there was little progress in terms of reading at the end of the initial years of Elementary School, still remaining in the basic level of reading comprehension. There are many and fundamental studies on reading in this stage of Basic Education. Therefore, the aim of this research is to assess whether the reading activities addressed in the video lessons provide, from a psycholinguistic perspective, a meaningful approach in relation to reading processing and awareness of metacognitive strategies. For this purpose, two didactic sequences were selected from video classes on TV Escola Curitiba, from the 5th year, from the Municipal Secretariat of Education of Curitiba, to answer, in a contextual and detailed way, the guiding question of this project: during the video classes, the materials used had the potential to provide reading comprehension, considering aspects related to reading strategies and proficiency levels? The study is supported by the psycholinguistic aspects of Solé (1998) as it considers essential prior knowledge (encyclopedic, linguistic, discursive), as well as cognitive and metacognitive memory competence and reading strategies (before, during and after). The cognitive and socio cognitive approach to reading from the perspective of Kleiman (1989; 2004; 2016), Kato (1990), among others, will also be present in the discussion. Parameter documents (curriculum from Curitiba and BNCC) are also necessary to support the research. For the realization of this theoretical-pedagogical path, the study will have a qualitative approach, of an interpretative character, since the intention is to investigate the data and understand them in a certain socio-historical-social context, descriptively, as well as to reflect on the ways of production of scientific knowledge acquired throughout the research (MOITA LOPES, 1994). The data will be evaluated from the mapping and analysis of the reading strategies used in the selected video lessons. Based on these reflections, we intend to assess whether or not the way classes were organized contributes to the development of reading comprehension in 5th grade students from a psycholinguistic perspective. The results obtained from the research prove that there are contributions and potentialities in video classes in relation to reading comprehension, especially for the training of teachers working in the early years, in order to make their students critical and proficient readers, as well as to encourage discussions about reading in Teaching Fundamental.

Keywords: Video lessons. Reading comprehension. Elementary School. 5th year.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Esquema da sequência didática	26
Figura 2 - Ato de ler	44
Figura 3 - Mecanismos e capacidades envolvidos no processamento do texto....	52
Figura 4 - Processamento do texto.....	53
Figura 5 - Apresentação do texto no suporte original.....	88
Figura 6 - Antes da leitura: motivação.....	90
Figura 7 - Durante a leitura: leitura protocolada.....	91
Figura 8 - Após a leitura: questão interpretativa	94
Figura 9 - Após a leitura: produção do parágrafo final	94
Figura 10 - Após a leitura: sequência lógica crônica	95
Figura 11 - Durante a leitura: elementos da narrativa	97
Figura 12 - Antes da leitura: motivação.....	100
Figura 13 - Após a leitura: artigo de divulgação científica.....	103
Figura 14 - Após a leitura: sequência lógica noticiário de rádio	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Grade horária: videoaulas 1.º ao 5.º ano (2020/2021-2022)	22
Tabela 2 - Grade horária: videoaulas 6.º ao 9.º ano (2021-2022).....	23
Tabela 3 - Estratégias de compreensão leitora.....	59
Tabela 4 - Uso e reflexão das práticas leitoras (estratégias de leitura)	60
Tabela 5 - Habilidades da Matriz de Linguagens: 5.º ano do Ensino Fundamental	66
Tabela 6 - Encaminhamentos das videoaulas.....	87
Tabela 7 - Questionamentos realizados antes da leitura do gênero crônica.....	90
Tabela 8 - Questionamentos realizados durante a leitura do gênero crônica ...	92
Tabela 9 - Questionamentos realizados durante a leitura: elementos da narrativa	97
Tabela 10 - Encaminhamento de leitura das aulas 15, 16 e 17.....	98
Tabela 11 - Questionamentos realizados antes a leitura: motivação	100
Tabela 12 - Questionamentos realizados antes da leitura: hipóteses	101
Tabela 13 - Questionamentos realizados antes da leitura: site	101
Tabela 14 - Questionamentos realizados antes da leitura: noticiário de rádio	105
Tabela 15 - Encaminhamento de leitura das aulas 72 a 76	108
Tabela 16 - Processamento textual nas sequências	113

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Proficiência média em Língua Portuguesa - 5.º ano do Ensino Fundamental, por Unidade da Federação e Região - Saeb 2017	69
Gráfico 2 - Proficiência média em Língua Portuguesa - 5.º ano do Ensino Fundamental, por Unidade da Federação e Região - Saeb 2019	70
Gráfico 3 - Proficiência média em Língua Portuguesa - 5.º ano do Ensino Fundamental, por Unidade da Federação e Região - Saeb 2021	71
Gráfico 4 - Leitor por região no Brasil	73

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DIAEE	Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado
DEF	Departamento de Ensino Fundamental
EaD	Educação à Distância
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPL	Instituto Pró-Livro
NRE	Núcleo Regional da Educação
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
MEC	Ministério da Educação
NLG	<i>New London Group</i>
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RME	Rede Municipal de Ensino de Curitiba
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná
SME	Secretaria Municipal da Educação
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

REFLEXÕES INICIAIS.....	13
1 INTRODUÇÃO	21
1.1 O OBJETO VIDEOAULAS	29
1.2 PROBLEMAS E OBJETIVOS	31
1.3 QUE CAMINHOS PERCORRER?.....	32
2 LINGUAGEM, LEITURA E TECNOLOGIA: INTERFACE DE UMA MESMA IDEIA	34
2.1 EDUCOMUNICAÇÃO: CONEXÕES NECESSÁRIAS.....	39
3 ASPECTOS COGNITIVOS E METACOGNITIVOS DA LEITURA.....	43
3.1 ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO.....	57
3.2 PROFICIÊNCIA LEITORA NOS ANOS INICIAIS.....	64
4 METODOLOGIA E ANÁLISE DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS VIDEOAULAS	75
4.1 Descrição do <i>corpus</i> de análise e delimitação do objeto	77
4.1.2 O GÊNERO VIDEOAULAS	83
4.2 PARÂMETROS PARA A ANÁLISE DAS VIDEOAULAS	86
4.3 RESULTADOS E ANÁLISES.....	87
4.3.1 ENCAMINHAMENTO 1: CRÔNICA.....	89
4.3.2 ENCAMINHAMENTO 2: DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E NOTICIÁRIO DE RÁDIO	99
4.4 IMPRESSÕES SOBRE AS ANÁLISES DOS RESULTADOS	109
CONSIDERAÇÕES E INQUIETAÇÕES.....	115
REFERÊNCIAS	119
ANEXO A - Sugestão: organização para a sequência didática de seis aulas de Língua Portuguesa	124
ANEXO B - Matriz de referência de Língua Portuguesa do Saeb: temas e seus descritores 5.º ano do Ensino Fundamental.....	126
ANEXO C - Escala de proficiência de Língua Portuguesa 5.º ano do Ensino Fundamental	128

REFLEXÕES INICIAIS

O ambiente escolar, por ser um espaço de interação entre professor-estudante ou estudante-estudante e de construção do saber coletivo por meio de atividades compartilhadas, sempre oportunizou importantes reflexões, debates e estudos na universidade, especialmente em relação à formação intelectual, cultural e social. Nesse sentido, “as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (BRASIL, 2017, p. 16), garantindo a equidade na educação e o progresso dos estudantes construído com seus pares ao longo do ano escolar, no dia a dia.

Em seus estudos Vygotsky (1989) já evidenciava a importância dessa interação social para o desenvolvimento dos sujeitos sócio-historicamente construídos e situados em um determinado tempo e espaço, que acontece no discurso, na comunicação verbal, em uma perspectiva dialógica, pois “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2016, p. 11), sendo, portanto, como afirmava Freire (2011), um sujeito histórico, dotado de cultura, que produz conhecimento por meio da língua – fenômeno interativo e dinâmico – em forma de enunciados, sejam eles orais ou escritos, com finalidade e condições de produção específicas (MARCUSCHI, 2010).

E, por ser um espaço de diálogo e de troca de experiências como elementos fundamentais no processo educativo (FREIRE, 2011), o interesse pelo espaço escolar também perpassa pela figura do professor, “peça” fundamental nesse processo de ensino e aprendizagem, por ter a responsabilidade de identificar o potencial de seus estudantes e desenvolvê-lo sem a premissa de prepará-los para o mercado de trabalho, e sim, inseri-los em uma sociedade cada vez mais tecnológica digitalmente, tornando-os protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, bem como produtores de conhecimento e de conteúdo.

Desse modo, a escola é o lugar para aprender (e desenvolver) diferentes tecnologias (não apenas a digital), uma vez que “a tecnologia não é mais o simples saber como-fazer da técnica. Ela exige, por parte de seus agentes, um profundo conhecimento do porquê e do como seus objetivos são alcançados” (GRINSPUN,

2009, p. 16), sendo necessário repensar seu uso a partir das necessidades da sociedade, assim como pesquisar seus funcionamentos e benefícios.

Cabe ressaltar que as particularidades que envolvem o ambiente escolar, a comunidade atendida e o contexto social/econômico/cultural dos sujeitos envolvidos exigem engajamento de todos, especialmente entre estudante-professor, pois, além de potencializar o aprendizado, a dinâmica da escola abrange questões muitas vezes não previstas, como a vivenciada entre os anos de 2020-2021: a pandemia. Situação essa que proporcionou ao professor refletir sobre a necessidade em compreender ainda mais os anseios, os interesses e a realidade dos estudantes, respeitando ainda mais a pluralidade cultural, as identidades e as diferentes vivências, conforme destaca a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas competências gerais, especialmente nos itens:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a **construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva**. [...] 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também **participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural**. [...] 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas **práticas sociais** (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria **na vida pessoal e coletiva**. 6. Valorizar a **diversidade de saberes e vivências culturais** e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do **mundo do trabalho** e fazer escolhas alinhadas ao **exercício da cidadania** e ao seu **projeto de vida**, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que **respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável** em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na **diversidade humana** e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a **empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação**, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com **acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais**, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. [...] (BRASIL, 2017, p. 9-10, grifos nossos).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas, em todos os componentes curriculares, devem considerar o que o estudante sabe e o que deverá aprender em cada ano escolar, bem como o papel da escola na construção dos sujeitos, visto que

o ambiente escolar é o espaço ideal para o compartilhamento de saberes e de experiências pautadas em situações comunicativas nas quais os textos/gêneros são produzidos, desenvolvendo as capacidades de ação (contexto de produção textual), discursivas (sequência tipológicas) e linguística-discursivas (instrumentos da língua em ação: aspectos gramaticais e de textualização) nos estudantes (BITTENCOURT *et al.*, 2015), especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), visualizando as múltiplas tessituras que os sujeitos são capazes de realizar.

Emília Ferreiro (1992) já afirmava que a evolução da aprendizagem se dá na intervenção docente/pedagógica, visto que

nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certos modos de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem. São provavelmente essas práticas (mais do que métodos em si) que têm efeitos mais duráveis a longo prazo, no domínio da língua escrita como em todos os outros (FERREIRO, 1992, p. 31).

Garantindo, assim, a cada estudante, no seu caminhar, o acesso à educação, conforme garante a Constituição Federal de 1988.

Artigo 205. A educação, **direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno **desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, grifos nossos).

É fundamental nesse processo de ensino e aprendizagem que os docentes reflitam sobre suas ações pedagógicas e sobre esse novo contexto escolar em que todos estão inseridos, especialmente no pós-pandemia, com planejamentos também voltados ao uso de tecnologias digitais de apoio à aprendizagem e à cidadania, corroborando com a LDB 9394/96, no Artigo 22, quando afirma que “a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996), a fim de buscar “formas de ajudar os alunos a desenvolverem as habilidades necessárias para serem leitores e produtores de diversos gêneros textuais que os ambiente digitais possibilitam e que a vida exige deles” (COSCARELLI, 2016, p. 14).

Afinal, a profissão de professor exige não apenas que ele domine a área de conhecimento em que se graduou, mas, também, que tenha estratégias para

incentivar a participação desses estudantes fora da escola, por meio de ações de participação cidadã para que sejam e se vejam como protagonistas de atitudes que demonstrem sua real função na sociedade, pois “ao considerar a cidade como espaço educativo, promove-se a formação cidadã, possibilitando a compreensão dos espaços de forma a incentivar a participação social, política, cultural, criativa, relacional e ambiental” (CURITIBA, 2020, p. 9).

Diante disso, o docente deve ter clareza de que a tecnologia digital está inserida no ambiente escolar para oportunizar significativas contribuições, principalmente com a inovação que os mecanismos tecnológicos proporcionam, implicando em um aproveitamento positivo para motivar os estudantes na aquisição e elaboração de novos conhecimentos, especialmente no que tange à leitura.

A escola tem a oportunidade de proporcionar ao estudante a reflexão sobre a vida em sociedade nos seus diversos aspectos, entre eles, refletir sobre a **diversidade tecnológica** existente em sua vida, em seu entorno, na sua cidade. É de suma importância considerar esse estudante como **protagonista de ações inovadoras** na vida pessoal e na sociedade em que vive (CURITIBA, 2020, p. 53, grifos nossos).

Por isso é necessário que o uso dessas tecnologias contemple as mídias digitais no cotidiano do estudante, especialmente na escola pública, em todos os componentes curriculares, colaborando para que cada um se torne um cidadão que opere bem com as tecnologias de seu tempo, impulsionando na internalização e apreensão de conhecimentos, tornando-o melhor como pessoa, almejando ideais que os levem ao sucesso, tanto na vida pessoal quanto na profissional.

Nossos alunos precisam saber como navegar no impresso e no digital, sendo capazes de compreender e utilizar eficientemente índices, menus, títulos e subtítulos, marcas de diagramação que sinalizam capítulos, seções, páginas, *sites*, o todo e as partes de que ele é composto, entre outros. Encontrar e selecionar eficientemente a informação é um grande passo, que será completado pela leitura mais aprofundada e crítica desses materiais, contribuindo assim para um exercício pleno de cidadania (COSCARELLI, 2016, p. 12, grifo no original).

E, uma prática pedagógica competente, que acompanhe os desafios da sociedade moderna, exige articulação entre a sala de aula e o uso das tecnologias digitais, tendo como instrumento tanto o computador quanto uma rede de informações como suportes relevantes na proposição de uma ação docente inovadora. Esses recursos devem ser utilizados para subsidiar uma metodologia de ação docente

baseada nas aprendizagens, nas competências e nas habilidades que o docente quer desenvolver com seus estudantes (BRASIL, 2017). Afinal, a formação cidadã é o foco da educação tecnológica e deve ser vivenciada em todas as etapas da Educação Básica, atendendo às especificidades de cada ano escolar (GRINSPUN, 2009).

Além disso, é imprescindível garantir a equidade¹ para que todos tenham, de fato, as especificidades atendidas de acordo com cada realidade, uma vez que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p. 47), reiterando a premissa de que é preciso criar as possibilidades para a produção e/ou construção do conhecimento a partir da sala de aula, que é o espaço privilegiado para proporcionar um crescimento integral, o qual envolve relações interpessoais e autoestima (ANTUNES, 2012), visto que o discente precisa vivenciar esse ambiente como um espaço de fusão entre o estudo e a sociabilidade, ampliando as oportunidades, a fim de promover relações de cidadania e inserção na sociedade em que vivem.

Diante de tantas mudanças pelas quais a educação passou nesses dois últimos anos (2020 - 2021), a observação do meu trabalho, enquanto professora ao longo dos anos na Educação Básica, especialmente nos anos iniciais do EF, na rede pública de ensino, motivou-me a ingressar no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), tanto pela proximidade com a temática deste projeto de pesquisa quanto pela possibilidade de aprofundar meus conhecimentos.

Assim, a perspectiva deste estudo é contribuir, de alguma maneira, com reflexões sobre a compreensão leitora nas videoaulas no canal TV Escola Curitiba, do Youtube, durante o Ensino Remoto/Híbrido, assim como apresenta a própria área de concentração do programa, a qual afirma que, assim “como a linguagem, a tecnologia forma e transforma o homem, sendo essenciais à interação”², pois é por meio da

¹ A ideia de equidade está presente em diversos documentos. Um dos principais é o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS), estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU) e do qual o Brasil faz parte. O ODS4 define como meta "assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos". Nele está inclusa a noção de que as políticas educacionais devem garantir que todos possam aprender, independente de fatores sociais e econômicos. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/pesquisa/catedras-e-convenios/catedra-de-educacao-basica/a-escola-espacos-e-tempos-das-aco-es-docentes/escola-diversidade-e-equidade/equidade-dos-dados-a-pedagogia-da-diversidade>. Acesso em: 20 maio 2021.

² PPGEL. **Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens**, 2021. Disponível em: <http://portal.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/stricto-sensu/ppgel-ct/sobre>. Acesso em: 02 set. 2021.

linguagem que os seres humanos conseguem exprimir sentimentos e afetos; pensamentos e ideias, justamente por serem animais simbólicos, isto é, operam por signos ou símbolos que, uma vez aprendido o código, esse passa a fazer parte do seu contexto, sendo instigados a interpretar o mundo, construindo ativamente seus processos de significações.

A respeito disso, Cassirer (2012) faz uma reflexão acerca da necessidade de o homem criar formas simbólicas para estabelecer relações, ao contrário de todos os outros animais. Para o autor, o símbolo é a representação de algo para alguém, ou seja, é a chave para a natureza do ser humano que o define, é a capacidade de representar, ler e interpretar o mundo de modo simbólico.

Para Benveniste (1958), nascemos com a capacidade da linguagem (universal) e a língua é a manifestação particular dessa linguagem, a qual permite a subjetividade, uma vez que ela significa. A fala, por sua vez “adquirida naturalmente em contextos informais do dia a dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram” (MARCUSCHI, 2010, p. 18) é uma ação individual e a ação discursiva, é a que distingue os sujeitos, pois é uma manifestação oral e pode atribuir sentido a partir daquilo que se sente, que se conhece, das lembranças que se tem, sendo, portanto, uma atividade social, em que o homem é visto como um ser que fala e não como um ser que escreve (MARCUSCHI, 2010).

É preciso pensar a linguagem humana como *lugar* de interação, de constituição das identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos, portanto, de *coenunciação*. Em outras palavras, é preciso encarar a linguagem não apenas como representação do mundo e do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas sim, acima de tudo, como forma de *inter-ação* social (KOCH, 2018, p. 128, grifos da autora).

Considerando que o desenvolvimento da língua (oral ou escrita), enquanto organização da sociedade (MARCUSCHI, 2010), se dá sempre pelo e no texto, é fundamental trabalhar com diferentes gêneros discursivos (orais e escritos), que é a base do “ensino de Língua Portuguesa e é por meio dele que a criança interage com o outro e tem acesso a outros contextos e pontos de vista e reinterpreta as relações presentes no seu cotidiano” (BITTENCOURT *et al.*, 2015, p. 28).

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de

habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p. 67).

Constata-se, portanto, que a linguagem é o maior sistema simbólico de todos, pois o homem necessita dela para se relacionar no mundo, para o mundo e com o mundo, sendo “o meio de comunicação que permite o aprendizado e o adestramento” (GRINSPUN, 2009, p. 10). Sem ela, não é possível estabelecer relações com a realidade (mediada por algo) para manifestar uma ideia. A linguagem organiza o pensamento e estabelece um sistema de signos convencionais que possibilita a representação da realidade, o que torna o pensamento dependente da linguagem, ou seja, devem “caminhar” juntos.

Como a linguagem é representacional e pressupõe um fenômeno heterogêneo, variável, histórico e social, manifestando-se em situações de uso, como o texto e o discurso (MARCUSCHI, 2010), apenas ela é capaz de explicar qualquer outro sistema, visto que,

com a linguagem, o sujeito adquire um conjunto de riquezas produzidas pelos próprios homens, dentre elas a consciência, que pode ser um fato alienado ou constituir-se em um poderoso instrumento na leitura de mundo e de si mesmo, como também na aquisição da leitura e da escrita, que são algumas das ferramentas utilizadas pelo homem na sua mediação com o conhecimento (AZEVEDO, 2015, p. 65).

E, como ser simbólico, dotado de emoções, é possível fazer analogias e paralelos com a linguagem emocional, assim como Wolf (2019) destacou na carta 3 do seu livro *O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era*, na qual afirma que todo o conhecimento é baseado em inferências para estabelecer relações para interpretar o mundo, como se usasse lentes diferentes para captar sentidos diferentes, tendo em vista que a realidade é mediada pelos fenômenos culturais, sendo a língua parte decisiva que molda a cultura, embora “conhecer uma não equivale a conhecer a outra” (MARCUSCHI, 2010, p. 35).

A partir dessa ideia, podemos afirmar que a pessoa experiencia a linguagem e se deixa afetar por ela, sujeitando-se à linguagem e à cultura dentro de regras flexíveis, passando a ideia de que a subjetividade é uma ideia linguística e a realidade é mediada pelo simbólico da linguagem. Dessa forma, a experiência humana é a experiência da linguagem, pois “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*” (BENVENISTE, 1958, p. 286, grifos no original).

Nessa perspectiva, a linguagem é, portanto, o lugar da criação dessa representação, criando uma coisa no lugar de outra, simbolizando a todo o momento. Logo, o tempo ajuda a compreender quem cada um é, evoluindo, transformando, tendo a clareza de que o sujeito é “formado” a partir de outro (interação), a partir da ideia de colocar a língua em uso – a linguagem (universal) na posição de instrumento –, por ser um ato individual de utilização entre interlocutores.

1 INTRODUÇÃO

O ano de 2020 começou diferente. Iniciamos o novo ano com muitas incertezas e angústias. Afinal, o mundo foi pego de surpresa devido à disseminação e agravamento do coronavírus SARS-CoV-2³, que se espalhou a passo acelerado em todas as regiões do mundo. Com isso, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou pandemia e as autoridades sanitárias/de saúde implementaram estratégias de distanciamento e isolamento social, a fim de conter a propagação do vírus. Dessa forma, o Ministério da Educação (MEC), por sua vez, publicou a Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020, substituindo as aulas presenciais pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE)⁴, tendo clareza de que as práticas pedagógicas pertinentes ao Ensino Remoto⁵ exigiriam competências específicas que visaram à organização curricular e às inovações metodológicas. Por isso foi, aos poucos, regulamentado por portarias, resoluções, decretos e orientações, especialmente nos anos iniciais da Educação Básica. Nessa conjuntura, as aulas foram suspensas e as instituições de ensino tiveram que se adequar a esse novo momento.

Em Curitiba, por exemplo, a Secretaria Municipal da Educação (SME) se adequou e avaliou algumas estratégias para dar continuidade ao calendário escolar e não prejudicar a aprendizagem dos estudantes. Dentre as ações pensadas pela SME, a fim de garantir o acesso à educação, criou-se o canal TV Escola Curitiba, no Youtube, e a parceria com a Rede Paraná Turismo (9.2 UHF).

A SME, tendo clareza das limitações acerca dos estudantes pertencentes às classes menos favorecidas e com dificuldades de acesso à tecnologia digital (celular/computador/internet), constatou que seria inviável ofertar aulas síncronas e, para manter os vínculos de ensino e aprendizagem, optou por produzir videoaulas em substituição às aulas presenciais, a serem transmitidas tanto pelo canal TV Escola

³ De acordo com o Ministério da Saúde “Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global”. Esse vírus, até então de causa desconhecida, foi descoberto na cidade de Wuhan, na Província de Hubei, na China, em dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 30 mar. 2021.

⁴ Conforme assegura o artigo 32, §4º, da Lei Federal n.º 9.394/96, “o Ensino Fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996).

⁵ De acordo com Moraes (2020, p. 48), “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”.

Curitiba, do Youtube, como pelos canais de televisão aberta (criados para atender a essa necessidade), em parceria com a Rede Paraná Turismo (9.2 UHF) e, posteriormente, com a Rede Massa de Televisão (4.2 UHF) a partir do dia 13 de abril de 2020 até 2022, mesmo com o retorno às aulas presenciais. Na televisão, a partir do período eleitoral, as aulas não foram mais transmitidas.

As videoaulas atenderam, *a priori*, às crianças da Educação Infantil (Pré-Escola), aos estudantes do 1.º ao 5.º ano (três aulas semanais de Língua Portuguesa) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) anos iniciais do EF, conforme grade horária⁶ apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 - Grade horária: videoaulas 1.º ao 5.º ano (2020/2021-2022)

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira	Sábado
7h30 às 8h15	Língua Portuguesa	História	Ensino Religioso	Língua Portuguesa	Matemática	Matemática adequação pedagógica
8h15 às 9h	Matemática	Arte	Geografia	Ciências	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa adequação pedagógica
9h às 9h30	Educação Física	Direitos Humanos e Família Linhas do Conhecimento	Práticas	Educação Física	Robótica	Literatura

ANOS INICIAIS – 1.º ao 5.º ANO					
2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira	SÁBADO
Língua Portuguesa	História	Ensino Religioso	Língua Portuguesa	Matemática	Matemática Adequação Pedagógica
Matemática	Arte	Geografia	Ciências	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa Adequação Pedagógica
Educação Física	Famílias e Direitos Humanos	Práticas Educativas da Educação Integral em Tempo Ampliado	LEIA+ Ciclo I Curitiba Políglotas Ciclo II	Robótica	Literatura Linhas do Conhecimento

Fonte: Portal da Educação

Em relação às aulas de adequação pedagógica, transmitidas uma vez por semana, aos sábados, privilegiavam as sequências didáticas de Língua Portuguesa e das aulas de Matemática, do 1.º ao 9.º ano, sendo responsabilidade do Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado (DIAEE) adequar as aulas regulares para os estudantes com dificuldades de aprendizagem.

⁶ Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2022/2/pdf/00328007.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

Já os anos finais (6.º ao 9.º ano) do EF, em 2020, acompanharam as videoaulas oferecidas pela Secretaria da Educação e do Esporte (SEED/PR), por meio de um convênio de cooperação, tanto pelo canal Aula Paraná, do Youtube, como pela televisão aberta, nos canais da RICTV (7.2 UHF, 7.3 UHF e 7.4 UHF).

No mês de abril de 2021, iniciou-se o processo de planejamento e gravação das aulas para os estudantes dos anos finais (6.º ao 9.º ano), disponibilizando, além das disciplinas do currículo (Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Matemática), aulas de diversos projetos desenvolvidos pela SME, como Economia Doméstica, Embaixadores do Futuro, Grêmio Estudantil, entre outros, com planejamentos a partir do estudo do currículo, atendendo à especificidade de cada área, de cada ano escolar. Essas aulas também foram transmitidas na televisão aberta, no canal da TV Evangelizar (16.4 UHF), e pelo canal TV Escola Curitiba, do Youtube (Tabela 2).

Tabela 2 - Grade horária: videoaulas 6.º ao 9.º ano (2021-2022)

ANOS FINAIS – 6.º ao 9.º ANO				
2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Adequação Pedagógica
Robótica	Embaixadores do Futuro	Linhas do Conhecimento	Práticas Educativas da Educação Integral em Tempo Ampliado	Literatura
Mãos na Massa: Economia Doméstica	Famílias e Direitos Humanos	CuriTEENs Políglotas	Grêmio Estudantil	Projetos na Escola

Fonte: Portal da Educação

Essas videoaulas (ou videopropostas, no caso da Educação Infantil⁷) foram planejadas e gravadas pela equipe técnica⁸ da própria SME, com ações do próprio

⁷ Sobre as videopropostas, ver BACILA, M. S.; OLIVEIRA, O. S. Gestão Educacional durante a pandemia em uma cidade educadora: uso de videoaulas e videopropostas. **Revista Curitiba em Destaque**, n. 6, v. 4, 2020, p. 65-70. Disponível em: <http://revistarcd.imap.curitiba.pr.gov.br/index.php/home/issue/view/6/72>. Acesso em: 15 maio 2022.

⁸ Professores concursados com formações específicas em Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogia, que desempenham suas funções, em suas respectivas áreas de formação, no Departamento de Ensino Fundamental (DEF), desde a Educação Infantil, EF, EJA, Gestão Escolar até a Educação Integral, assim como em outros departamentos: Inclusão e Atendimento Especializado; Coordenadoria de Equidade, Famílias e Rede de Proteção; Inovação Pedagógica; Programa Linhas do Conhecimento.

currículo de ensino do município, porém, de modo adaptado, uma vez que as aulas foram transmitidas assincronicamente. Além das videoaulas, essa equipe participou da construção dos Cadernos de Transposição das videoaulas da TV Escola Curitiba a serem disponibilizados aos professores e à comunidade. Nesses cadernos foram descritos os encaminhamentos das aulas, o qual auxiliará o trabalho docente na sala de aula presencial, especialmente em Língua Portuguesa, em que os eixos oralidade e produção textual poderão ser trabalhados em sala, uma vez que não foram contemplados nas aulas, devido as suas especificidades.

Em relação à Língua Portuguesa, os objetivos de aprendizagem se organizam em quatro eixos articulados entre si: oralidade, leitura, análise linguística/semiótica e produção de textos; porém, para as videoaulas foram priorizados os eixos leitura e análise linguística/semiótica e, em algumas situações pontuais, explorou-se a oralidade e a produção textual. Durante as videoaulas, uma das orientações era para o estudante realizar o registro das atividades/conteúdos ministrados, a ser entregue, posteriormente, aos seus respectivos docentes na escola, a cada quinze dias.

Os docentes e as equipes gestoras das unidades escolares, por sua vez, visando ao avanço da aprendizagem dos estudantes, elaboravam, a partir dos conteúdos abordados nas videoaulas, kits pedagógicos com atividades de retomada e/ou aprofundamento dos conteúdos sistematizados, visto que as aulas não eram elaboradas pelos professores regentes das turmas das escolas e, conseqüentemente, não eram usados livros didáticos que os estudantes haviam recebido no início do ano letivo. Esses kits eram entregues aos estudantes – e devolvidos aos docentes – com o intuito de manter o vínculo entre docente-estudante e acompanhar, de alguma maneira, a aprendizagem. Algumas escolas organizaram momentos síncronos para atendimento às famílias.

Os planejamentos de Língua Portuguesa, especificamente, foram desenvolvidos por meio de sequências didáticas planejadas e gravadas pelos alfabetizadores⁹ atuantes nos Núcleos Regionais da Educação¹⁰ (NRE) no estúdio

⁹ Profissionais que promovem formações e assessoramentos de Língua Portuguesa nas unidades escolares nos anos iniciais da Educação Básica de Curitiba.

¹⁰ A RME atende 185 escolas, cerca de 72 mil estudantes do 1.º ao 5.º ano, com idade entre 5 e 10 anos, distribuídas nas 10 regionais de educação. A administração pública de Curitiba está organizada em 10 administrações regionais. Dentre essas secretarias, tem-se a SME, representada pelo Núcleo Regional da Educação (NRE). Ver mais em: <http://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/o-que-sao-administracoes-regionais/80>. Acesso em: 25 set. 2021.

estruturado pela SME, a partir da escolha de dois gêneros discursivos, preferencialmente de dois campos de atuação distintos, conectados por uma temática, sendo essa uma das maneiras de sistematizar o aprendizado e ampliar o repertório linguístico/de mundo, visto que a videoaula “adaptou/transpôs” o modelo presencial para o digital, ou seja, os conteúdos presenciais para o ambiente digital, partindo do pressuposto de que o estudante já está alfabetizado no 5.º ano, considerando que

a leitura, nessa dimensão, não se restringe exclusivamente à escrita alfabética, uma vez que outras habilidades serão necessárias para interpretar, compreender e significar elementos verbais e não verbais característicos dos textos e mídias que se integram aos já existentes (COSCARRELLI, 2016, p. 17).

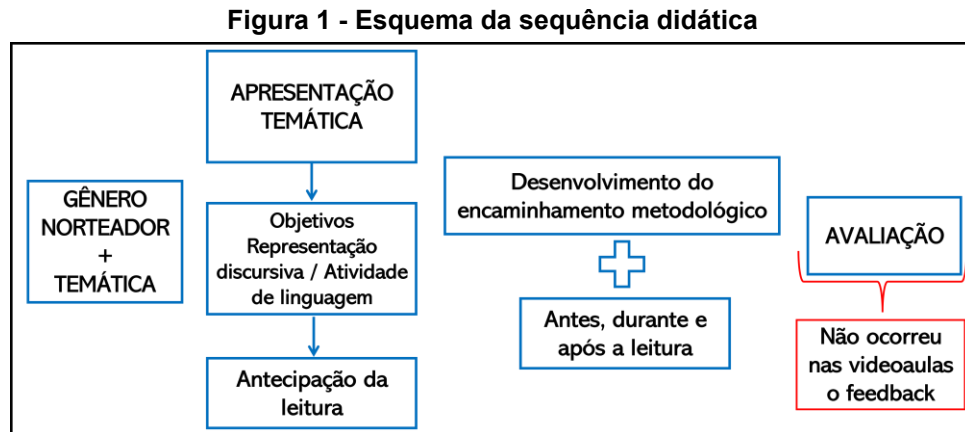
Dessa forma, os docentes inter-relacionavam os gêneros com os eixos de Língua Portuguesa, conforme apresentados no currículo de Curitiba e na BNCC (homologada em 2017), visto que ambos os documentos ponderam sobre a “importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2017, p. 84).

Além disso, a escolha dos gêneros a serem sistematizados nas videoaulas deveria propiciar “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), bem como reflexões sobre o uso da língua nas mais diferentes situações comunicativas do cotidiano, privilegiando competências e capacidades de leitura, em 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).

Nesse aspecto, para ser considerado competente em Língua Portuguesa, o aluno precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação. Para tanto, o aluno precisa saber interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente (BRASIL, 2008, p. 19).

Após a seleção da temática e dos gêneros elencados no currículo de Curitiba, os docentes escolhiam os textos a serem trabalhados para, então, selecionar os conteúdos, os objetivos e os critérios de ensino e aprendizagem a serem abordados na sequência, bem como o encaminhamento metodológico das aulas. Nas sequências

didáticas as estratégias de leitura (descritas no capítulo 3) foram privilegiadas, assim como é orientado aos professores no planejamento das aulas presenciais (Figura 1).



Fonte: Autoria própria (2022)

As sequências didáticas são atividades pensadas pelo docente em torno de um objeto de ensino (gêneros), privilegiando situações de oralidade, leitura, análise linguística/semiótica e produção de textos, para que os estudantes atinjam determinados objetivos de aprendizagem. Para isso, faz-se necessário também pensar na avaliação, o que não foi possível realizar nas sequências abordadas nas videoaulas, uma vez que foram priorizados apenas os conteúdos que abrangem leitura e análise linguística/semiótica.

No início das produções/gravações das videoaulas não havia um “roteiro” para auxiliar os planejamentos, um “modelo” de videoaula disponível para direcionar o trabalho dos docentes, nem mesmo uma preparação para realizar as gravações, tudo foi sendo construído ao longo do processo, pois era algo novo e desafiador para todos os envolvidos (produtora e SME) idealizar, “da noite para o dia”, aulas que atraíssem a atenção dos estudantes, provavelmente sozinhas, diante da tela pelo tempo de 30 (em algumas aulas) ou de 45 minutos (no caso de Língua Portuguesa e Matemática).

Após as primeiras sequências de aulas, criou-se um “roteiro” (anexo A) para auxiliar o planejamento das aulas e inserir diferentes estratégias na tentativa de deixar as aulas mais lúdicas e dinâmicas. Em todos os anos do 1.º ao 5.º ano as aulas seguiram esse roteiro, considerando sempre as estratégias utilizadas em cada ciclo

de aprendizagem¹¹, estabelecendo, assim, os objetivos e as previsões no processo da leitura, de que maneira seria realizada a compreensão do texto lido, visto que

a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, neste processo tenta-se satisfazer [*obter uma informação pertinente para*] os objetivos que geram a leitura [...] os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender (SOLÉ, 1998, p. 22, grifos no original).

De acordo com esse “roteiro”, a primeira aula de cada sequência era sempre iniciada com estratégias de antecipação de leitura, ou seja, o docente preparava uma atividade para “ativar”/“preparar”/“motivar” o estudante antes de iniciar a leitura do texto. Isso só vem a confirmar a necessidade de realizar trabalhos diferenciados na sala de aula para se obter avanços no que tange à leitura, conforme preconizam os documentos parametrizadores e teóricos da área. Por isso refletir sobre os objetivos relacionados à leitura, bem como situar os estudantes ao contexto permite

ampliar o trabalho de leitura a todos os níveis de escolaridade; de formulá-lo como uma questão de escola, de Projeto Curricular, que envolve todo o corpo docente e todas as matérias; de vincular o objetivo de aprender a ler ao objetivo de ler para aprender; de considerar a capacidade de compreender e interpretar autonomamente textos escritos como um instrumento necessário para atingir um desenvolvimento pleno no contexto de uma sociedade letrada etc. (COLL, 1998 apud SOLÉ, 1998, p. xi).

Embora haja políticas públicas direcionadas à melhoria da proficiência leitora, há fatores consideráveis que influenciam o desenvolvimento dessa habilidade, tais como condições sociais, econômicas, culturais e políticas, e auxiliam na definição de parâmetros para alcançar melhores índices na leitura (e sua compreensão). Um deles é a prova Saeb (em Curitiba, também há a Prova Curitiba); porém, os últimos dados mostram que só isso não tem sido suficiente, pois ainda há problemas relacionados ao desempenho de estudantes no EF no que tange à leitura, conforme descrito no Capítulo 3.

Com base nessas reflexões, é importante frisar que, no dia a dia, o sujeito está em contato com a escrita e com diferentes tipos de leituras, mesmo aquele que não

¹¹ Sobre ciclos de aprendizagem, ver PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Parecer n.º 487/1999**. Projeto de implantação dos ciclos de aprendizagem (1.ª a 8.ª séries) na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Curitiba/PR, 1999. Disponível em: http://multimidia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral_esquerda/menu/legislacao/legislacao_8.htm. Acesso em: 25 set. 2021.

esteja alfabetizado, considerando que a alfabetização está relacionada à leitura e à escrita. A esse respeito, Branco e Gandin (2019) salientam a importância em aliar a leitura com a escrita, visto que estão imbricadas, especialmente quando se utiliza um texto conhecido pelo estudante, notadamente com a chegada das tecnologias digitais, em que o docente deve considerar os textos além daqueles tidos como “tradicionais”, orais ou escritos (BARRERA; SANTOS, 2016). Em relação ao domínio dessas práticas, Solé (1998) afirma que estas pressupõem

o aumento do domínio da linguagem oral, da consciência metalinguística (isto é, da capacidade de manipular e refletir intencionalmente sobre a linguagem [...]) e repercutem diretamente nos processos cognitivos envolvidos nas tarefas que enfrentamos (SOLÉ, 1998, p. 50).

Reiterando a premissa de que a leitura e a escrita são importantes instrumentos para a vida do sujeito na sociedade. E, a aprendizagem dessas práticas é objeto de sucessíveis reflexões devido à sua importância tanto na escola quanto fora dela, conectando-se sempre a outras áreas do conhecimento, tornando o estudante um leitor crítico, consciente e reflexivo, capaz de interpretar, compreender e significar diferentes textos, em diferentes mídias, nas mais diferentes esferas sociais. Por isso “é necessário incluir no contexto escolar uma pedagogia que valorize e reconheça o universo multimidiático e multissemiótico marcado pelos ambientes digitais, uma pedagogia que não se restrinja à cultura do impresso” (COSCARELLI, 2016, p. 20), agregando o letramento digital (meio digital), em que o docente também deve ensinar a ler na tela.

Nas videoaulas, por exemplo, o foco foi trabalhar com a compreensão leitora, a partir da sistematização de diferentes gêneros (“impressos”). E, embora o objetivo das aulas não tenha sido o letramento digital, estava intrínseco, visto que o momento pandêmico, de alguma maneira, impulsionou as pessoas a ter, também, esse letramento, considerando que parte da população estava (e ainda está) em fase de aprendizado, entretanto, “se pretendermos incluir o letramento digital nas escolas, devemos somar às práticas habituais de leitura os novos comportamentos dos leitores, assim como utilizar textos de diferentes mídias, em seus suportes reais” (COSCARELLI, 2016, p. 24).

Cabe esclarecer que a leitura no meio digital varia de acordo com o gênero discursivo, com a extensão do texto e a familiaridade que o leitor tem com aquilo. E,

da maneira como foi realizada nas videoaulas, dá a impressão de que a tecnologia “atravessa” esse espaço, em que o estudante tem pouco tempo para refletir sobre o que está assistindo e sobre a atividade que está sendo realizada.

Já a escrita é induzida pelo professor (não acontece de forma espontânea), ou seja, o professor indica o momento que deve ser feito o registro das atividades, “tirando”, de certa forma, a autonomia do estudante em registrar o que acha pertinente e não somente o que o professor solicita, transmitindo, possivelmente, a ideia de que o estudante pode ficar inerte diante da tela (televisão ou no canal do Youtube), aguardando o comando do professor da aula para realizar o registro.

Além dessas questões, evidencia-se que 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 contribuíssem para essa reflexão, os dados analisados nesta pesquisa estão relacionados às estratégias de leitura e à compreensão leitora no encaminhamento docente pensado a partir do texto impresso, mesmo que esteja postado no site ou apenas “ouvido” pelo estudante.

1.1 O objeto videoaulas

Com base nesse contexto, a escolha do *corpus* se deu por ser um objeto peculiar, pela minha observação/participação na elaboração/gravação das videoaulas e pelos aspectos pertinentes à compreensão leitora realizada no meio digital em relação ao trabalho desenvolvido durante todo o Ensino Remoto/Híbrido, seja pela televisão ou pelo canal do Youtube, que teve de ser repensado e bem articulado, visto que a prática da leitura foi oralizada somente pelo professor (o ideal também é interagir e agir), em substituição à leitura silenciosa, coletiva ou mesmo realizada pelos pares.

Enquanto a leitura era realizada, o estudante apenas a acompanhava pela tela, prestando atenção, em especial, na entonação e no ritmo, ficando sob sua “responsabilidade” a compreensão do texto, seja durante a leitura ou por meio da realização das atividades propostas. E, devido às especificidades do período, não foi possível utilizar outras estratégias (leitura silenciosa de alguns trechos realizada pelo

estudante; leitura oral de um estudante – gravada previamente; leitura concomitante com o docente da videoaula, simulando uma leitura entre pares), pois não era o professor da turma que realizava a escolha do gênero/texto e planejava a sequência didática. Diante disso, o estudante não teve acesso ao material antes da aula ir ao ar pela televisão ou ser disponibilizada no canal do Youtube.

Durante a aula, após a leitura e “conversa” sobre o texto, os estudantes tinham apenas alguns minutos (em torno de um a dois minutos, já previsto previamente no planejamento) para realizar a leitura do enunciado e a efetivação da atividade, embora, algumas vezes o docente realizava a leitura e a explicava da atividade. Ressalta-se que, neste momento, o texto não ficava disponível na tela para que o estudante pudesse consultá-lo durante a realização das atividades, tendo que confiar na memória para lembrar do texto lido apenas pelo docente, o que não ocorre, por exemplo, no canal do Youtube, em que os estudantes têm a possibilidade de pausar o vídeo para ouvir e/ou ler o texto novamente. Enfatiza-se que o texto somente era retomado na aula subsequente, a partir de trechos (ideias-chave) e, apenas algumas vezes, na integralidade.

Sabe-se que essas condições estão longe de serem as ideais, principalmente por se tratar de estudantes de anos iniciais (4.º e 5.º anos – ciclo II), que estão no processo de sistematização ortográfica; por isso é relevante verificar se essa adaptação feita – do impresso para o digital – condiz com o que pressupõe os documentos oficiais e as teorias relacionadas às estratégias de leitura e à compreensão leitora. Caso seja, é possível repensar a maneira como a leitura é realizada/explorada na sala de aula presencial a partir das videoaulas, uma vez que já houve o término do Ensino Remoto/Híbrido e os estudantes retornaram à escola, mesmo tendo a continuidade das videoaulas (inclusive gravação em 2022) na televisão e no canal do Youtube.

Portanto, isso nos leva a entender que o objeto de estudo não é circunscrito e que esse tipo de recurso poderá ser usado no futuro, de alguma maneira, na escola, especialmente em relação às estratégias de leitura utilizadas pelo docente, não só em Língua Portuguesa, mas em todos os componentes curriculares, contribuindo para a compreensão leitora e ampliando a proficiência leitora.

1.2 Problemas e objetivos

Com base nessas indagações pertinentes a alguns aspectos relacionados à compreensão leitora, surgiram algumas questões a serem respondidas, entre elas:

1) A partir do que os documentos apresentam, de que maneira podemos caracterizar as estratégias da compreensão leitora utilizadas pelo docente nas aulas, antes, durante e após a leitura dos textos nas aulas de Língua Portuguesa?

2) Quais aspectos psicolinguísticos interferem na compreensão do texto lido, visto que o estudante não tem o texto à sua disposição durante as videoaulas?

3) Nessas condições, ainda se trata de leitura e de um gênero de base escrita?

Perante esses questionamentos e sobre a importância da leitura nos anos iniciais, notadamente no 5.º ano, no qual utilizam-se textos mais extensos, que exigem repertório amplo dos estudantes, esta pesquisa pretende responder ao seguinte questionamento referente ao ensino da Língua Portuguesa, especificamente ao eixo leitura: durante as videoaulas, os materiais utilizados tinham potencial para proporcionar compreensão leitora, tendo em vista os aspectos relacionados às estratégias de leitura e aos níveis de proficiência?

Para responder a essa questão norteadora e outras que surgiram ao longo da pesquisa, pretende-se 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.

Ancorados no objetivo geral, pretende-se ampliar a discussão com os objetivos específicos:

1) Descrever as estratégias de leitura conectadas aos processos cognitivos e metacognitivos na produção de sentido;

2) Investigar o encaminhamento docente em relação às estratégias e processos de leitura nas videoaulas que levam ao desenvolvimento da compreensão leitora;

3) Mapear as estratégias de leitura trabalhadas nas videoaulas;

4) Verificar se, por meio do mapeamento, as estratégias foram pertinentes ao suporte utilizado (videoaulas).

1.3 Que caminhos percorrer?

Para a efetivação desse percurso teórico-pedagógico, a pesquisa terá uma abordagem qualitativo-interpretativista, por trabalhar com a viabilidade da multissignificação dos fatos sociais, construídos pelos indivíduos, e tem como intuito investigar os dados e compreendê-los em um determinado contexto sócio-histórico-social, descritivamente, bem como refletir sobre as formas de produção de conhecimento científico adquiridos ao longo da pesquisa (MOITA LOPES, 1994).

Para tanto, a coleta de dados foi realizada exclusivamente no canal TV Escola Curitiba, no Youtube, e o método de análise segue a perspectiva da psicolinguística, com autores que embasaram teoricamente a pesquisa.

Para fundamentar a pesquisa, pensou-se no seguinte encaminhamento: após as primeiras reflexões acerca da temática, o Capítulo 1 abordará o contexto da pesquisa, assim como a justificativa, o problema e os objetivos (geral e específicos). Além disso, serão apresentados, brevemente, os objetos selecionados para análise (duas sequências didáticas descritas no Capítulo 4) e a metodologia que definiu os instrumentos e procedimentos de análise das videoaulas.

No Capítulo 2 será realizada uma discussão sobre a necessidade de o ser humano transformar a natureza, por meio da linguagem, criando a tecnologia. Para fundamentar este capítulo serão tecidas algumas considerações do ponto de vista da ciência da técnica (PINTO, 2005), bem como a ideia de o saber fazer e saber explicar, com reflexões pertinentes à transformação do natural em artificial (CUPANI, 2017; RÜDIGER, 2003), tendo a escrita e a leitura como exemplos dessas transformações. Além dessas discussões, o capítulo também discorre sobre a Educomunicação, apresentando a ideia da dialogicidade comunicativa defendida por Soares (2011) e complementada por Martín-Barbeiro (2014).

Dando continuidade ao percurso, o três capítulo será dedicado a algumas discussões acerca da leitura e da compreensão leitora nos anos iniciais, considerando os fatores que a influenciam, desde os processos cognitivos e metacognitivos até as estratégias de leitura, tendo como pano de fundo reflexões psicolinguísticas de Liberato; Fulgêncio (2022) e Solé (1998).

As discussões relacionadas às abordagens cognitiva e sociocognitiva da leitura serão apoiadas por Kleiman (1989; 2004; 2016), Kato (1990), entre outros. Além disso, serão realizadas reflexões teórico-metodológicas sobre a leitura e compreensão leitora sob o ponto de vista de Bittencourt *et al.* (2015), especialmente sobre a importância de se ter objetivos a serem alcançados ao longo do processo de ensino e aprendizagem, e como algumas estratégias que auxiliam a compreensão leitora.

No Capítulo 4 será apresentada a metodologia, destacando as etapas e os procedimentos de análise da pesquisa, conforme Moita Lopes (1994) e Flick (2009). Aqui será realizado um mapeamento e análise das estratégias de leitura abordadas/ utilizadas nas duas sequências didáticas, conforme Solé (1998) e os descritores do Saeb. Essas análises serão alicerçadas pelas teorias discutidas ao longo do trabalho.

Reitera-se aqui que as teorias em torno dos letramentos e dos gêneros discursivos são importantes, pois as sequências didáticas trabalham sob essas perspectivas; porém, como os encaminhamentos seguem a mesma lógica em todas as aulas, especialmente no que tange aos gêneros discursivos, em seus aspectos temáticos, estilísticos e composicionais, para este estudo não há relevância do ponto de vista da abordagem, pois o viés da análise das videoaulas é psicolinguístico.

Por fim, tem-se as considerações e inquietações, em que são apresentadas algumas reflexões e/ou conclusões a respeito das estratégias e compreensão leitora nos anos iniciais da Educação Básica presentes nas videoaulas.

Levando em conta que a presente pesquisa está situada na linha de *Multiletramentos, discurso e processos de produção de sentido*, na área de concentração *Linguagem e Tecnologia*, e tem como eixo “a intersecção entre tecnologia e linguagens e os afetamentos e possibilidades interacionais derivados que as transformam¹²”, é imprescindível refletir sobre a interface entre leitura e tecnologia e suas conexões no processo de aquisição da leitura e compreensão leitora, assunto abordado no próximo capítulo.

¹² PPGEL. **Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens**, 2021. Disponível em: <http://portal.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/stricto-sensu/ppgel-ct/sobre>. Acesso em: 02 set. 2021.

2 LINGUAGEM, LEITURA E TECNOLOGIA: INTERFACE DE UMA MESMA IDEIA

Partindo da premissa de que tudo na vida do ser humano é linguagem e, por meio dela, a cultura é representada, pode-se afirmar que a ligação entre as palavras e as coisas está no próprio homem, cuja natureza se transforma continuamente e, com ele, seus valores, interesses, emoções, sentimentos, ideias, conceitos, pertencimento, bem como a própria língua, que “é o meio privilegiado pelo qual ‘damos sentido’ às coisas, onde o significado é produzido e intercambiado” (HALL, 1997, p. 17, grifo no original). Dessa forma, *“a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos”* (ANTUNES, 2013, p. 42, grifos no original).

Em outras palavras, o homem cria a linguagem pela necessidade de se relacionar com o outro e cria a tecnologia para suprir a falta de algo que não encontra na natureza. Nesse sentido, tanto a linguagem quanto a tecnologia estão conectadas ao ser humano pela perspectiva ontológica, que é um fator determinante para diferenciá-lo de outros animais. E, nesse processo, a linguagem é a condição para a tecnologia, tendo como interface o próprio ser humano, que a aprimora e evolui a cada geração, configurando e reconfigurando o mundo que o cerca, como exemplos, tem-se a leitura e a escrita.

Ao longo de sua evolução, o ser humano criou sistemas de símbolos para se comunicar – a serem aprendidos pelos sujeitos por meio da escrita e da leitura –, ocasionando mudanças na plasticidade cerebral e na sua relação com o mundo, ampliando os horizontes do sujeito, adaptando o cérebro a essa condição, provocando mudanças cognitivas consideráveis no cérebro leitor (WOLF, 2019). Assim, a prática leitora, enquanto atividade cognitiva, modifica os circuitos do cérebro com diferentes operações mentais e estratégias conscientes e inconscientes; como atividade social, pressupõe uma interação entre autor-leitor, cada qual com seus conhecimentos de mundo, objetivos e perspectivas, além de possibilitar ao sujeito aprender a usar qualquer ferramenta, especialmente as tecnológicas (KLEIMAN, 2016).

Com isso, há de se ter um olhar mais cuidadoso a respeito dessas mudanças, especialmente do impresso para o digital, no que tange à superficialidade da leitura, isto é, na “qualidade da atenção” que interfere e modifica as funções cognitivas, pois, para cada atividade, há um novo caminho e uma nova conexão é formada, e, assim

como a leitura impressa, também necessita de estratégias. Coscarelli (2016) já enfatizava a importância de haver práticas pedagógicas acerca da leitura na sala de aula para textos impressos e digitais, e apresenta reflexões acerca do papel da escola na formação de leitores críticos – que se inicia no impresso e percorre até o digital:

Quando olhamos mais de perto a natureza das estratégias usadas à medida que nossos leitores habilidosos constroem significado para os textos da internet, parece que o conjunto de processos de leitura cognitivos autorregulatórios que observamos (ex.: planejar, predizer, monitorar e avaliar) foi entrelaçado com um conjunto de ações físicas de leitura exclusivas para ambientes de leitura eletrônica (ex.: digitar, clicar, rolar e arrastar). Esse conjunto de ações de leitura física introduz novas habilidades técnicas de leitura, necessárias para a navegação em espaços abertos de informação na internet (COIRO; DOBLER, 2017, p. 237 apud COSCARELLI, 2016, p. 63-64).

O desafio é, portanto, articular essas estratégias às aprendizagens, tendo em vista que as tecnologias digitais, enquanto ferramentas de poder, proporcionam facilidade para que o sujeito adquira informações. E mais: que se lembre, com precisão, dos detalhes dos textos lidos digitalmente, pois, quando se lê superficialmente um texto, detalhes “se perdem”, e isso pode influenciar a compreensão e produção de sentido¹³. A habilidade leitora deve garantir a compreensão do texto, extraíndo dele o que lhe interessa, em função dos objetivos enquanto realiza a leitura (SOLÉ, 1998).

A partir dessa ideia, pode-se dizer que o sujeito experiencia a linguagem, simboliza o tempo todo e se deixa afetar por ela dentro de regras flexíveis. Nessa perspectiva, a linguagem é o lugar da criação dessa representação, pois sempre é utilizada com um objetivo, o que permite, por exemplo, a interação comunicativa entre os sujeitos, promovendo aprendizagens e o desenvolvimento de uma sociedade.

Pinto (2005) já debatia a tecnologia enquanto ciência da técnica que surgiu, por sua vez, a partir da necessidade de interação social do ser humano, da sua vontade de modificar o ambiente em que vivia em benefício próprio, para seu próprio prazer e para poupar esforço. A técnica, porém, não pode ser reduzida apenas ao processo: é intrínseca à espécie humana, visto que é a única que tem habilidades de produzir/

¹³ O ensino da compreensão leitora deve incluir o planejamento de estratégias pedagógicas que visam ao desenvolvimento de diferentes aspectos, além dos linguísticos, envolve também a produção de sentidos no uso da linguagem em sua prática social e em teorias enunciativo-discursivas.

inventar coisas (artificial) para resolver problemas (imediatos ou a longo prazo), fugindo de sua existência (natural).

O homem encontra seu meio na sociedade e esta nunca é satisfatória, mas exige permanente transformação para atender a finalidades de vida humanizada, num desenvolvimento sem término. A noção de adaptação não se aplica ao homem porque tem sentido exclusivamente na ordem biológica. Enquanto ser social, o homem, genericamente falando, não se adapta, nenhuma posição que ocupe é definitivamente satisfatória (PINTO, 2005, p. 89).

Por isso é importante ter em mente que a técnica não substitui a interação entre as pessoas; ao contrário: é fundamental para qualquer civilização, em qualquer ambiente, seja pelo meio impresso (autor-leitor), seja pelo meio digital (entre sujeitos).

Nesse sentido, a linguagem ensina o ser humano a falar e a se comunicar no mundo social, configurando e reconfigurando o mundo em torno do sujeito. Esse sistema, por sua vez, faz ajustes a partir do uso, expressando pensamentos e sentimentos de forma adequada e coerente para a comunidade linguística que a emprega, visto que a língua é um fato social que sustenta a comunicação, confirmando, portanto, que a linguagem é, por excelência, o lugar da criação/da representação que não etiqueta o mundo, mas constrói uma narrativa das coisas que nela estão atribuindo sentido.

O ser humano não consegue olhar para o mundo que o cerca sem a linguagem, pois, por meio dela, criam-se condições para que a tecnologia seja criada a partir da natureza para beneficiar o próprio homem de alguma maneira, com o intuito maior de conduzir a própria vida, ter domínio sobre ela, excluindo a ideia de que é um ser, *a priori*, apenas biológico. Para que isso aconteça, porém, o sujeito deve ser estimulado a manifestar o saber a partir do seu próprio mundo, uma vez que tem a capacidade de produzir (e pensar) e isso é materializado por meio da tecnologia e da linguagem. Sem esta, a “alteração do natural” não seria possível.

Cupani (2013) destaca a tecnologia como um modo de fazer coisas associado a um saber, ou seja, transformar algo natural em artificial, não sendo necessariamente um artefato tecnológico na busca pela eficiência. Já Auroux (1992) defende a ideia de que a escrita nasce a partir da reflexão sobre a língua e de sua sistematização de como se pensa sobre a linguagem; assim, passa-se a ter a metalinguagem. Para o autor, “o processo de aparecimento da escrita é um processo de objetivação da

linguagem, isto é, de representação metalinguística considerável e sem equivalente anterior” (AUROUX, 1992, p. 20), deve ser ensinada e necessita mediação, pois é um trabalho complexo e pedagógico.

Assim, tudo o que caminha junto com a escrita é considerado tecnologia, como é o caso das videoaulas (recurso digital) ou mesmo da sala de aula presencial (ambiente artificial). Esta, por exemplo, é metalinguagem no sentido de que a aula de Língua Portuguesa é um ambiente metalinguístico, pois reflete sobre a linguagem e cria condições diferentes de uso da língua, por isso, nesse sentido, a escrita e a leitura são consideradas tecnologia, pois há uma mediação tecnológica. Logo, quando há relação com o texto escrito, a escrita e a leitura são consideradas tecnologias. Como exemplo, tem-se o noticiário de rádio, um dos gêneros abordados nesta pesquisa.

Reitera-se que toda a produção tecnológica deriva da necessidade social, ou seja, da necessidade de o homem produzir e usar “artefatos como manifestação de sua vida em sociedade. Isso implica que a maneira de produzir e servir-se dos artefatos, depende, obviamente, do tipo de sociedade em que tais atividades ocorrem” (CUPANI, 2013, p. 17). E essa realização tecnológica é sempre reativa, por proporcionar uma valoração, positiva ou negativa, como se fosse uma extensão do homem (o que o homem sabe e o que o homem faz). Assim, pode-se concluir que o homem cria coisas para transformar o mundo natural em um mundo artificial e só faz isso porque é um ser linguístico.

Esse conceito de Cupani (2017) vai ao encontro de Rüdiger (2003) quando afirma que o ser humano “cria a sua própria existência” por meio da transformação do natural em artificial, rejeitando a ideia de ser um ser biológico. Pensar a tecnologia (saber fazer e saber explicar) por vontade própria, seja para a sobrevivência, para mostrar poder/domínio sobre uma sociedade, ou mesmo para sua liberdade, contribui para mudar a interação e as relações com o mundo e com as pessoas da sociedade, a fim de promover mudanças nas práticas sociais.

Sem linguagem, portanto, não há criação, pois ela é, como já mencionado, condição para a tecnologia, tendo como interface o próprio ser humano, ou seja, a sua capacidade linguística faz com que crie projetos (a partir do que já existe) visando ao bem-estar por meio das condições criadas pela tecnologia, e seu uso é submetido à ordem social; porém, sabe-se que nem todas as tecnologias são acessíveis a todos como, por exemplo, o acesso às ferramentas tecnológicas (computador ou o uso da

internet). Mesmo assim, ela é imprescindível para o desenvolvimento de uma sociedade. Por isso é necessário “estabelecer o controle da tecnologia por meio dos valores humanos” (GRINSPUN, 2009, p. 19). E a linguagem é um dos meios pelos quais representamos esses valores.

Do ponto de vista tecnológico, a leitura, assim como a escrita, está conectada às experiências linguísticas e deve ser ensinada. Tudo passa em torno do saber ler e escrever, seja no meio impresso ou digital. Vai além da decifração do código de signos: ela engloba a compreensão do que foi lido – embora ainda haja escolas em que o ensino de leitura “se processa a partir da perspectiva ascendente, que valoriza a decodificação do material escrito pelo aluno e a decifração dos textos” (LIMA; SILVA; RABONI, 2010, p. 252). E, para que isso aconteça, é preciso ser um leitor maduro, que se utiliza dos processos cognitivos como “vocabulário, memória de trabalho, raciocínio lógico, resolução de problemas e funções executivas” (SALLES; PAULA, 2016, p. 61 apud CORSO *et al.*, 2013b; SEIGNEURIC *et al.*, 2000) e metacognitivos.

Atualmente, os textos são híbridos – sons, ícones, imagens estáticas e em movimento, leiautes, multissemióticos, entre outros (COSCARRELLI, 2016) – e devem ser sistematizados na sala de aula, proporcionando, também, o letramento digital (embora o enfoque não tenha sido esse nas videoaulas, pois foi privilegiada a transposição das aulas presenciais para as aulas online). Dessa forma, a aprendizagem da produção escrita (ou oral) será mais significativa, pois o estudante, tendo familiaridade com o assunto/gênero, sentirá mais segurança e conforto para produzir seu texto (oral ou escrito).

Ensinar os estudantes a ler (e a escrever) textos (multimodais/multissemióticos) em diferentes plataformas (impresso ou digital) é imprescindível, visto que 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, 2010, p. 61).

Diante dessas reflexões relacionadas às tecnologias da leitura e da escrita, é fundamental, nesse momento de retomada às aulas presenciais, em que os estudantes ficaram um longo tempo fora da escola, realizar um trabalho envolvendo

essas duas práticas, retomando as dificuldades e direcionando o trabalho para o desenvolvimento de habilidades de leitura, não deixando de lado a escrita, seja por meio da sequência didática ou por meio de recursos tecnológicos (jogos ou *software*).

2. 1 Educomunicação: conexões necessárias

A relação entre educação e comunicação dentro da escola é antiga, desde a difusão do rádio e da televisão, em que ferramentas tecnológicas foram inseridas na educação como recursos pedagógicos. O uso desses meios foi ampliado com as mídias digitais, advindas com a popularização da internet, sobretudo no século XXI. Dessa interface, tem-se a Educomunicação, conceituada por Soares (2011) como

um conjunto das ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e a desenvolver ecossistemas comunicativos, abertos e criativos em espaços educativos, garantindo, desta forma, crescentes possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas (SOARES, 2011, p. 36).

E uma das maneiras de desenvolver esses ecossistemas comunicativos é investir em ações “midiáticas (valorizando as mediações possibilitadas pelos recursos da informação)” (SOARES, 2011, p. 37).

Com isso, confirma-se, então, a ideia de que a construção do conhecimento é um processo contínuo de troca de experiências e de saberes, no qual participam atores sociais, ou seja, o ensino se transforma em um ato de construção que se dá pela ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento, em que o sujeito traz suas experiências e seus conhecimentos prévios (deve saber), a fim de refletir sobre o objeto de estudo, colocando-o como protagonista de suas ações (saber fazer), corroborando com Cupani (2017) e Rüdiger (2005), uma vez que o estudante é um ser em constante transformação e, quando integrado ao meio, promove significativas ações sociais.

Com o investimento nas relações dialógicas da comunidade escolar, bem como na valorização da cultura midiática, os atores envolvidos trazem ressignificações à escola, assim como afirma Soares (2011), quando defende a ideia da pedagogia de projetos voltada para a dialogicidade educacional, sendo a escola o lugar em que os meios de comunicação também passam a fazer parte da vida das pessoas, especialmente após o período de isolamento social.

Dessa forma, a Educomunicação traz um desafio para as escolas, que interfere diretamente no seu modelo educacional, ao priorizar a democracia, a dialogicidade, a expressão comunicativa e a gestão compartilhada dos recursos da informação (SOARES, 2011):

Sabemos que o cenário tecnológico e informacional requer novos hábitos, uma nova gestão do conhecimento, na forma de conceber, armazenar e transmitir o saber, dando origem a novas formas de simbolização e representação do conhecimento. Para tanto, necessitamos ter autonomia e criatividade, refletir, analisar e fazer inferências sobre nossa sociedade (BRITO, 2008, p. 23).

Nesse viés, Martín-Barbero (2014) já afirmava que se vive hoje em uma sociedade do conhecimento compartilhado e da aprendizagem contínua (e criativa), onde os lugares para aprender são todos, o que, de certa forma, descaracteriza a escola como única instituição detentora do saber, responsável pela formação do indivíduo, e acentua o compromisso de outras instituições educativas “informais”, como, por exemplo, os meios comunicação. E o professor precisa estar atento a essa nova realidade:

Defendemos a tese segundo a qual uma comunicação essencialmente dialógica e participativa, no espaço do ecossistema comunicativo escolar, mediada pela gestão compartilhada dos recursos e processos da informação, contribui essencialmente para a prática educativa, cuja especificidade é o aumento imediato do grau de motivação por parte dos estudantes, e para o adequado relacionamento no convívio professor/aluno, maximizando as possibilidades de aprendizagem, de tomada de consciência e de mobilização para a ação. A essa precondição e a esse esforço multidisciplinar denominamos educomunicação (SOARES, 2011, p. 17).

Por isso a importância em inserir a Educomunicação no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no ensino público, bem como mostrar a necessidade de ter um profissional diferenciado (e comprometido) para atuar em sala de aula nesse retorno às aulas presenciais. Cabe destacar, porém, que,

se de um lado a tecnologia vem se transformando na grande aliada da juventude, por outro, o uso fluente e especializado dos recursos de comunicação tem modificado alguns conceitos de aprendizagem, dando destaque a uma dinâmica em que o estudante demonstra maior autonomia para a experimentação, o improviso e a autoexpressão. Nesse sentido, a tecnologia se torna, igualmente, uma aliada do educador interessado em sintonizar-se com o novo contexto cultural vivido pela juventude (SOARES, 2011, p. 29).

Assim, diante da proposta de compreender as interseções das mídias digitais e ações educacionais, pode-se afirmar que é necessário implementar programas de Educação – especialmente nesse momento em que as aulas presenciais voltaram e se percebeu, de fato, a importância em usar essas mídias em sala de aula –, incluindo a participação ativa de todos os envolvidos, principalmente no que se refere à produção midiática e sua integração no âmbito social, proporcionado, com essas ferramentas, a “construção do conhecimento, preparando-o para saber e criar artefatos tecnológicos, operacionalizá-los e desenvolvê-los” (BRITO, 2008, p. 23), envolvendo-os na democratização do acesso ao conhecimento e à interpretação das tecnologias. Com isso,

a comunidade escolar depara-se com três caminhos: repelir as tecnologias e tentar ficar fora do processo; apropriar-se da técnica e transformar a vida em uma corrida atrás do novo; ou apropriar-se dos processos, desenvolvendo habilidades que permitam o controle das tecnologias e de seus feitos (BRITO, 2008, p. 25-26).

Nesse sentido, é preciso ter clareza de que o uso das tecnologias digitais ainda é um desafio, que sugere uma nova maneira de envolver as relações entre professor-estudante, bem como um novo entendimento na significação do conhecimento e no desenvolvimento da cidadania, o que requer mudanças dentro do contexto escolar. O uso das TDIC permite avançar para uma nova proposta de educação, sendo mais democrática, deixando de fragmentar o saber, por propiciar integração social e não estar alheio ao mundo físico. Assim, não se deve considerar que a sociedade é apenas tecnológica, mas também sociológica.

A inserção das mídias digitais tem sido um caminho oportuno para que essa dissolução do saber possibilite o desenvolvimento de habilidades e competências, como cita a BNCC (2017), estimulando o estudante a sempre estar atualizado, socializando o conhecimento por meio das ferramentas de comunicação, e comprometido com a função social que desempenhará enquanto cidadão.

O fazer educacional implica o planejamento de conjuntos de ações comunicativas em espaços educativos de forma participativa. Nesse sentido,

o conjunto dessas ações é considerado como ‘educacional’ 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 preciso que haja, além do interesse docente, investimentos em políticas públicas que atendam às necessidades dos estudantes (e das escolas), oportunizando condições reais para produzir conhecimento e transformar “excluídos” em “incluídos” também digitalmente. Como exemplo, tem-se as videoaulas e a leitura em tela, disponibilizadas pelos aplicativos. Torná-los familiarizados com esse meio faz com que se sintam parte do mundo digital, fortalecendo a ideia de que educação é comunicação, é diálogo, é um encontro de interlocutores que buscam a significação dos significados (FREIRE, 1983).

Para tanto, deve ser levado em conta o que se pretende com outras tecnologias, além da escrita e da leitura, para, assim, desenvolvê-las de modo apropriado, propiciando um ambiente efetivo de troca de ideias e reflexões, pois as tecnologias não podem ser idealizadas como garantidoras da excelência escolar, mas sim, como “espaços de encontro e diálogo” (SIBILIA, 2012, p. 211) na busca de alternativas que possibilitem a superação da crise pela qual passa a escola, proporcionando um ambiente de interação e socialização, na tentativa de diminuir as desigualdades entre os estudantes.

Nesse sentido, faz-se necessário que a formação docente esteja em consonância com essa nova realidade, a fim de promover a integração das tecnologias digitais dentro do contexto escolar, auxiliando o estudante no processo de ensino e aprendizagem, tendo como premissa que a “tecnologia é condição necessária, mas não suficiente para a emergência de uma nova forma de organização social baseada em redes” (CASTELLS; CARDOSO, 2005, p. 17).

O professor precisa ser pesquisador, investigar diferentes teorias e metodologias, pois, assim como os estudantes, os docentes também são indivíduos inacabados, que vivem em constante aprendizado (FREIRE, 2011). Portanto, deve estar centrado “no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc.” (LÉVY, 2000, p. 171).

3 ASPECTOS COGNITIVOS E METACOGNITIVOS DA LEITURA

Escrever, ler e compreender são processos que precisam ser ensinados e sistematizados na escola¹⁴ – gradativamente –, visto que estão fortemente imbricados. É preciso ter clareza de que o trabalho docente junto aos estudantes, no que tange à leitura, é fundamental e contínuo, pois é uma prática que exige mediação e ensino, tendo em vista que é um ato social (vai além do cognitivo) e acontece entre dois sujeitos históricos (leitor-autor/texto), “os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos de discurso e propostas de sentido” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 7). Desse modo,

o papel do professor nesse contexto é criar oportunidades que permitam o desenvolvimento desse processo cognitivo, sendo que essas oportunidades poderão ser melhor criadas na medida em que o processo seja melhor conhecido: um conhecimento dos aspectos envolvidos na compreensão e das diversas estratégias que compõem os processos. Tal conhecimento se revela crucial para uma ação pedagógica bem informada e fundamentada (KLEIMAN, 2004, p. 7).

Isso permite a participação dos estudantes em diferentes situações sociais e comunicativas. Ou seja, a experiência adquirida por meio da leitura permite que sejam construídas relações sociais e culturais, interagindo nos mais diferentes meios aos quais têm acesso. Além disso, é necessário refletir sobre os impactos que as mídias têm sobre os aspectos cognitivos, como motivação, atenção, aprendizagem, raciocínio e memória, uma vez que a leitura, enquanto fenômeno complexo pela ótica cognitiva (SOUZA, 2020), é um instrumento de comunicação e não é restrita ao ambiente escolar, embora, como já mencionado, se tenha o entendimento de que precisa ser ensinada, assim como a escrita.

Nesse sentido, escrever, “ler e compreender são competências que se aprendem (ou não) ao longo da escolaridade e demandam intervenções didáticas específicas” (BITTENCOURT *et al.*, 2015, p. 10), com mediação do professor na busca de produção de sentidos (compreensão leitora) e no estabelecimento de relações entre o que o estudante já conhece (conhecimento prévio) e o mundo exterior, tendo

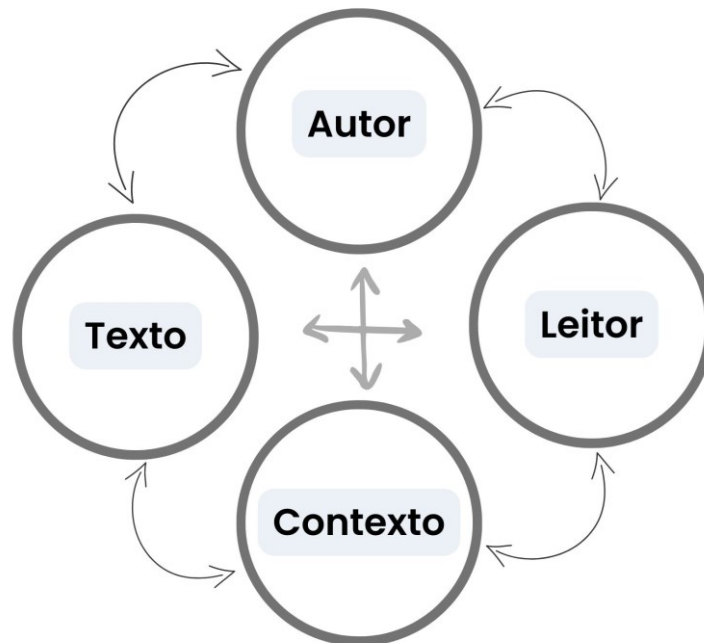
¹⁴ Antunes (2003, p. 39, grifos no original), enfatiza que “toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, *uma determinada concepção de língua*”. E a concepção de linguagem adotada no currículo de Curitiba é a interacionista.

em vista que a interação se dá pela linguagem e é por meio dessa interação, mediada pelos signos da linguagem, que o sentido é construído socialmente pelo indivíduo¹⁵.

Toda a atividade linguística seria composta por: um *enunciado*, produzido com dada *intenção* (propósito), sob certas *condições* necessárias para o atingimento do objetivo visado e as *consequências* decorrentes da realização do objetivo” (KOCH, 2018, p. 23, grifos no original).

Nesse sentido, pode-se dizer que a leitura¹⁶, assim como a escrita¹⁷, se dá nas relações do eu com o mundo, “entre o texto e o contexto”, no qual este é fundamental para a compreensão (Figura 2).

Figura 2 - Ato de ler



Fonte: Autoria própria (2022)

Para o leitor realizar conexões que promovam a produção de sentidos, é fundamental que coloque em ação seus conhecimentos referentes às informações explícitas e implícitas, tendo clareza de que

¹⁵ Nas videoaulas, por exemplo, não há interação entre os pares, considerando que não há troca de turno entre os interlocutores. Por isso, não haverá uma discussão teórica quanto a esse aspecto.

¹⁶ “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).

¹⁷ Tendo em vista que a escrita é o registro da fala (significado linguístico), um apoio à memória, sendo preservada no tempo e espaço, de cunho social.

a atividade da leitura completa a atividade da produção escrita. É, por isso, uma *atividade de interação entre sujeitos* e supõe muito mais que a simples decodificação de sinais gráficos. O leitor, como um de seus sujeitos de interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidos pelo autor (ANTUNES, 2003, p. 67, grifos da autora).

Para Koch e Elias (2008, p. 63, grifos no original), “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 diz respeito à materialidade linguística (determina o sentido do texto), o contexto é o espaço comunicativo (interação), sendo indissociáveis.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), na obra *Psicogênese da língua escrita*, já arguíam sobre a aquisição dessas habilidades, o qual depende basicamente da relação cultural que a criança tem com a escrita, sendo esta um objeto de uso social, corroborando com os pressupostos de Paulo Freire (1989), nos quais afirmava que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”¹⁸, ou seja, antes mesmo de a criança frequentar os bancos escolares, já está inserida em um mundo letrado¹⁹, permeado de informações, visto que “a leitura é uma aprendizagem social, antes de ser escolar, pois seu valor social de comunicação é apreendido no convívio com os materiais escritos circulantes na vida cotidiana das famílias” (GUSSO, 2010, p. 16).

“A criança que cresce em um meio ‘letrado’ está exposta à influência de uma série de ações. E quando dizemos ações, neste contexto, queremos dizer **interações**” (FERREIRO, 1992, p. 59, grifos no original), pois, “ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados” (KLEIMAN, 2016, p. 13). Dessa forma,

a constituição de leitores é um processo cujo início acontece antes do ensino formal da língua escrita, a criança que vive situações sociais nas quais a prática de leitura se faz presente está então, por meio dessa experiência, desenvolvendo o aprendizado das competências necessárias para a prática leitora (GUSSO, 2010, p. 16).

¹⁸ Paulo Freire (1989) destaca a ideia de movimento da palavra, de continuidade, pois, a partir da leitura que fazemos, ela ganha vida, sendo ressignificada na escrita ou reescrita consciente.

¹⁹ Para Marcuschi (2010, p. 25), “letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita”.

O sentido é construído na interação entre leitor e autor (texto-sujeito), em uma relação de interdependência/dialógica²⁰, ou seja, “os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que, dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (KOCK; ELIAS, 2008, p. 10-11, grifos no original), uma vez que, para se compreender textos, é imprescindível que o autor deixe lacunas a serem preenchidas pelo leitor, com base em seus conhecimentos prévios (além dos processos cognitivos complexos), participando criticamente da dinâmica que esse envolvimento proporciona.

Para que a compreensão seja realizada, o leitor se utiliza de

competências lexicais (isto é, nosso conhecimento do sentido das palavras), além de processos de análise sintática e de integração semântica; utilizamos até nosso conhecimento de mundo, nossa experiência pessoal, mas todos esses processos e conhecimentos também atuam quando compreendemos a linguagem falada. Processos e conhecimentos desse tipo são desenvolvidos na criança bem antes que ela aprenda a ler (SOUZA, 2020, p. 32-33 apud MORAIS, 1996, p. 114).

Gusso (2010), a respeito desse preenchimento de lacunas, em que o leitor interage com o autor para que haja produção de sentido, corrobora com Liberato e Fulgêncio (2022) quando afirma que, para que isso aconteça com efetividade, é preciso que o leitor ative seus conhecimentos prévios e estratégias cognitivas necessárias (antecipação de conteúdo e inferências), conectando-as às pistas deixadas pelo autor ao longo do texto, ao mesmo tempo em que utiliza estratégias de ação e de reflexão para atingir ao objetivo, monitorando o seu comportamento leitor (estratégias metacognitivas). Afinal, a leitura depende também desse conhecimento do leitor, tendo em vista que

a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento prévio do leitor não haverá compreensão (KLEIMAN, 2004, p. 15).

²⁰ “A leitura é parte integrante da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor” (ANTUNES, 2003, p. 66).

Portanto, para que a construção de sentido aconteça, é imprescindível que os contextos sociocognitivos entre autor-leitor tenham proximidade. O leitor deve ter conhecimentos das relações lógicas entre as sentenças presentes no texto, construídas por meio dos elementos linguísticos sistematizados pela escola, já que a compreensão de textos é um

processo complexo em que interagem diversos fatores como conhecimentos linguísticos, conhecimento prévio a respeito do assunto do texto, conhecimento geral a respeito do mundo, motivação e interesse na leitura, dentre outros. [...] a leitura é o resultado da interação entre o que o leitor já sabe e o que ele retira do texto (LIBERATO; FULGÊNCIO, 2022, p. 13-14).

E coloca “em ação várias estratégias sociocognitivas. Essas estratégias, por meio das quais se realiza o processamento textual, mobilizam vários tipos de conhecimentos que temos armazenados na memória” (KOCH, 2008, p. 39). E a memória faz parte dessa construção de sentidos, ressignificando escolhas para planejar ou replanejar, sendo uma maneira de simbolizar o tempo. Nessa perspectiva, toda a relação com o tempo e espaço é um ato simbólico, pois situa e constrói o contexto cultural dos sujeitos.

No momento em que o leitor realiza a leitura, há uma relação de “coautoria”, especialmente na construção de significados, pois integra seu conhecimento de mundo/de conteúdo às informações disponibilizadas pelo autor (LIBERATO; FULGÊNCIO, 2022), transformando-as em imagens, que são o ponto de partida para “adentrar as múltiplas camadas do sentido que pode haver num texto e também entender os pensamentos e sentimentos dos outros” (WOLF, 2019, p. 56).

Enquanto processo complexo, a leitura (impressa ou digital) necessita de mediação, empatia, fazer analogias e inferências, entre outras estratégias (SOLÉ, 1998). As inferências, por exemplo, “ligam informações do próprio texto entre si, ou relacionam informação do texto com o conhecimento prévio” (SALLES E PAULA, 2016, p. 55), gerando novos conhecimentos, pois

passa igualmente a fazer parte do seu conjunto de conhecimentos, do mesmo modo como acontece com as informações transmitidas literalmente no texto. A capacidade inferencial é de tal forma inerente à compreensão da linguagem que o leitor, quando memoriza as informações recebidas, incorpora a esse elenco também a informação inferida, sem nem mesmo perceber que essa informação não estava explícita no texto. Esse dado

inferido, que na verdade é construído pelo leitor, entra na memória como se fizesse parte do texto, do mesmo jeito que as informações literais (LIBERATO; FULGÊNCIO, 2022, p. 34-35).

Além disso, é essencial ensinar o sujeito-leitor a enxergar a finalidade de cada texto lido, estabelecer relações, ativar o conhecimento prévio, evidenciando, assim, o envolvimento de diferentes encadeamentos da prática leitora em prol da aprendizagem, sendo construída a partir da interação entre os sujeitos e o contexto histórico, social e cultural no qual está inserido.

Ressalta-se, porém, que a leitura não está atrelada à escola. O estudante não chega “vazio”, chega cheio de saberes (seja no processo de alfabetização, seja quando progride de um ano para outro), pois têm vivências que o auxilia como ouvinte e, posteriormente, como leitor. A sua formação enquanto leitor inicia antes da escolarização, prolongando-se ao longo da vida. Dessa forma, o papel da escola é ensiná-lo a ler (e a escrever), sistematizando a leitura em todos os componentes curriculares e não apenas na aula de Língua Portuguesa. Trata-se de dar ferramentas para que aprenda a compreender diferentes textos/gêneros²¹ discursivos em todas as esferas sociais (e midiáticas), visto que

ler é compreender e que compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para que fará isso; também deve dispor de recursos – conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias possibilidades como leitor, disponibilidade de ajudas necessárias etc. – que permitam abordar a tarefa com garantias de êxito; exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura. Quando essas condições se encontram presentes em algum grau, e se o texto o permitir, podemos afirmar que também em algum grau, o leitor poderá compreendê-lo (SOLÉ, 1998, p. 44).

O que não é aceitável é o professor anular a criatividade e a responsabilidade do estudante na produção escrita e na leitura (FREIRE, 1989), prejudicando o processo de aprendizagem. Por essa razão, é imprescindível ensinar e estimular a prática significativa e contextualizada da leitura. Uma das maneiras de realizar isso é,

²¹ Importante destacar que “o conceito de “gênero” parece ser um organizador de um possível enfoque, pois um letramento em algum *gênero*, que precisa ser definido em termos dos sistemas de signos que o compõem, das tecnologias materiais envolvidas, do contexto social de produção, circulação e uso desse gênero em particular” (ROJO, 2013, p. 22, grifos da autora).

além de ser professor de leitura, estar preparado para realizar essa atividade e escolher textos adequados aos estudantes, no que diz respeito ao gosto, ao interesse, à faixa etária e ao contexto. E isso somente é possível com ações pedagógicas bem pensadas e planejadas, visando à construção coletiva e ao processo formativo dialógico (SOARES, 2020), uma vez que a perspectiva dialógica está centrada na interação verbal, em que o diálogo constitui o sujeito, sendo sempre coletivo e nunca individual. Assim sendo, a concepção de sujeito não está focada no indivíduo, em si mesmo e para si mesmo (BAKHTIN, 2016):

Em se tratando da área de Língua Portuguesa, o professor também terá outro papel fundamental: o de modelo. Além de ser aquele que ensina os conteúdos, é alguém que pode ensinar o valor que a língua tem, demonstrando o valor que tem para si. Se é um usuário da escrita de fato, se tem boa e prazerosa relação com a leitura, se gosta verdadeiramente de escrever, funcionará como um excelente modelo para seus alunos. Isso é especialmente importante quando eles provêm de comunidades pouco letradas, onde não participam de atos de leitura e escrita junto com adultos experientes. Nesse caso, muito provavelmente, o professor será a única referência (BRASIL, 1997, p. 38).

Cabe destacar que “não é possível formar leitores proficientes, capazes de reconhecer inúmeras estratégias enunciativas e discursivas de seus interlocutores, que não tenham automatizado a decodificação de letras e palavras” (SOUZA, 2020, p. 12), uma vez que, para se tornar esse leitor²², é necessário que o sujeito esteja alfabetizado²³, indo além da mera decodificação das letras.

É preciso compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto (ROJO, 2009, p. 10-11).

Além disso, o papel da escola é possibilitar (e estimular) a autonomia dos estudantes por meio de práticas que envolvam a leitura (e a escrita), visto que se lê

²² E esse foi um dos maiores desafios/lacunas deixadas pelas videoaulas, pois não foi possível ter um *feedback* por meio de uma avaliação diagnóstica ou formativa, considerando que as aulas foram assíncronas e o docente da aula não era o docente do estudante.

²³ A alfabetização é o processo que envolve apenas a decodificação e a codificação de sinais linguísticos, combinando esses sinais, formando palavras e frases. É a percepção da relação complexa entre os fonemas (sons da fala) e os grafemas (escrita/letras da escrita) que envolve a consciência fonológica da linguagem (reflexão da língua: usando o sistema de escrita alfabética), e não a motivação (ROJO, 2009).

para compreender os textos que circulam socialmente (letreiro de loja, outdoor, placa de trânsito, receita médica, etc.), participando criticamente da dinâmica do mundo da escrita e se posicionando frente à realidade de maneira ética, crítica e democrática.

A leitura é um direito e oportunizá-la com qualidade, em diferentes mídias (analógico: leitura global (impresso) e virtual: leitura rápida (digital)), impulsionam capacidades distintas, além de ampliar o repertório e fortalecer o pensamento crítico (WOLF, 2019). E isso é dever da escola, que tem um papel fundante nesse processo de ensino e aprendizagem. Por isso, é preciso ter clareza de que a leitura impressa é fundamental para que se desenvolva a leitura no meio digital. Para realizar a leitura nesse ambiente é preciso ser um leitor experiente, que saiba selecionar as informações necessárias para a compreensão do texto, bem como fazer as relações (ou hiperlinks) quando necessário.

Quando aprendemos a conectar mais e mais esses processos em nossa leitura, torna-se mais fácil aplicá-los a nossas vidas, destrinchando nossos motivos, intenções e compreendendo com uma perspicácia cada vez maior, e talvez com maior sabedoria, por que outras pessoas pensam e sentem da forma como o fazem (WOLF, 2019, p. 75).

Importante destacar que há diferença entre a leitura impressa e a leitura digital. Enquanto a primeira é linear (KLEIMAN, 2004), a segunda é realizada em zigue-zague (WOLF, 2019) e devem ser ensinadas, considerando que “a leitura na internet é mais complexa porque envolve lidar com diferentes tipos de conhecimentos prévios: conhecimento sobre a estrutura informacional dos *sites* e dos mecanismos de busca na *web*” (COSCARELLI, 2016, p. 63, grifos no original), sendo mais ampla e exigente, além de envolver aspectos cognitivos e metacognitivos específicos.

Enquanto atividade cognitiva por excelência, pressupõe uma série de operações mentais, que vão além da decodificação e utilizam estratégias consciente e inconscientes, que devem ser ensinadas para auxiliar o estudante (leitor) a ler melhor e a compreender o que está nas linhas, entre as linhas e além das linhas, ou seja, o que está explícito e implícito no texto. É preciso que sejam estabelecidas relações complexas entre o que se decodifica e o conhecimento prévio/de mundo armazenado na memória do leitor. Portanto, é um processo individual e interativo.

Em outras palavras, o ato de ler é a reflexão do próprio saber e envolve processos psicolinguísticos em uma inter-relação entre percepção, cognição e linguagem. Em relação a esses aspectos, Kleiman (2016) evidencia que,

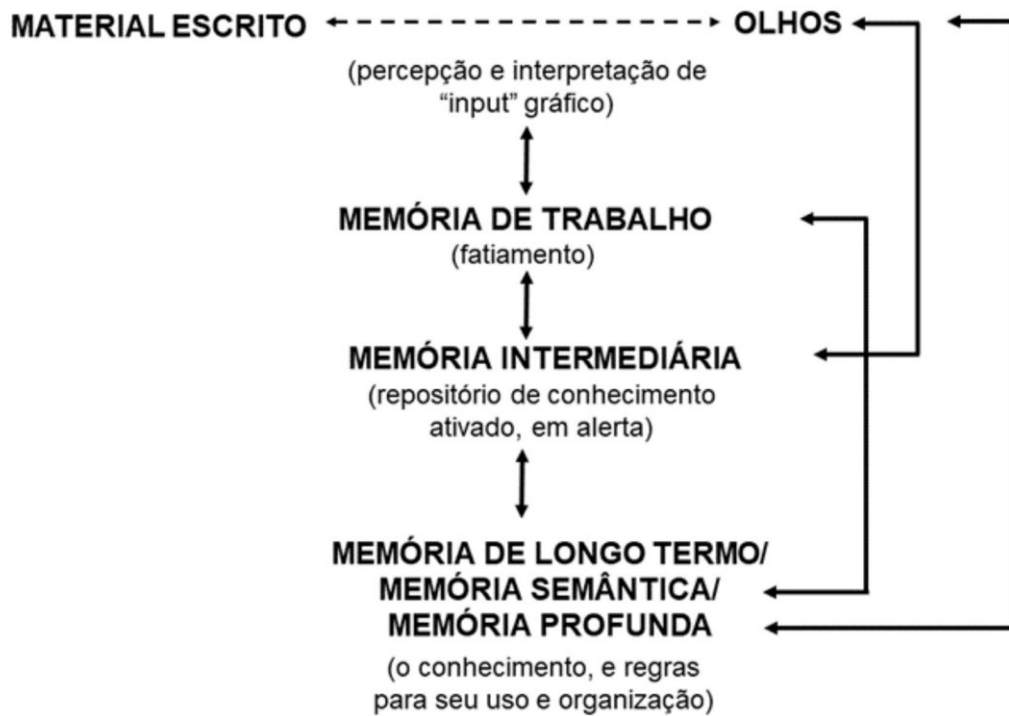
embora as estratégias cognitivas de leitura não possam ser modeladas [...], podemos mediante o ensino, promover condições para que o leitor desenvolva as habilidades em que estão apoiadas [...] que envolvam nosso conhecimento linguístico sobre a estrutura da língua e no ensino de vocabulário (KLEIMAN, 2016, p. 123).

Nesse sentido, “a leitura é um processo complexo” (KLEIMAN, 1989, p. 13) de construção e de (re)significação dos textos, pois também necessita de conhecimentos linguísticos e engloba aspectos distintos, que se articulam e se relacionam de maneira intrínseca, desde a linguagem, passando pela interação socioverbal, chegando à capacidade heterogênea e multifacetada. Essa prática exige conhecimento de “nível linguístico (sintático, semântico, léxico, morfossintático), de mundo (adquiridos na vida) e de estrutura de texto (gêneros textuais, suportes, composição textual)” para a compreensão textual (KLEIMAN, 2004 apud BRANCO; GANDIN, 2019, p. 57).

A compreensão de leitura de textos demanda recursos atencionais e de memória, bem como estratégias de organização e realização de raciocínios, entre outros aspectos, funções executivas que ajudam a autogerenciar e alcançar os objetivos da atividade de leitura (SALLES; PAULA, 2016, p. 63).

Kleiman (2016) apresenta, com retratado na Figura 3, os elementos implicados no processamento do texto. Nela, fica evidente que, durante o processo de leitura, recorre-se a diferentes estratégias/estruturas (cognitivas e metacognitivas) relacionadas à compreensão leitora, em especial, à memória e às possíveis inferências realizadas durante a leitura, seja no meio digital ou impresso.

Figura 3 - Mecanismos e capacidades envolvidos no processamento do texto



Fonte: Kleiman (2016, p. 47)

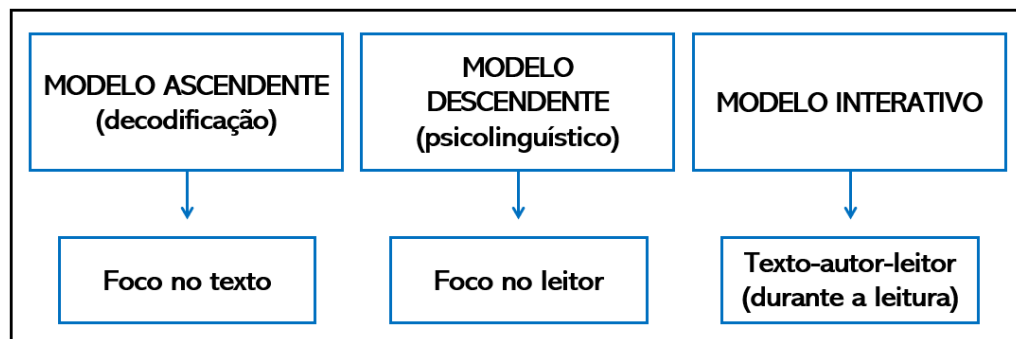
O material escrito tem relação sensorial, ou seja, é apenas uma percepção e não há armazenamento de informações, há apenas o reconhecimento. Já a memória de trabalho é de curto prazo, pois a informação ali permanece até que seja construído um significado, é limitada; por fim, a memória de longo termo (ou longo prazo) recebe o significado da memória de trabalho e transforma-o em permanente (conteúdo semântico), fazendo relações; é procedimental. “A cada final de sentença o leitor processa a interpretação daquele trecho e passa a informação percebida para a memória de longo prazo” (LIBERATO; FULGÊNCIO, 2022, p. 21).

Nessa perspectiva, salienta-se que a leitura impressa e a leitura digital são atividades semelhantes, porém, com ações específicas. Esta, dependendo da leitura a ser realizada, aciona a memória de curta duração, funciona como um “lar temporário” da informação, chamado por Kato (1990) de processamento *top-down* (descendente) não-linear, deduzindo informações não-visuais (LIBERATO; FULGÊNCIO, 2022), no qual o leitor apreende as principais ideias do texto mais rapidamente, porém, com pouca precisão, é superficial. Solé (1998) destaca que esse modelo é centrado no texto, na identificação de letras/palavras, que leva à compreensão, embora a leitura não seja apenas uma atividade visual (LIBERATO; FULGÊNCIO, 2022).

A leitura impressa ou realizada em telas (sites ou aplicativos Amazon Kindle/Skoob), por sua vez, ativa a memória de longa duração, que leva horas para ser construída²⁴, e o leitor apreende as principais ideias do texto. Esse processamento é ascendente (*bottom-up*), pois, intuitivamente, utiliza as informações visuais e linguísticas para construir o significado de cada parte do texto (KATO, 1990), além do levantamento de hipóteses e antecipações. Salienta-se que ambas têm relação com a disposição e objetivos do leitor quando se predispõe a realizar a leitura.

Na visão de Kleiman (2004), portanto, o processamento do texto pode acontecer de algumas maneiras: a partir do conhecimento prévio, das expectativas e dos objetivos do leitor (descendente); por meio de elementos formais do texto, à medida que o leitor os vai percebendo (ascendente); ou das duas formas juntas (interativo), conforme Figura 4.

Figura 4 - Processamento do texto



Fonte: Baseado em Kato (1990); Solé (1998); Kleiman (2004)

E, para desenvolver tais habilidades, em busca da proficiência leitora “desenvolvida por meio de comportamentos, procedimentos e estratégias de leitura, os quais precisam ser ensinados para serem apreendidos” (CURITIBA, 2020, p. 309), o ensino precisa ser sistematizado, visto que não é um processo sequencial, e sim, complexo, e “o uso adequado do conhecimento prévio do leitor pode compensar qualquer outro fator de dificuldade apresentado por traços de natureza discursiva, sintática ou lexical, dissolvendo possíveis problemas” (LIBERATO; FULGÊNCIO, 2022, p. 10). Para tanto, também é necessário elaborar

encaminhamentos didático-pedagógicos em que todos e cada um dos estudantes sejam considerados e valorizados, combatendo-se práticas homogeneizadoras e tendo-se um olhar sensível para as diferenças, uma vez

²⁴ Com base no conhecimento permanente do sujeito leitor, ou seja, o seu conhecimento prévio.

que o currículo defendido e a ser colocado em prática será inclusivo, eliminando-se todo tipo de discriminação e preconceito. Educar, nessa perspectiva, é consolidar uma escola pública de qualidade, o que implica na compreensão de que “[...] a educação é um direito de todos” (SOUZA *et al.*, 2005, p. 31) (CURITIBA, 2020, p. 17).

Koch e Elias (2008) também reafirmam a importância das estratégias linguísticas e cognitivas, ativadas por meio de três conhecimentos: o linguístico (gramatical e lexical) refere-se à estrutura superficial do texto; o enciclopédico (conhecimento de mundo) tem relação com “conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 42); o interacional (situações de interação verbal) compreende os conhecimentos ilocucional (objetivos do autor); o comunicacional trata da informatividade, variante linguística adequada e adequação ao gênero; o metacomunicativo relaciona-se à compreensão do texto; e, por fim, o superestrutural, 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 desses, a motivação e a intenção se fazem presentes nesse processo, bem como os conhecimentos prévios, necessários para produzir a compreensão e depende exclusivamente do próprio leitor, realizando-se de maneira intuitiva e inconsciente, pois essas estratégias cognitivas

possibilitam uma grande eficiência na leitura e que elas só não funcionam (e nesse caso causam equívoco) quando há uma situação marcada, que foge aos padrões esperados pelo leitor [...] faz correspondência entre a ordem linear do texto e a ordem temporal dos eventos, ou a interpretar vários sintagmas do texto como sendo co-referentes (KATO, 1990, p. 104-105).

O sujeito utiliza seu conhecimento prévio/de mundo para estabelecer relações e antecipações sobre o texto, mesmo de maneira inconsciente, elaborando hipóteses, realizando inferências para identificar as palavras.

Para Solé (1998, p. 24), “o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação” sobre o que está sendo lido, por isso é imprescindível que sejam planejadas estratégias diversificadas para que essa compreensão aconteça significativamente, visto que

a compreensão da linguagem é então um verdadeiro jogo entre aquilo que está explícito no texto (que é em parte percebido, em parte previsto) e entre aquilo que o leitor *insere* no texto por conta própria, a partir de inferências que faz, baseado no seu conhecimento do mundo (LIBERATO; FULGÊNCIO, 2022, p. 36, grifo no original).

Além dos aspectos cognitivos, tem-se a consciência metalinguística²⁵ (fonologia, morfologia e sintaxe, sendo um aspecto da metacognição), ou aspectos metacognitivos, que acontecem quando o leitor já está alfabetizado²⁶ e realiza as possíveis inferências durante a leitura do texto. Enquanto lê, o leitor avalia o que está sendo lido simultaneamente. Essa avaliação é uma função metacognitiva, pois há reflexão sobre a leitura, que deve estar ancorada nas relações sinalizadas no texto. Esse movimento é recursivo, pois há monitoramento e autoavaliação.

Além disso, “a capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma *estratégia metacognitiva*, isto é, uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento” (KLEIMAN, 2004, p. 34, grifo da autora), em que o leitor também reflete sobre os objetivos do autor na construção do texto, tendo clareza sobre sua compreensão antes, durante e depois da leitura, monitorando sua compreensão em relação aos objetivos (vai e volta no texto para confirmar ou refutar suas hipóteses). Aqui, o leitor é considerado maduro, pois atribui sentido e significado à leitura (SOLÉ, 1998).

Cabe ressaltar que “a criança tem estratégias cognitivas textuais, mas grande parte não consegue ainda fazer afirmações ou desempenhar atividades que exijam dela capacidade metacognitiva no nível textual” (KATO, 1990, p. 111). E esse é o papel da escola, planejar atividades intencionais para que o estudante construa o sentido, bem como tenha clareza dos objetivos, controle o conhecimento e domine as estratégias que regem o comportamento leitor.

Ler é mais do que interpretar palavras, é agir, linguisticamente, a partir da leitura. É ser flexível em suas leituras, tendo consciência sobre o que está lendo. É ir além da compreensão global, pois “a compreensão de um texto pode ser vista como um processo que tem como entrada uma sequência de sons ou de sinais gráficos, e

²⁵ Tem relação com a reflexão que o sujeito realiza sobre a linguagem, definida como cognição e autorregulação das atividades psicolinguísticas.

²⁶ Quando o sujeito já tem a apropriação/domínio do código.

como saída uma certa ‘estrutura de conhecimentos’ na mente do ouvinte ou leitor” (LIBERATO; FULGÊNCIO, 2022, p. 54, grifo das autoras):

O ato de ler é concebido não como o simples ato de decifrar símbolos linguísticos, mas como processo que demanda do leitor habilidades cognitivas e metacognitivas, a fim de empreender a finalidade maior em qualquer ato de leitura: compreender (CURITIBA, 2020, p. 308).

Nesse viés, a prática leitora é um “ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados” (KLEIMAN, 2004, p. 12), considerando tanto o papel do texto quanto do leitor, pois “é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto [...] durante a conversa sobre aspectos relevantes no texto [...] muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão” (KLEIMAN, 2016, p. 36). E isso está relacionado às estratégias²⁷ usadas no momento em que o leitor realiza essa prática. Por isso, o processo cognitivo é considerado o mais complexo na busca da construção de sentido. Para Kato (1990),

a leitura pode ser entendida como um conjunto de habilidades que envolvem estratégias de vários tipos. Essas habilidades seriam: a) a de encontrar parcelas (fatias) significativas do texto; b) a de estabelecer relações de sentido e de referência entre certas parcelas do texto; c) a de estabelecer coerência entre as proposições do texto; d) a de avaliar a verossimilhança e a consistência das informações extraídas; e) a de inferir o significado e o efeito pretendido pelo autor do texto (KATO, 1990, p. 87).

Antunes (2003, p. 77) aponta que a “leitura envolve diferentes processos e estratégias de realização na dependência de diferentes condições do texto lido e das funções pretendidas com a leitura”, não dependendo, portanto, “apenas do contexto linguístico do texto, mas também do contexto extralinguístico de sua produção e circulação”, pois o sentido é construído a partir da leitura do texto e na interação entre autor-leitor (KOCH, 2020).

E, para atingir essas capacidades cognitivas e metacognitivas, a leitura é o instrumento que dará o suporte necessário. Enquanto

²⁷ Ressalta-se que as estratégias são pouco ensinadas na escola, deveriam ser mediadas pelo docente no momento da leitura, da análise e da sistematização de diferentes gêneros discursivos. Isso oferecerá ao estudante condições para que crie suas próprias estratégias.

as estratégias cognitivas em leitura designarão, portanto, os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor [...] *as metacognitivas em leitura* designarão os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas (KATO, 1990, p. 102, grifos no original).

Ambas estarão presentes na leitura de acordo com a experiência do leitor, caracterizando o seu comportamento reflexivo (KLEIMAN, 2016). Assim, a leitura é

um lugar especial em que os seres humanos são libertados de si mesmos para se transportarem a outros e, assim, aprender o que significa ser outra pessoa com aspirações, dúvidas e emoções que nunca teriam conhecido de outro modo (WOLF, 2019, p. 58).

Pois, “lado a lado com a linguagem conceitual, existe uma linguagem emocional; lado a lado com a linguagem científica ou lógica, existe uma linguagem da imaginação poética” (CASSIRER, 2012, p. 49), em que o homem se expressa simbolicamente com o mundo, valorizando seus sentimentos e afetos.

3. 1 Estratégias de leitura para a construção de sentido

A partir dessas reflexões atinentes à prática leitora, em seus aspectos cognitivos (aspectos mentais e utilização de informações) e metacognitivos (estratégias de ação e de reflexão para atingir o objetivo), a BNCC (2017) enfatiza que “o **eixo leitura** compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2017, p. 71, grifo no original).

Isto significa que a leitura e a compreensão são competências aprendidas e ampliadas ao longo da escolaridade, que demandam intervenções didáticas específicas e o seu “sucesso depende do quanto conseguimos entender e compreender do texto que lemos” (SOUZA, 2018), a partir do uso “de estratégias eficientes” (LIBERATO; FULGÊNCIO, 2022) – no intuito de tornar os estudantes leitores proficientes, que “buscam compreender o contexto geral do conteúdo e não apenas o significado independente de cada palavra” (SOUZA, 2018) –, bem como permitem ativar o conhecimento prévio, estabelecer inferências, sintetizar ideias relevantes e estabelecer “os objetivos da leitura que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender” (SOLÉ, 1998, p. 22).

Entendo as situações de ensino/aprendizagem que se articulam em torno das estratégias de leitura como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma prática guiada através da qual o professor proporciona aos alunos os “andaimes” necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais. Diversas propostas teórico/práticas orientam-se neste sentido ou em um sentido similar. Em um interessante e pouco conhecido trabalho, Collins e Smith (1980) afirmam que é necessário ensinar uma série de estratégias que podem contribuir para a compreensão leitora (SOLÉ, 1998, p. 77, grifo no original).

Aliado a isso, Bittencourt *et al.* (2015) ressaltam que, para o sujeito alcançar a compreensão leitora, é preciso

passar por três desafios relacionados com a aprendizagem da linguagem escrita: o primeiro consiste na aprendizagem da habilidade de passar da ortografia das palavras, para a fonologia e dessa para o significado, ou, no caso da escrita, da fonética para a ortografia. [...] O segundo desafio supõe utilizar essas habilidades para nos comunicar por escrito e para compreender o que os outros comunicam. [...] O desafio “final” corresponde à articulação entre o primeiro – a mecânica da leitura – e o segundo – a habilidade comunicativa. A qualidade que esses dois processos farão entre si encaminhará ou não para a capacidade de compreender os textos que o sujeito lê (BITTENCOURT *et al.*, 2015, p. 17, grifo no original).

Nesse sentido, pode-se dizer que o currículo de Curitiba está em consonância com essa perspectiva, especialmente no que tange ao “uso que o leitor faz de conhecimentos prévios sobre o assunto, suas práticas sociais e conhecimentos linguísticos acessados durante a leitura, como a seleção, a predição, a inferência, o autocontrole e a autocorreção” (CURITIBA, 2020, p. 309).

A **seleção** está relacionada aos aspectos que o leitor julga relevante no momento da leitura; conforme a leitura avança, são criadas as hipóteses e, com isso, informações são antecipadas, é a **predição**; conectados às hipóteses, tem-se os conhecimentos prévios – **inferências** realizadas durante a leitura; o **autocontrole** acontece o tempo todo para confirmar as hipóteses e, por meio dele, “fazemos a ponte entre as suposições e as respostas que vamos obtendo à medida que lemos” (CURITIBA, 2020, p. 310) – aspectos metacognitivos; por fim, a **autocorreção**, que acontece caso as hipóteses não sejam confirmadas durante a leitura. Salienta-se que esses elementos devem ser trabalhados em todos os componentes curriculares e em todas as etapas da Educação Básica.

Entretanto, essas estratégias somente serão desenvolvidas quando o leitor for capaz, sozinho, de construir o sentido do texto e entender o uso de itens lexicais

desconhecidos a partir de pistas contextuais (SOLÉ, 1998), quando a leitura é realizada, de acordo com a finalidade e/ou necessidade. “A criança é obrigada a usar pistas gramaticais, semânticas, seu conhecimento prévio e sua capacidade de raciocínio para desincumbir-se da tarefa” (KATO, 1990, p. 113). Nesse processo, durante a atividade de leitura, “o papel do **leitor enquanto construtor de sentido**, é desempenhar as estratégias de **seleção, antecipação, inferência e verificação**” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 13, grifos das autoras). Especialmente, em relação às inferências, Koch (2020) destaca que essas são

estratégias cognitivas extremamente poderosas, que permitem estabelecer a ponte entre o material linguístico presente na superfície textual e os conhecimentos prévios e/ou compartilhados dos parceiros da comunicação. Isto é, é em grande parte através das inferências que se pode (re)construir os sentidos que o texto implica (KOCH, 2020, p. 28).

Por isso, é fundamental considerar, sempre que possível, o contexto do estudante no momento do planejamento da leitura, para facilitar o processamento textual, tanto na compreensão quanto na produção, considerando que a leitura completa a escrita, ao mesmo tempo que são interdependentes. Essa prática deve acontecer, de acordo com Solé (1998), em três momentos distintos (Tabela 3):

Tabela 3 - Estratégias de compreensão leitora

Antes da leitura	Durante a leitura	Após a leitura
Motivação Objetivos Conhecimentos prévios Previsões Promover hipóteses	Compreensão do texto Localizar informações Fazer inferências Verificar hipóteses e previsões Formular novas previsões Formular novas hipóteses Esclarecer dúvidas Resumir as ideias do texto	Avaliação Relevância textual Relevância contextual

Fonte: Baseado em Solé (1998)

O momento “antes da leitura” situa o leitor diante do texto a ser lido, provocando-o a assumir papel ativo no processo; o “durante” permite a construção de uma interpretação; e o “depois da leitura” agrega os dois primeiros momentos, no qual a relevância textual tem relação com a estrutura do texto e com as marcas deixadas pelo autor (temática, frases, ponto de vista, etc.), e a relevância contextual é a passagem/expressão mais significativa no texto selecionado pelo leitor para atribuição

de sentido. Além disso, Solé (1998) salienta que ambas as relevâncias (textual e contextual) são determinadas pelo leitor, de acordo com a sua experiência leitora e dos seus conhecimentos prévios/de mundo.

Para que isso aconteça, porém, é fundamental que o leitor domine os níveis básicos da leitura, isto é, que seja um leitor ativo/proficiente. Kleiman (2016) enfatiza, assim como os documentos parametrizadores, que há outros elementos fundamentais no processo de formação do leitor, tais como:

1. Motivação do aluno, através de uma conversa sobre o assunto geral do texto;
2. Leitura silenciosa, sublinhando as palavras desconhecidas;
3. Leitura em voz alta, por alguns alunos, ou por todos os alunos, em grupo;
4. Leitura em voz alta, pelo professor;
5. Elaboração de perguntas sobre o texto, por parte do professor como “*Onde ocorreu a estória?*”, “*Quando?*”, “*A quem?*” e outras perguntas sobre elementos explícitos;
6. Reprodução do texto (ou outra atividade de redação ligada ao tema do texto) (KLEIMAN, 2016, p. 35, grifos no original).

Ressalta-se que essas perspectivas estão em consonância com o que sugere a BNCC (2017) no trabalho a ser realizado com a leitura na sala de aula (Tabela 4):

Tabela 4 - Uso e reflexão das práticas leitoras (estratégias de leitura)

(continua)

<p>Estratégias e procedimentos de leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares. • Estabelecer/considerar os objetivos de leitura. • Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças. • Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos. • Localizar/recuperar informação. • Inferir ou deduzir informações implícitas. • Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas. • Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão. • Apreender os sentidos globais do texto.
--	--

Tabela 4 - Uso e reflexão das práticas leitoras (estratégias de leitura) (conclusão)

<p>Estratégias e procedimentos de leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer/inferir o tema. • Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens. • Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos. • Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.
--	---

Fonte: Brasil (2017, p. 74). Adaptado.

A empatia, a identificação e a interpretação também são processos que buscam o significado articulados ao mundo interior – aquilo que já se conhece – com o mundo exterior – contexto/relações/inferências –, atribuindo sentido à leitura que, por sua vez, implica na construção de significados não presentes no texto e necessitam ser construídos pelo leitor.

Wolf (2019) chama esse processo de leitura profunda, por conectar uma informação nova àquelas que já estão armazenadas na memória, por meio das experiências adquiridas pelo leitor, desenvolvendo empatia pelo texto. Além disso, a leitura profunda permite a ampliação da plasticidade do cérebro, aprimorando os mecanismos de aprendizagem, o que não acontece na leitura superficial, por exemplo, em que o conteúdo é comprometido pela falta de conexão entre a visão, os processos racionais e emocionais com os conhecimentos.

Assumir o controle da própria leitura, regulá-la, implica ter um objetivo para ela, assim como poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê. [...] Em outros termos, quando levantamos hipóteses e vamos lendo, vamos compreendendo e, se não compreendemos, nos damos conta e podemos empreender as ações necessárias para resolver a situação (SOLÉ, 1998, p. 27).

E isso só é possível quando o leitor for capaz de construir, sem mediação, o sentido do texto. O que “nem sempre é tão fácil [...] a dificuldade de compreensão da leitura pode residir exatamente na dificuldade de estabelecer as inferências necessárias à integração das informações” (LIBERATO; FULGÊNCIO, 2022, p. 36).

Por essa razão, é necessário pensar em leitores para quê (função social, pois lê-se por diferentes pretextos: fruição, para se informar ou para aprender) e não para

aprender como se faz, pois o tempo todo o estudante interage/dialoga com diferentes autores/enunciados/vozes, com o intuito de desenvolver a habilidade de prever, verificar e construir uma interpretação, tornando-se leitores proficientes. E, nesse sentido, o papel do docente é ensinar como se faz a partir da seleção de textos significativos, da mediação desse processo, da contextualização, das inferências, assim como ler e sistematizar diferentes gêneros discursivos.

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraíndo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos. Isto só pode ser feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário. É um processo interno, mas deve ser ensinado (SOLÉ, 1998, p. 32).

Dessa forma, o compartilhamento da leitura é fundamental e entrar nas discussões sobre os textos lidos é mais ainda, pois, como deixam lacunas a serem preenchidas pelo leitor, a ajuda do professor, fazendo intervenções, auxiliando esse preenchimento de questões implícitas e observando as pistas do texto, faz toda a diferença para o estudante, com o uso de estratégias adequadas para compreensão, na tentativa de “construir uma representação coerente, ativando, para tanto, os conhecimentos prévios e/ou tirando as possíveis conclusões para as quais o texto aponta. [...] Trata-se de um evento dialógico” (KOCH, 2003, p. 19), pois, “para se entender a linguagem, é preciso inferir diversas informações que não estão mencionadas explicitamente, mas que são absolutamente imprescindíveis para se poder entender a mensagem” (LIBERATO; FULGÊNCIO, 2022, p. 36).

Embora as estratégias nem sempre sejam percebidas pelo leitor, são fundamentais para auxiliar a compreensão textual, pois “é de fundamental importância que o leitor considere na e para a produção de sentido as “sinalizações”²⁸ do texto, além dos conhecimentos que possui” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 21, grifo das autoras). Na educação, “as propostas baseadas nesta perspectiva ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão” (SOLÉ, 1998, p. 24).

²⁸ As sinalizações referem-se a um sentido comum e outros a serem construídos na interação entre autor-texto-leitor.

É possível (e necessário) pensar em intervenções pedagógicas (pontuais e efetivas) que auxiliem a formação de novos leitores, tornando-os proficientes, visto que as estratégias de leitura se mostraram eficientes como operações regulares para aproximar o leitor do texto e construir novas aprendizagens. Essas estratégias podem ensinar o leitor a dialogar, a raciocinar e a ler com e sobre o mundo e a cultura na qual está inserido (LIMA; SILVA; RABONI, 2010).

Consideramos as estratégias de compreensão leitora como um tipo particular de procedimento de ordem elevada. Como poderão verificar, cumprem todos os requisitos: tendem à obtenção de uma meta, permitem avançar o custo da ação de leitor, embora não a preservem totalmente; caracterizam-se por não estarem sujeitas de forma exclusiva a um tipo de conteúdo ou a um tipo de texto, podendo adaptar-se a diferentes situações de leitura; envolvem os componentes metacognitivos de controle sobre a própria compreensão, pois o leitor especialista, além de compreender, sabe que compreende e quando não compreende (SOLÉ, 1998, p. 72).

Salienta-se que o desenvolvimento dessas estratégias deve ser realizado por meio da leitura de diferentes gêneros discursivos, tendo em vista que “a leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal” (BRASIL, 1997, p. 43) e deve atender a diversos usos e objetivos socialmente construídos, para, então, avançar na ampliação dos conhecimentos de cada estudante. Dentre esses usos, estão as mudanças tecnológicas que afetam e alteram a leitura, por isso “é de primordial importância acompanhar os impactos crescentes das diferentes mídias [...] e preparar nossas crianças, onde quer que vivam, para que leiam em profundidade e bem, em qualquer mídia” (WOLF, 2019, p. 21) e se tornem proficientes na leitura.

Portanto, a leitura é um processo cognitivo de construção de sentidos conectada às práticas sociais, pressupondo múltiplos conhecimentos, desde a decodificação até a proficiência leitora dos gêneros discursivos e usos interativos da linguagem, proporcionando um diálogo com o texto. E, “à medida que se trata de um sistema complexo, a leitura e a escrita beneficiam-se com o uso combinado de diversas estratégias que permitam seu crescente domínio” (SOLÉ, 1998, p. 62). Por isso, é imprescindível que os docentes explorem os conhecimentos que os estudantes têm sobre o texto para, assim, planejar como será o encaminhamento, especialmente em relação à coerência, à sequência e progressão da intervenção, que são condições necessárias, porém não suficientes, para garantir o avanço dos estudantes.

3. 2 Proficiência leitora nos anos iniciais

Partindo da premissa de que a leitura, assim como a escrita, precisa ser planejada/ensinada, ainda é necessário ter um olhar atento sobre a prática leitora e sobre a proficiência leitora, bem como ter clareza de que o ato de ler está diretamente relacionado às

causas externas à escola que interferem, de forma decisiva, na determinação desse resultado. [...] No entanto, é evidente também que fatores internos à própria escola condicionam a qualidade e a relevância dos resultados alcançados (ANTUNES, 2003, p. 20).

Quando não há aprendizado da leitura (e da escrita), há exclusão. E, na tentativa de atenuar essa preocupação e planejar encaminhamentos em relação ao trabalho com a leitura (e compreensão leitora) na Educação Básica, há diferentes avaliações educacionais em larga escala. Uma delas é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica²⁹ (Saeb), aplicada ao término de cada etapa do EF (5.º e 9.º anos) e no Ensino Médio (3.ª série) a cada dois anos nas escolas públicas (urbanas e rurais), e uma amostra da rede privada, priorizando Língua Portuguesa e Matemática.

Essa avaliação, criada na década de 1990, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tem como objetivo levantar informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da Educação Básica, tendo como uma das premissas

formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes. Essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano. É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes (BRASIL, 1997, p. 41-42).

²⁹ Ressalta-se que a média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é calculada a partir de duas informações: taxa de aprovação e desempenho dos estudantes na avaliação. A meta a ser atingida pelas escolas públicas é 6,0.

Com a aplicação da prova Saeb, é possível avaliar o desempenho escolar dos estudantes em relação à compreensão leitora (não é contemplada a produção textual), a partir de um conjunto de competências e descritores (constituintes de uma matriz de referência – Anexo B) que os estudantes devem ter ao final do EF e do Ensino Médio. Na BNCC (2017),

competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

Essas competências são avaliadas somente por meio da leitura de diferentes tipos, gêneros e funções textuais, a fim de aferir o que o estudante apreendeu dos textos lidos, em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. Na avaliação, porém,

os critérios segundo os quais os testes são construídos é que definem o que é letramento em contextos escolares: um conceito restrito e fortemente controlado, nem sempre condizente com as habilidades de leitura e escrita e as práticas sociais necessárias fora das paredes da escola (SOARES, 2021, p. 86).

Com isso, quando adultos, os estudantes se tornam “incapazes de lidar com os usos cotidianos da leitura e da escrita em contextos não escolares” (SOARES, 2021, p. 86), pois apenas alcançaram o letramento escolar, que é um conceito reduzido, distante das habilidades e das práticas de letramento, por se “preocupar” apenas com questões burocráticas (avaliações, testes ou provas de leitura e escrita), gerando “padrões múltiplos e diferenciados de aquisição de letramento” (SOARES, 2021, p. 89), estando em dissonância com a realidade do estudante. Por isso, a importância em trabalhar com textos/gêneros que fazem sentido na vida do estudante.

Em Língua Portuguesa, as provas são fundamentadas em escalas de proficiência, ou seja, em níveis progressivos de 0 a 9, representados por níveis de desempenho entre menor que 125 (nível 1) a igual ou maior a 325 (nível 9) (Anexo C). E, para compor os níveis de proficiência da prova, o Saeb utilizou documentos referenciais de avaliações internacionais em larga escala, como o Estudo Regional

Comparativo Explicativo (Erce-Llece/Unesco)³⁰ e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa-OCDE)³¹.

Já a Matriz de Referência de Língua Portuguesa (Anexo B), assim como nos demais componentes curriculares, não engloba todo o currículo por ser um recorte da avaliação medido com base em métricas aferíveis (BRASIL, 2008). Essa matriz foi construída privilegiando as habilidades de leitura e “a função social da língua” – língua em uso – para aferir o conhecimento dos leitores em “diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação”, bem como “os descritores que têm como referência algumas das competências discursivas dos sujeitos, tidas como essenciais na situação de leitura” (BRASIL, 2007).

Esses aspectos, chamados de descritores (Anexo B), indicam as habilidades (interpretar, identificar, inferir, diferenciar, reconhecer etc.) a serem avaliadas na prova, bem como os itens de composição da avaliação, que se utiliza de diferentes instrumentos para avaliar o desempenho escolar dos estudantes.

Em relação ao eixo leitura, que privilegia somente os eixos cognitivos, são avaliados aspectos/habilidades reproduzidos na Tabela 5. Conseqüentemente, a prática leitora é analisada apenas do ponto de vista cognitivo de construção de sentidos conectada às práticas sociais pressupondo múltiplos conhecimentos, desde a decodificação até a proficiência leitora dos gêneros discursivos e usos interativos da linguagem, proporcionando um diálogo com o texto.

Tabela 5 - Habilidades da Matriz de Linguagens: 5.º ano do Ensino Fundamental
(continua)

		EIXOS COGNITIVOS			
EIXO DO CONHECIMENTO	RECONHECER	ANALISAR	AVALIAR	PRODUZIR	
Leitura	1 Identificar a ideia central do texto. 2 Localizar informação explícita.	1 Analisar elementos constitutivos de gêneros textuais diversos. 2 Analisar relações de causa e consequência.	1 Avaliar a fidedignidade de informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias.		

³⁰ Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/santiago/education/education-assessment-llece/>. Acesso em: 05 abr. 2022.

³¹ Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/>. Acesso em: 05 abr. 2022.

Tabela 5 - Habilidades da Matriz de Linguagens: 5.º ano do Ensino Fundamental (conclusão)

Leitura	<p>3 Reconhecer diferentes gêneros textuais.</p> <p>4 Identificar elementos constitutivos de textos narrativos.</p> <p>5 Reconhecer diferentes modos de organização composicional de textos em versos.</p> <p>5 Identificar as marcas de organização de textos dramáticos.</p>	<p>3 Analisar o uso de recursos de persuasão em textos verbais e/ou multimodais.</p> <p>4 Distinguir fatos de opiniões em textos.</p> <p>5 Analisar informações apresentadas em gráficos, infográficos ou tabelas.</p> <p>6 Inferir informações implícitas em textos.</p> <p>7 Inferir o sentido de palavras ou expressões em textos.</p> <p>8 Analisar os efeitos de sentido de recursos multissemióticos em textos que circulam em diferentes suportes.</p> <p>9 Analisar a construção de sentidos de textos em versos com base em seus elementos constitutivos.</p>		
----------------	--	--	--	--

Fonte: Brasil (2019). Adaptado.

A partir dessas habilidades, pretende-se, então, que a leitura aborde

a construção do(s) sentido(s) do texto literário e não literário, no todo e em cada uma de suas partes. Serão avaliados o reconhecimento e a identificação dos elementos constitutivos composicionais e estilísticos que organizam o texto e que contribuem para seu reconhecimento como pertencente a determinado gênero. Avaliarão, também, a habilidade de inferir informações a partir de relações semânticas construídas, recursos de persuasão, fidedignidade de informações e elementos multissemióticos que entram na constituição do texto (BRASIL, 2018, p. 57-58).

A avaliação Saeb, aplicada sempre ao final do ano letivo (2017: entre 06 e 17 de novembro; 2019: entre 21 de outubro de 01 de novembro; 2021: entre 16 de novembro e 10 de dezembro), é um critério para definir políticas públicas para a Educação Básica, em todas as instâncias, tanto nacionalmente quanto em cada município, a fim de propiciar melhoria na qualidade da educação.

Em Curitiba, por exemplo, tem-se a Prova Curitiba, criada em 2018, com o objetivo de avaliar competências e capacidades de leitura e de escrita em cada ano escolar (a partir do 2.º ano), não se restringindo apenas ao 5.º e 9.º anos. Essa prova

é aplicada aos estudantes do 2.º ao 9.º ano nos componentes de Língua Portuguesa (contemplando, inclusive, a produção escrita de um gênero, diferentemente da prova Saeb), Matemática e Ciências (2.º, 4.º, 6.º e 8.º anos).

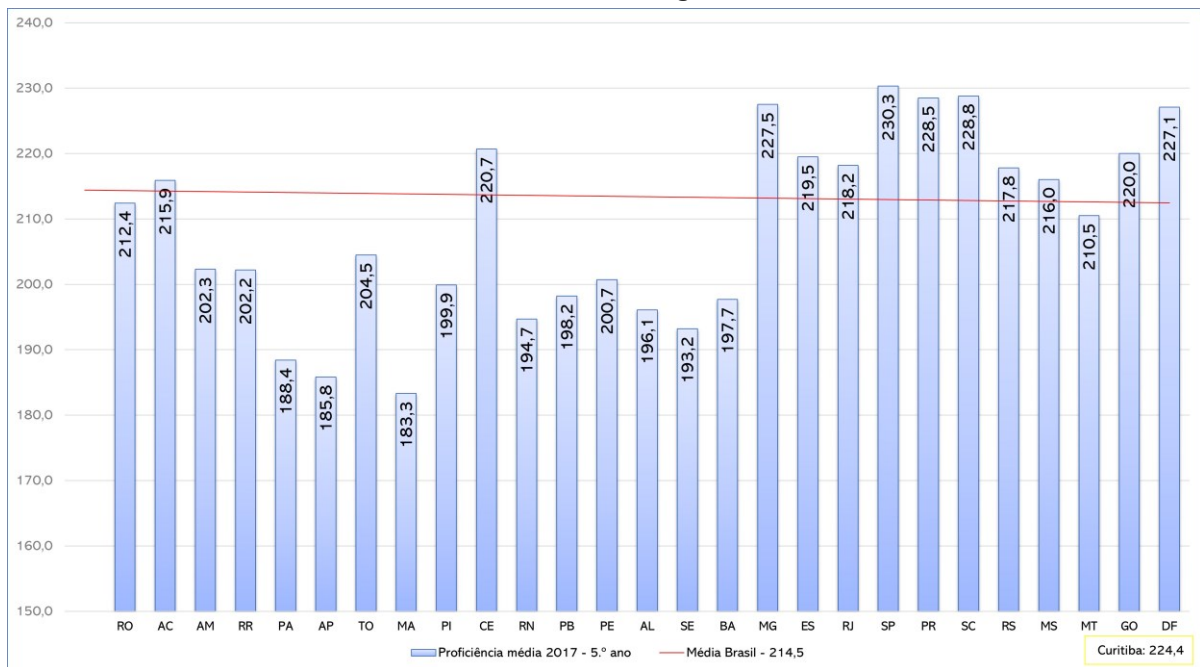
Por meio da aplicação dessa avaliação, é possível pensar em ações a partir das fragilidades apresentadas em cada turma, direcionando o planejamento de acordo com os resultados apresentados pelos estudantes, uma vez que é o próprio docente da turma que realiza a correção das avaliações. E, para auxiliar as correções, é disponibilizado um quadro de análises com os conteúdos abordados na prova, os critérios de ensino-aprendizagem e as respostas com possíveis análises para cada alternativa. Na avaliação da produção escrita, também há critérios de correção separados por níveis. Dessa forma, é possível ter um olhar mais direcionado, que atenda às especificidades de cada estudante.

Ao final do processo, os professores preenchem uma planilha, que é encaminhada à SME. Os dados coletados servem para pensar em ações que auxiliem o trabalho pedagógico dos professores na escola. Uma dessas ações é a formação realizada nas permanências.

Isso mostra o quanto a leitura ainda é motivo de preocupação, especialmente nesses últimos dois anos (2020-2021) em que os estudantes estiveram “ausentes” da escola, acompanhando as aulas por meio das videoaulas – no caso do município de Curitiba, não tendo a prática de leitura aplicada em seu cotidiano em todas as suas dimensões. Essa preocupação ficou ainda mais evidente quando se analisaram os resultados nacionais da proficiência em Língua Portuguesa dos últimos três anos (2017/2019/2021).

No Gráfico 1, pode-se observar que as médias dos 11 estados e do Distrito Federal ficaram acima da média nacional (214,5). Curitiba, por sua vez, superou a proficiência da média nacional (224,2), notadamente se deve ao trabalho realizado com a leitura nesta capital, que pode ser “exemplo” para outras cidades que apresentaram fragilidades em seus resultados.

Gráfico 1 - Proficiência média em Língua Portuguesa - 5.º ano do Ensino Fundamental, por Unidade da Federação e Região - Saeb 2017

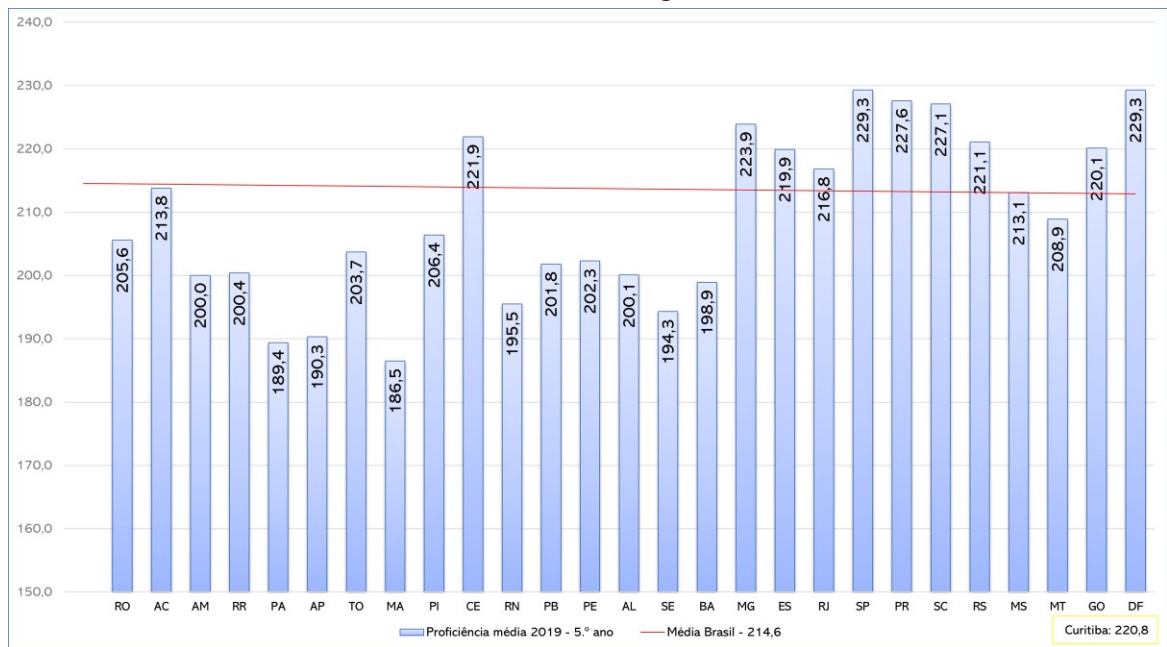


Esses dados comprovaram o quanto é necessário ainda realizar um trabalho mais efetivo/sistematizado com a leitura, visto que continua sendo um desafio a ser superado no Brasil, especialmente ao considerável número de estados da região Nordeste que não atingiram a média nacional como, por exemplo, Maranhão (183,3), Rio Grande do Norte (194,7) e Sergipe (193,2), que obtiveram as médias mais baixas. Além desses, é preciso estar atento aos estados pertencentes à região Norte, como o Pará (188,4) e o Amapá (185,8), que ficaram bem abaixo da média nacional. Além disso, cabe ressaltar a discrepância dos números entre os estados da região Sul em relação aos da região Nordeste, no qual neste apenas um estado atingiu a média estabelecida, o Ceará, com 220,7.

O Gráfico 2 apresenta os dados da prova realizada em 2019. Nele, é possível perceber que, em relação à média nacional, houve estabilização, ou seja, não houve avanço nem retrocesso em relação ao Gráfico 1. Percebe-se, porém, que nove estados e o Distrito Federal ficaram acima da média nacional (214,6), dois a menos que a avaliação anterior – Acre (213,8) e Mato Grosso do Sul (213,1) não atingiram a média –, porém, sem números expressivos, visto que apresentaram queda na média, como em Minas Gerais (223,9), Rio de Janeiro (216,8), São Paulo (229,3), Paraná (227,6) e Santa Catarina (227,1). A capital paranaense, Curitiba, também ficou acima

da média, com 220,8, porém com queda em relação à última avaliação realizada em 2017 (224,2). Destacam-se neste ano os estados Ceará (221,9), Rio Grande do Sul (221,1) e o Distrito Federal (229,3), que aumentaram as médias em relação à prova aplicada em 2017. Já o estado de Goiás (220,0), assim como o Espírito Santo (219,9), manteve-se estável, ou seja, não houve avanço nem retrocesso.

Gráfico 2 - Proficiência média em Língua Portuguesa - 5.º ano do Ensino Fundamental, por Unidade da Federação e Região - Saeb 2019



Fonte: BRASIL (2022, p. 96). Adaptado.

Nota-se que, em ambos os gráficos (1 e 2), houve pequenos avanços, especialmente na região Nordeste, em que apenas o estado do Ceará ficou acima da média nacional, com 221,9, superando até mesmo a nota anterior (220,7).

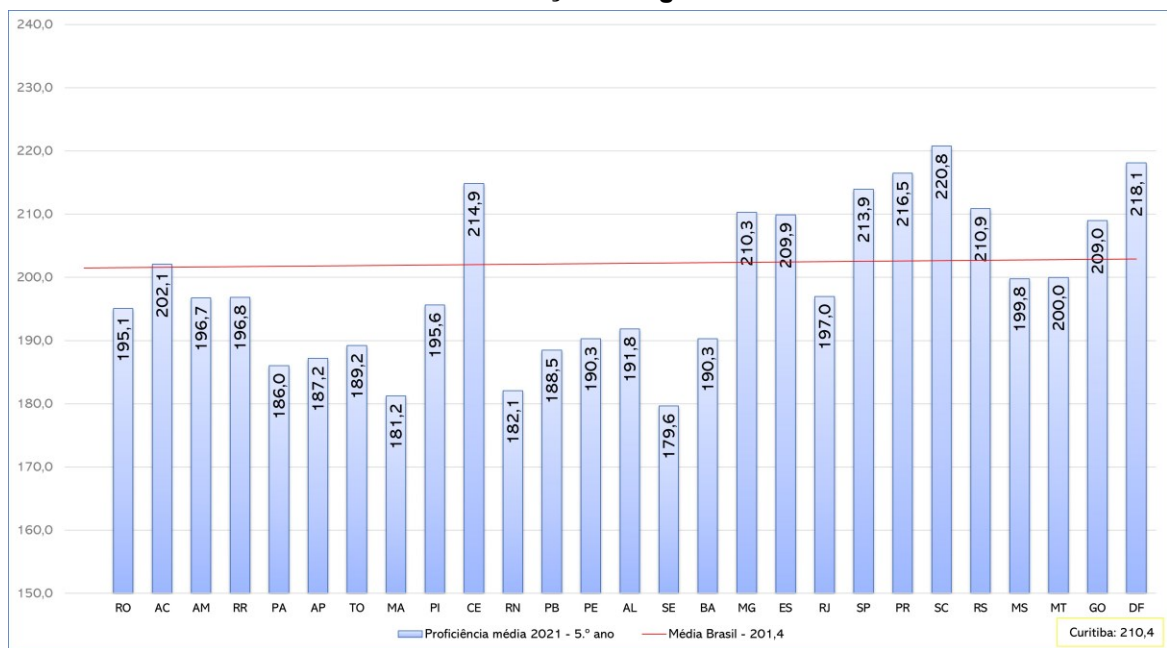
Os dados demonstraram que o trabalho com a compreensão leitora realizado entre os anos de 2017 e 2019 está sendo realizado, porém aquém do que se espera para o 5.º ano da Educação Básica, o que vem a comprovar “uma crescente preocupação com o desenvolvimento da habilidade da leitura desde as séries iniciais da formação dos alunos” (SOUZA, 2020, p. 23) devido aos números insuficientes para uma sociedade globalizada e letrada, todavia com dificuldades de compreensão, reiterando a afirmativa de que estar alfabetizado é diferente de ser letrado.

Ressalta-se que os letramentos são perspectivas relacionadas à metodologia de ensino aplicada na sala de aula, indo além da decodificação/decifração do código,

pois “uma pedagogia voltada ao ensino da leitura e da escrita precisa ir além da comunicação alfabética, incorporando, assim, as habilidades tradicionais as comunicações multimodais” (KALANTIZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 20), apesar de a escrita estar relacionada às práticas sociais, culturais, políticas, cognitivas e linguísticas.

Essas questões preocupantes relacionadas à leitura e à compreensão se repetem nos resultados apresentados no Saeb 2021 (Gráfico 3), em que é possível perceber pouca evolução da proficiência leitora no 5.º ano do EF, bem como a queda na média nacional para 201,4 (queda de 13,2), que já estava estabilizada nas duas últimas avaliações do Saeb. Há de se considerar que o Brasil e o mundo estavam vivenciando um momento peculiar entre os anos de 2020 e 2021, e os estudantes estiveram praticamente dois anos afastados do ambiente escolar físico. Com isso, é necessário ter um olhar mais cuidadoso a respeito dos dados apresentados nesta última avaliação de larga escala.

Gráfico 3 - Proficiência média em Língua Portuguesa - 5.º ano do Ensino Fundamental, por Unidade da Federação e Região - Saeb 2021



Fonte: BRASIL (2022). Adaptado.

Apesar da situação atípica, em alguns estados houve certa estabilidade nas médias em relação ao Saeb 2019 e se mantiveram acima da média nacional, como é o caso, por exemplo, de Ceará (214,9), Minas Gerais (210,3), Espírito Santo (209,9),

São Paulo (213,9), Paraná (216,5), Santa Catarina (220,8), Rio Grande do Sul (210,9), Goiás (209,0) e o Distrito Federal (218,1). Já outros, como é o caso do Rio de Janeiro (197,0), tiveram queda na média, ficando abaixo, inclusive, da média nacional, ao contrário do Acre (202,1), que atingiu a média nacional em 2021.

Mesmo com todo o trabalho realizado durante o período pandêmico, com a disponibilização das videoaulas e atividades complementares, focando, sobretudo, a compreensão leitora, Curitiba, manteve-se acima da média nacional (201,4) na proficiência leitora, com média final 210,4, bem como ficou na média do Ideb (6,0). Isso mostra, sem dúvida nenhuma, que as videoaulas fizeram parte deste contexto de manter as notas, de a equipe tentar buscar soluções para um período peculiar que a educação passou nos últimos dois anos (2020-2021), especialmente em relação às estratégias de leitura (antes, durante e após) nos anos iniciais da Educação Básica.

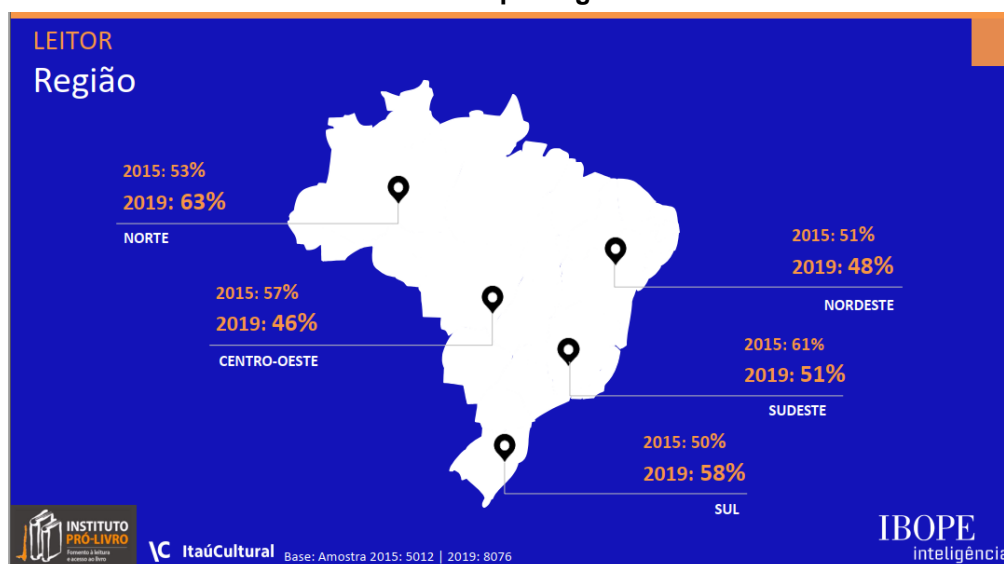
A partir desses resultados, é preciso ter clareza de que a análise dos dados deve ser feita com cuidado, especialmente em relação às fragilidades apresentadas pelos estudantes do 5.º ano do EF, e repensar as ações, a fim de desenvolver e ampliar as habilidades de leitura como prática social.

Como já mencionado, a compreensão leitora está relacionada ao conhecimento de mundo/linguístico e das práticas sociais, em uma relação de interação entre o leitor-autor-texto, utilizando-se de estratégias cognitivas e metacognitivas. “Vale destacar também que a leitura, apesar de ser uma atividade essencial em nossa vida cotidiana, está ainda longe de ser realizada com proficiência por adultos e crianças” (SOUZA, 2020, p. 24).

De acordo com esses dados apresentados do Saeb dos últimos três anos, ainda há uma lacuna entre o que se lê e o que se compreende. Por isso, o eixo leitura continua sendo a maior preocupação no ambiente educacional, sendo fundamental investir tanto em políticas públicas, em ações nas escolas para mudar essa realidade, quanto em pesquisas, conforme destacam Coscarelli (2016) e Wolf (2019), para contribuir também para o letramento digital, visto que a prática leitora requer planejamento, estratégias, tempo, atenção e empenho, por meio de leituras diversificadas, de diversos gêneros discursivos, a partir da realidade dos estudantes atendidos nas escolas.

Tal preocupação se reflete em pesquisas realizadas a respeito do comportamento leitor, que “compreende tanto a relação do leitor com o texto quanto à interação entre leitores” (CURITIBA, 2020, p. 309) por meio do compartilhamento, de recomendações e dos procedimentos de leitura, bem como as interpretações geradas por ela, bem como da leitura de livros literários, como apresenta a pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL)³², no Gráfico 4, antes do momento pandêmico, já demonstrando queda significativa de leitores na maior parte do Brasil.

Gráfico 4 - Leitor por região no Brasil



Fonte: Instituto Pró-Livro (2022)

Com isso, pode-se afirmar que somos um país não leitor, mas, em contrapartida, os dados do IPL mostraram que, nas regiões Sul e Norte do país, houve um aumento no número de livros lidos. Mesmo assim, cabe ressaltar que, apesar dessa elevação, ainda há sujeitos com dificuldades na compreensão leitora, bem como se fazer entender em seus discursos. Esses dados são significativos, pois também contribuem para o planejamento de políticas públicas e o planejamento docente em relação ao incentivo ao hábito da leitura.

Um dos motivos para esses números tão alarmantes se deve, talvez, ao valor simbólico atribuído ao livro (ao contrário dos eletrônicos), ou seja, maior prestígio social, além da falta de hábito e incentivo à leitura da própria família, investimentos

³² “O IPL é uma organização da sociedade civil de interesse público, sem fins lucrativos, criada e mantida pelas entidades do livro - Abrelivros, CBL e SNEL, tendo como objetivo promover pesquisas e ações de fomento à leitura”. Disponível em: <http://plataforma.prolivro.org.br/quem-somos-ipl.php>. Acesso em: 01 mar. 2022.

em programas de leitura e o alto custo do livro, fatores que, somados, contribuem para a redução do número de leitores no Brasil.

Nesse sentido, dentre tantos papéis que a escola tem na atualidade, um deles está direcionado ao incentivo do hábito da leitura. Salles e Paula (2016) evidenciam

uma série de tarefas cotidianas que exigem desenvolvimento da autonomia, intencionalidade, persistência e autorregulação, tais como as requeridas na leitura proficiente, realizada com fluência e compreensão. Seriam também influenciadas pelas demandas criadas por estas mesmas tarefas. Estas funções podem ser promovidas em um contexto de instrução (SALLES; PAULA, 2016, p. 59 apud DIAS; SEABRA, 2013).

Além disso, deve ser levado em conta que, se o estudante domina as três dimensões essenciais dos gêneros do discurso e da construção de sentidos – conteúdo temático (objetos do discurso), estilo (seleção e opção individuais) e construção composicional (estrutura formal), indissolivelmente ligados no todo do enunciado – logo, aos poucos também vai dominar os aspectos linguísticos composicionais do texto – a consciência metatextual, em que o estudante reflete e analisa “as propriedades formais do texto a partir de um monitoramento intencional, de modo que a atenção do sujeito foca-se na estrutura do texto enquanto objeto linguístico, mais do que em seus usos ou conteúdo” (BARRERA; SANTOS, 2016, p. 73 apud GOMBERT, 2003).

Portanto, a atividade de leitura supõe domínio metalinguístico (resultante de aprendizagens explícitas, manipuladas, quando aprendidas intencionalmente) e de certos aspectos fonológicos da linguagem oral, que surgem a partir da necessidade do sujeito, e sua aprendizagem varia de acordo com o sistema de escrita alfabética (SEA) com ortografia regular.

Com base nas reflexões deste capítulo, o próximo será destinado ao percurso metodológico, bem como à análise do *corpus* selecionado para esta pesquisa, destacando a leitura como construção e produção de sentidos, visto que o sentido é construído na interação entre o sujeito e o texto. Entende-se, portanto, a leitura como “**uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza notoriamente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 11, grifos no original), em uma relação dialógica, realizada na materialidade do texto.

4 METODOLOGIA E ANÁLISE DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS VIDEOAULAS

A abordagem metodológica desta pesquisa considera o envolvimento da pesquisadora com o ambiente investigado, visto que era parte integrante do processo, desde o planejamento das sequências (cada docente era responsável por planejar, organizar, gravar no estúdio as sequências didáticas com o auxílio da equipe de Língua Portuguesa do DEF e de acordo com o “roteiro”) até mesmo em ministrar as aulas para a gravação das videoaulas – objetos da pesquisa.

Dessa forma, a metodologia se baseia na pesquisa qualitativa-interpretativista devido à proximidade dos dados e ao acesso a documentos em seu ambiente natural – no caso, as videoaulas –, bem como no próprio processo de escrita a partir dos dados coletados, que torna o pesquisador parte fundante na pesquisa, por meio de uma análise crítica (FLICK, 2009). E, para que a pesquisa seja considerada científica, é importante submetê-la a três critérios (MOITA LOPES, 1994):

- a) metódica (os procedimentos de investigação têm que estar claros);
- b) sistemática (o conhecimento produzido deve ser inter-relacionado, ou seja, a investigação de uma determinada questão não pode ignorar outras);
- c) criticada pelo próprio pesquisador e oferecida à crítica dos pares na comunidade científica (MOITA LOPES, 1994, p. 333).

Nesse sentido, evidencia-se que “a pesquisa qualitativa 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), por isso, neste capítulo, serão apresentados os procedimentos metodológicos, a partir da descrição, da composição do *corpus* e dos instrumentos de análise. Para tanto, foram selecionadas duas sequências didáticas ministradas pela própria pesquisadora.

A escolha se deu pelo critério paradigmático, ou seja, as aulas seguem o mesmo “roteiro”, com poucas variações entre as sequências, fazendo com que as questões analisadas nas aulas selecionadas possam também ser observadas em outras sequências. Além disso, destaca-se o cuidado que a pesquisadora teve ao selecioná-las, especialmente em não escolher aulas que envolvessem os colegas, que também planejaram e gravaram as videoaulas, bem como pela seleção dos gêneros que, pela minha observação ao longo dos anos, são ainda pouco trabalhados

na escola (noticiário de rádio e artigo de divulgação científica) e pela crônica ser do campo artístico-literário.

Esclarece-se que, na pesquisa de cunho interpretativista, a realidade depende do indivíduo, uma vez que é construída por ele e está centrada em uma análise dos dados e não em uma descrição estatística, fazendo uso da linguagem, o que “possibilita a construção do mundo social e é a condição para que ele exista” (MOITA LOPES, 1994, p. 331). Dessa forma, não há neutralidade dos pesquisados, que é parte integrante do estudo e interpreta fenômenos atribuindo significado ao processo de pesquisa, ou seja, o significado é construído socialmente, por meio de diferentes vozes, prevalecendo a intersubjetividade. 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).

Assim, os procedimentos adotados para realizar o estudo se basearam nas propostas de Flick (2009) e Moita Lopes (1994), teóricos que delinearam a construção adequada, o percurso científico, a descrição do objeto, a análise, a abordagem qualitativa, o objetivo interpretativo, bem como relação de interdependência entre o objeto pesquisado, tendo como “pano de fundo” a perspectiva psicolinguística delineada por Solé (1998) e Liberato e Fulgêncio (2022).

Destaca-se que esta pesquisa foi desenvolvida com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UTFPR em Seres Humanos, sob registro no CAAE 63636422.6.0000.5547 e número do parecer: 5.803.820 (embora haja informações de domínio público, sem contato direto com seres humanos), e caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa, fundamentada pelos aspectos psicolinguísticos e pelos documentos parametrizadores, especialmente os descritores Saeb (são 15 para o 5.º ano), que compõem a avaliação de larga escala, distribuídos em seis temas: I. Procedimentos de Leitura; II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; III. Relação entre Textos; IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto; V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido; VI. Variação Linguística.

4. 1 Descrição do *corpus* de análise e delimitação do objeto

Embasada teórico-metodologicamente nas contribuições da psicolinguística e dos documentos parametrizadores (descritores Saeb), a proposta consiste na seleção e análise dos dados coletados nas videoaulas. Para tanto, foram selecionadas duas sequências didáticas exclusivamente da plataforma Youtube – canal TV Escola Curitiba, nos anos de 2020 e 2021: a primeira, inédita em 2021, abordando o gênero fábula (aulas 15 a 17), do campo artístico-literário; a segunda, inédita em 2020, sistematizando o artigo de divulgação científica (aulas 72 a 74), do campo das práticas de estudo e pesquisa e o noticiário de rádio (aulas 75 e 76), do campo da vida pública, reexibida em 2021 com nova numeração (aulas 90 a 94).

No canal TV Escola Curitiba há em torno de 160 mil inscritos, totalizando aproximadamente 52 milhões de visualizações, considerando todos os vídeos publicados, em todos os componentes curriculares, tendo como público-alvo estudantes e professores da Educação Infantil e do EF³³. As aulas de Língua Portuguesa, especificamente, tiveram em torno de 10.558.162 visualizações entre videoaulas inéditas e editadas, sendo 5.919.53 em 2020 e 4.638.630 em 2021. No 5.º ano, nesse componente curricular, em 2020-2021 foram disponibilizadas 210 videoaulas (entre inéditas e editadas), totalizando 2.582.963 visualizações. Essas aulas, assim como os demais componentes curriculares, também estão organizadas em *playlists* (lista de reprodução) para facilitar a busca do estudante/docente.

A primeira sequência didática, inédita em 2021 (aulas 15 a 17), teve cerca de 56.496 visualizações; já a segunda, inédita em 2020 (aulas 72 a 76) e reexibida em 2021 (aulas 90 a 94), totalizou 59.864 visualizações. Esse aumento em 2021, mesmo que tímido, no número de visualizações (3.368) se deve, provavelmente, ao fato de as pessoas já estarem acostumadas com a dinâmica das videoaulas, mesmo com o retorno às aulas presenciais em 2021 (efetivamente no segundo semestre). Isso nos mostra que o objeto de estudo é relevante e pode contribuir, e muito, no processo de ensino e aprendizagem, especialmente em relação às estratégias de leitura.

³³ Durante o período pandêmico, os docentes e equipes gestoras das escolas, a partir das videoaulas, elaboraram 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.

Além das videoaulas, em 2021, a SME disponibilizou aos professores, no Portal da Educação, no Núcleo de Mídias Educacionais - NUME (<https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/recursos-pedagogicos/11633>), os slides das aulas, bem como o cronograma com os conteúdos trabalhados, com a temática da sequência e os gêneros sistematizados nas aulas para auxiliá-los no planejamento das atividades a serem entregues aos estudantes nas escolas a cada 15 dias nos kits pedagógicos.

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), tendo em vista que as aulas seriam assíncronas, optou-se por “adaptar” o currículo e priorizar apenas dois eixos: leitura e análise linguística/semiótica, como também a sequência didática sem o processo avaliativo formal.

As sequências didáticas foram planejadas entre três e sete aulas, iniciando na segunda-feira e finalizando na sexta-feira subsequente, contemplando em torno de duas semanas (seis aulas), visto que eram transmitidas/disponibilizadas três aulas na semana. Para essa dinâmica, observou-se o calendário, considerando os feriados, por isso as sequências, algumas vezes, tiveram, em média, seis aulas; porém, quando as aulas foram editadas para serem transmitidas no ano posterior, não foi possível manter essa dinâmica, devido ao calendário ser diferente.

Todas as sequências tiveram como ponto de partida uma temática, no qual docentes responsáveis pelos planejamentos e gravações das videoaulas escolhiam dois gêneros³⁴ (principal e secundário, a depender do número de aulas da sequência) a serem trabalhados nas aulas, de acordo com os campos de atuação, inter-relacionando com os eixos de Língua Portuguesa (leitura e análise linguística/semiótica), conforme apresentados no currículo de Curitiba (2020) e na BNCC (2017), a fim de possibilitar uma maior abrangência ao se tratar das dimensões formativas do uso da linguagem, visto que ambos os documentos ponderam sobre a “importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas

³⁴ 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). Nas videoaulas, foram escolhidos aqueles possíveis de serem trabalhados à distância, bem como aqueles que não necessitavam de autorização do autor (ou que foram autorizados).

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 para cada sequência de Língua Portuguesa era feita considerando a faixa etária (público-alvo) e com o intuito de 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). Esses recursos utilizados no ambiente digital, por sua vez, estimulam o processo cognitivo e o letramento digital.

Para a realização das aulas, foram apresentados autores de livros literários, cartunistas, escritores de peças teatrais, cordelistas, poetas, compositores de canções, tanto da cidade de Curitiba quanto de outras localidades, que participaram das videoaulas com suas produções, a fim de ampliar, também, o repertório literário e cultural dos estudantes que assistiram às videoaulas, uma vez que as “práticas de letramento variam com o contexto cultural” (STREET, 2012, p. 82). E, a partir dessas práticas sociais, o sujeito atribui sentido à real função da escrita, adequando-se aos contextos diversos e de maneira pode se apropriar dela (MARCUSCHI, 2010). Além dessas práticas de letramento apontadas 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 acontece nas videoaulas (e é indicado para as aulas presenciais), pois permitem ampliar o repertório linguístico/de mundo dos estudantes por serem, também, estratégias leitoras. 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)

Dessa forma, as aulas foram planejadas com o intuito de proporcionar reflexão sobre o uso da Língua Portuguesa nas mais diferentes situações comunicativas do cotidiano, com textos que privilegiam competências e capacidades de leitura, pois “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), por isso a importância em selecionar textos que propiciavam reflexões mais significativas, bem como enfatizar gêneros que eram possíveis de serem utilizados nas videoaulas.

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, pois isso ajuda o estudante a fazer relações e a compreender melhor o texto a ser lido, bem como a criar uma representação da sua função social.

Embora o currículo privilegie os gêneros para estudo dos conteúdos pertinentes a cada ano, pode-se afirmar que está em consonância com as ideias dos novos letramentos, debatido e pesquisado pelo *New London Group* (NLG)³⁵, que

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).

Além disso, considerar o contexto do estudante para trabalhar com os letramentos, além de valorizar a diversidade cultural local (costumes, crenças, conhecimentos, religião, etnia, orientação sexual, entre outras), seja ela urbana ou rural, contribui para reflexões e debates pertinentes às tecnologias digitais nos

³⁵ Grupo formado por pesquisadores de diferentes universidades, de países anglófonos, conhecido como The New London Group (NLG), com o objetivo de discutir sobre a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos. A partir das discussões do grupo, publicou-se um manifesto, em 1996, chamado *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. Nesse manifesto, foi proposto um jeito de pensar a educação, a sala de aula, o ensino de língua materna, bem como a metodologia e a metalinguagem para o ensino de língua/texto, em especial, na Língua Portuguesa, que abrange um “mundo” de universos nos diferentes “ambientes de aprendizagem multiculturais, multilinguísticos e multimidiáticos” (CAZDEN, 2021, p. 7). Embora o termo letramento já existisse, o NLG pluralizou o termo acrescentando o prefixo Multi ao termo, suplementando um termo já muito debatido. “Para abranger esses dois “multi” – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa –, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: **multiletramentos**” (ROJO, 2012, p. 13, grifo da autora). Além disso, o interesse do grupo estava em problematizar quais eram os letramentos dominantes e quais eram os marginalizados, em um tempo e espaço específicos nas práticas sociais.

diferentes meios/múltiplas linguagens (textos imagéticos/escritos³⁶, gestos, áudio, entre outros), em especial, à multimodalidade dos textos (KALANTIZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), considerando as variações semióticas conectadas por essa multiculturalidade³⁷ (multiplicidade e variedade das práticas letradas). E isso só é possível com o auxílio do professor por meio da mediação no momento da leitura.

Nesse sentido, as videoaulas proporcionaram reflexões importantes acerca da prática docente, pois foi possível “dialogar” também com o professor, mostrando diferentes práticas relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa. Por outro lado, as sequências didáticas demonstraram que planejar uma aula (mesmo que seja online) precisa de um olhar atento, considerando que não há turmas homogêneas, sendo necessário adequar o planejamento à realidade de cada uma.

Em todas as aulas, houve o cuidado em trabalhar com a leitura, a compreensão leitora e a ampliação vocabular, para que os estudantes refletissem sobre os sentidos das palavras, de acordo com o contexto, oportunizando a ampliação do léxico.

No eixo análise linguística/semiótica, as aulas proporcionaram reflexões sobre as características linguísticas (e metalinguísticas) presentes nos textos/gêneros sistematizados/estudados nas sequências, tendo o texto como unidade de ensino das aulas de Língua Portuguesa, que “orienta” o estudante a compreender o que lê e a escrever textos relevantes e significativos. Para Geraldi (2011),

a análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. (GERALDI, 2011, p. 74).

³⁶ “Os dois modos – escrita e imagem – são governados por lógicas distintas e têm claramente propiciações diferentes. A organização da escrita – ainda baseada na lógica da fala – é governada pela lógica do tempo e pela lógica da sequenciação de seus elementos no tempo, em arranjos temporalmente regidos. A organização da imagem, ao contrário, é governada pela lógica do espaço e pela lógica da simultaneidade de seus elementos visuais retratados em arranjos organizados espacialmente” (KRESS, 2003, p. 1-2 apud ROJO; MOURA, 2019, p. 21).

³⁷ Canclini chama de multiplicidade de culturas. Para o autor, “o que hoje vemos à nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos “popular/de massa/erudito”), desde sempre, híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes “coleções” (CANCLINI 2008 [1989], p. 302-309 apud ROJO, 2012, p. 13, grifos do autor).

Esses elementos listados pelo autor contribuem significativamente para a produção textual, bem como para reflexão da língua em uso, a partir dos textos utilizados nas aulas e não de textos produzidos pelos estudantes, que seria fundamental no trabalho com análise linguística, proporcionando reflexões sobre a língua em uso (metalinguística), contribuindo para o desenvolvimento das habilidades da leitura e de produção escrita, esta não contemplada nas videoaulas. Ressalta-se, porém que, em algumas aulas, houve apenas sugestões de produções, visto que não havia como garantir que todo o processo de produção textual fosse realizado pelos docentes das escolas com seus respectivos estudantes.

Destaca-se que, embora o eixo análise linguística/semiótica não tenha sido o foco da pesquisa, é fundamental no processo de compreensão leitora, pois a compreensão da língua em uso exige a metalinguagem e a videoaula é um ambiente metalinguístico, visto que reflete sobre a linguagem e cria condições diferentes de uso da língua, uma vez que, quando nos expressamos por meio da linguagem, o trabalho social/discursivo é realizado (BITTENCOURT *et al.*, 2015).

Além de não serem abordados nas videoaulas os eixos oralidade e produção textual, também não foi possível realizar a avaliação³⁸ (diagnóstica ou formativa) da sequência didática com o estudante, porque o docente que planejava e gravava a aula não era o docente da turma do estudante que a assistia. Portanto, o *feedback* não aconteceu para que o professor tivesse subsídios para replanejar as aulas de acordo com as necessidades dos estudantes.

As aulas foram planejadas, como já mencionado, partindo do pressuposto 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).

Uma vez que o código é dominado pelo leitor, armazenando as palavras na memória de trabalho (cognitivo – de modo temporário ou permanente de elementos lexicais, sintáticas, textuais, discursivas e/ou pelo contexto), terá condições de

³⁸ 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.

reconhecer informações básicas/principais do texto, dominar as regras que regem a língua (sintática/semântica) e conhecer a organização composicional do gênero, propiciando a compreensão leitora por meio da leitura de diferentes gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016).

As videoaulas mostraram que, para cada gênero, há uma organização (tema, composição e estilo) e, por conseguinte, uma “forma” de leitura, em que é necessário utilizar estratégias específicas ou similares. Monitorar o processo e observar a leitura como processo de interação para, assim, ter consciência leitora, pois os textos/gêneros têm objetivos diferentes e “exigem estratégias diferentes, que só são apreendidas no contato sistemático com eles” (GUSSO, 2010, p. 20). Para isso, os docentes devem ter clareza das habilidades de leitura dos estudantes, especialmente aqueles relacionados aos conhecimentos prévios e aos gêneros desconhecidos.

Após essas etapas, o leitor deve ser capaz de interpretar texto, analisando e refletindo sobre as informações elencadas no processo de compreensão, produzindo novos sentidos e estabelecendo relações.

4. 1. 2 O gênero videoaulas

O termo videoaula é utilizado para fazer referência ao recurso tecnológico e à situação que acontece “presencialmente” (vídeo + aula), no momento em que o estudante assiste à aula, seja pela televisão ou pelo canal do Youtube. O vídeo é produzido com um determinado objetivo, pois será assistido assíncronicamente. As videoaulas foram gravadas anteriormente e disponibilizadas simultaneamente no horário de aulas, em que os estudantes estariam na escola – no caso da transmissão pela televisão.

Já a linguagem utilizada pelo docente é planejada e tende ser mais objetiva e clara, interagindo com outras linguagens (corporal, espacial, visual), podendo ser editada, a fim de minimizar erros ou vícios de linguagem.

Pode-se dizer que as videoaulas disponibilizadas no canal do Youtube podem desempenhar a mesma função das aulas presenciais devido ao fato de o docente também utilizar diferentes recursos didáticos (vídeos, áudios, quadro escolar para escrita com giz – simulando a sala de aula, bem como mostrar o traçado/escrita das letras/ palavras, imagens, textos no suporte original, entre outros) na tentativa de

deixar a aula mais dinâmica/fluída e, assim, atrair a atenção do estudante para que, de alguma maneira, participe da aula, mesmo que a distância.

Por isso, a fim de atingir o maior número de estudantes e por apresentar potencialidade na exposição do conteúdo, devido aos recursos multimodais utilizados – ainda pouco explorados na escola, pois o impresso ainda é privilegiado –, combinando diferentes semioses, os quais facilitam o processo de ensino e aprendizagem, a SME optou por disponibilizar videoaulas tanto pela televisão quanto pelo Youtube, em substituição às aulas presenciais.

E, por serem ferramentas pedagógicas, que auxiliam o processo de ensino e aprendizagem, esses recursos podem ser utilizados também na aula presencial, a fim de complementar ou ampliar os conteúdos abordados online, estimulando o docente a estar mais atento a determinadas habilidades desenvolvidas nas aulas, visto que o uso desses recursos didáticos explora aspectos multimodais, que “demandam habilidades de leitura e de produção específicas” (COSCARELLI, 2016, p. 20-21).

Entretanto, é preciso ter clareza de que a videoaula não substituirá a aula presencial, especialmente quando se trata dos anos iniciais, em que o contato entre os pares (professor-estudante/estudante-estudante) é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Ao contrário: poderá ser usada como recurso para complementar e/ou auxiliar o planejamento docente 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 e etapas de produção: planejamento; escrita; revisão; reescrita; e edição.

Além disso, salienta-se que algumas formações foram pensadas e planejadas pela SME a partir das videoaulas para auxiliar o trabalho docente no retorno às aulas presenciais na escola, de acordo com as necessidades dos seus estudantes, assim como a produção de materiais como, por exemplo, os *Cadernos Pedagógicos de Unidades Curriculares de Transição*, contemplando especialmente os eixos não abordados: oralidade e produção escrita.

Ressalta-se que as videoaulas transmitidas nas duas plataformas, televisão e canal do Youtube, são diferentes dos videoeducativos, pois têm finalidades, dinâmicas e propostas distintas. Enquanto a primeira tem relação com a formação acadêmica do professor (gera autoridade) e simula uma aula presencial (seguindo determinados

conteúdos previamente planejados, de acordo com um documento parametrizador), o segundo está relacionado a outros fatores, tais como: “número de inscritos, número de visualizações e *likes* nos vídeos, periodicidade de publicação – quanto maior, mais autoridade se constrói –, resultados que aquele conteúdo já proporcionou para o público” (OLIVEIRA, 2020, p. 99, grifo no original).

Embora sejam videoaulas (aulas que circulam na internet em plataformas como o Youtube, diferente da proposta do EaD), disponibilizadas em um ambiente digital, não tinham como proposta o letramento digital, uma vez 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 tablet, 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, grifo no original).

Além dessas questões, nas videoaulas online, diferentemente das demais, os fatores motivação e ludicidade estiveram presentes em quase todas as aulas, visto que o planejamento docente foi pensado, também, em propor atividades mais dinâmicas, sobretudo nos momentos da antecipação da leitura ou na inserção de um jogo na sequência lógica do texto. Por isso, se o docente deseja utilizá-las na sala de aula presencial, para propiciar momentos de integração e protagonismo entre os estudantes, deve adaptá-las.

O fator tempo para realização das atividades nos meios digitais é diferente do tempo da sala de aula. Na televisão, por exemplo, o tempo é determinado/marcado, é mais rápido. Já no canal do Youtube, os estudantes têm a possibilidade de pausar o vídeo quantas vezes for necessário e realizar a atividade com mais calma, inclusive retornando ao texto apresentado/lido pelo docente, sendo um facilitador para o letramento digital. Ademais, o tempo de aplicação das sequências didáticas também foi diferenciado. Enquanto na televisão/no Youtube cada uma tem entre três e sete aulas – a depender da organização do currículo de Língua Portuguesa –, com duração de 45 minutos, na sala de aula uma sequência tem, em média (com base na minha experiência docente), previsão de aplicação entre duas e três semanas (cerca de 12 aulas) – a depender do encaminhamento. Isso acontece porque na sala de aula há interação entre os sujeitos e as turmas são heterogêneas.

No formato escolhido pela SME, não há interação em tempo real, condição essencial no processo de ensino e aprendizagem, as aulas são assíncronas e atemporais, por isso a relação professor-estudante-conhecimento não aconteceu.

4. 2 Parâmetros para a análise das videoaulas

Para realizar a análise dos dados desta pesquisa, consideraram-se os seguintes parâmetros: o primeiro diz respeito aos procedimentos de leitura elencados na matriz de referência da avaliação do Saeb (Anexo B), que trata da dimensão inter-relacionada quanto ao uso e reflexão acerca do processo de leitura (estratégias e procedimentos de leitura); o segundo, pelo viés psicolinguístico, destacou que o uso das estratégias também é fundamental nesse processo para que o leitor atinja seus objetivos no momento em que realiza a leitura e compreenda globalmente o texto.

Essas estratégias podem ser cognitivas ou metacognitivas. A primeira é realizada de modo inconsciente/intuitivo; na segunda, o leitor já tem consciência sobre o uso dos aspectos cognitivos como, por exemplo, no momento em que é retomada a leitura de alguma palavra (KATO, 1990; SOLÉ, 1998), sendo reflexivas/conscientes.

Ressalta-se que essas estratégias são utilizadas pelo leitor para compreender o texto lido pelo docente das videoaulas, ou seja, a compreensão leitora acontece no momento que o leitor se apropria das estratégias. Por isso, serão utilizadas as estratégias de compreensão leitora proposta por Solé (1998) como parâmetros de análise (já apresentados e explicitados no Capítulo 3):

1. Antes da leitura: motivação; objetivos; conhecimentos prévios; previsões; promover hipóteses.
2. Durante a leitura: compreensão do texto; localizar informações; fazer inferências; verificar hipóteses e previsões; formular novas previsões; formular novas hipóteses; esclarecer dúvidas; resumir as ideias do texto.
3. Após a leitura: avaliação; relevância textual; relevância contextual.

Para análise das aulas, consideraram-se as características pertinentes às videoaulas devido à sua peculiaridade – aulas direcionadas aos estudantes do EF dos anos iniciais – em relação ao formato. Nelas, houve uma “adaptação/transposição” do modelo presencial para o digital, a partir da sequência didática, na tentativa de manter

a mesma dinâmica da aula presencial, com algumas alterações. Exemplo disso, tem-se a utilização de recursos para deixar a aula mais dinâmica, em que apenas o docente ou algum convidado realizava a leitura do texto ou mesmo atribuindo um tempo curto para a realização das atividades. As videoaulas foram pensadas para atingir a esse público-alvo.

4.3 Resultados e análises

A partir dessas reflexões, apresentam-se os resultados e análises de duas sequências didáticas. O encaminhamento 1 aborda o gênero crônica (aulas 15 a 17); o encaminhamento 2 sistematizou dois gêneros diferentes conectados pela mesma temática, o artigo de divulgação científica e o noticiário de rádio (aulas 72 a 76), conforme apresenta a Tabela 6.

Tabela 6 - Encaminhamentos das videoaulas

Encaminhamento 1	Encaminhamento 2	
Crônica	Noticiário de rádio	Artigo de divulgação científica
Ordem do narrar	Ordem do relatar	Ordem do expor
Escrito	Oral/Escrito (Oralizado)	Escrito
Campo artístico-literário	Campo da vida pública	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Domínio literário	Domínio jornalístico	

Fonte: Autoria própria (2022)

Esses encaminhamentos serão detalhados nos itens 4.3.1 e 4.3.2 com as respectivas análises e ponderações teóricas que fundamentaram este estudo, especialmente no que tange à compreensão leitora.

As videoaulas, assim como todas as outras de Língua Portuguesa, têm a mesma dinâmica inicial: apresentação do docente e da aula, repasse de alguns informes pertinentes aos cuidados com a higiene, registro (com o tempo em torno de um minuto) da data do dia (isso não é informado ao estudante; entende-se que ele tem autonomia para registrar de acordo com o dia em que assiste à aula), do número da aula e do componente curricular.

A partir da segunda aula da sequência, antes de iniciar a aula, é realizada, brevemente, a retomada dos conteúdos e/ou atividades realizadas na aula anterior (exceto quando muda o docente da sequência).

Em todas as aulas do 1.º ao 5.º ano, após a antecipação da leitura, apresentou-se o suporte original do texto (onde foi retirado) e, posteriormente, o texto digitado, com letras ampliadas, para que os estudantes pudessem acompanhar a leitura realizada pela professora (Figura 5).

Figura 5 - Apresentação do texto no suporte original



Fonte: Captura de tela do canal TV Escola Curitiba (Youtube), 2022.³⁹

Essa dinâmica é realizada em todas as videoaulas, de todos os anos, pois no suporte há informações que auxiliam o leitor na compreensão e na representação do seu funcionamento social. É fundamental que fique explícita a maneira como os textos circulam socialmente.

³⁹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=M8sCg9ERbSA&ab_channel=CanalTVEscolaCuritiba. Acesso em: 30 set. 2022.

4.3.1 Encaminhamento 1: crônica⁴⁰

A primeira sequência didática selecionada para análise foi composta por três aulas inéditas em 2021 (15 a 17⁴¹). Essas aulas foram transmitidas/disponibilizadas nos dias 05, 08 e 09 de abril. Os conteúdos sistematizados nas aulas 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).

O gênero escolhido para ser sistematizado foi o da ordem do narrar, a crônica, do campo artístico-literário. Partindo do pressuposto de que toda a leitura parte da motivação (conhecimento prévio) para realizar a leitura (SOLE, 1998), a sequência teve como temática o “cão”. Esse gênero já é conhecido, teoricamente, pelos estudantes, pois já tiveram contato em anos anteriores no EF.

A crônica selecionada pela docente, “Cão! Cão! Cão!”, de Millôr Fernandes, chamada de fábula fabulosa (como se fosse uma paródia das fábulas tradicionais), propõe uma outra maneira de refletir sobre a moral humana (sempre aparecerá ao final), a partir de atitudes do próprio ser humano. Nela, as personagens não são os animais com características humanas, e sim, o próprio ser humano que representa a si próprio, com pitadas de humor, ironia e um discurso oportunista.

- Antes da leitura: 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. Para isso, a docente apresenta dicas para motivar e aguçar a curiosidade, bem como ativar o conhecimento prévio a partir dessa antecipação (Figura 6). Lembrando:

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

⁴⁰ Embora seja chamada de fábula fabulosa pelo autor e pela docente, as características do gênero crônica prevalece no texto.

⁴¹ **Aula 15.** Disponível em: <https://www.Youtube.com/watch?v=M8sCg9ERbSA&list=PLEtRs8lszO9UYOEM7kdq9FgRQ8xsTlh1g&index=658>

Aula 16. Disponível em: <https://www.Youtube.com/watch?v=25Y6Z8Ylmg&list=PLEtRs8lszO9UYOEM7kdq9FgRQ8xsTlh1g&index=653>

Aula 17. Disponível em: <https://www.Youtube.com/watch?v=OcfXzAF2vuo&list=PLEtRs8lszO9UYOEM7kdq9FgRQ8xsTlh1g&index=647>

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).

Uma vez que legibilidade tem relação com a dificuldade de leitura de um texto, é fundamental investir nessa estratégia antes da leitura.

Figura 6 - Antes da leitura: motivação



Fonte: Captura de tela do canal TV Escola Curitiba (Youtube), 2022.

Para cada dica, foram realizadas algumas questões para levantar hipóteses e previsões sobre o texto (Tabela 7). Nesse momento, mesmo sem interação entre os pares, o leitor é considerado como integrante ativo em todo o processo (SOLE, 1998).

Tabela 7 - Questionamentos realizados antes da leitura do gênero crônica

1. *Tenho quatro pernas pode ser muitas coisas. Pode ser uma cadeira, pode ser uma cadeira, pode ser um animal, um cachorro, um gato, um leão. O que será?*
2. *Então, não pode ser um objeto, tem que ser um animal e pode ser qualquer animal. [...] Vai pensando aí.*
3. *Ainda assim o nosso leque de opções está amplo. Então vamos pensar. [...] Pode ser muitos.*
4. *Que animal coloca a língua pra fora da boca pra se refrescar? Já diminuíram as opções.*
5. *De que animal nós estamos falando?*
6. *E a pergunta que faço a vocês é: Quem sou eu? Ficou fácil, né.*

Fonte: Transcrição - 3'17" a 5'40"

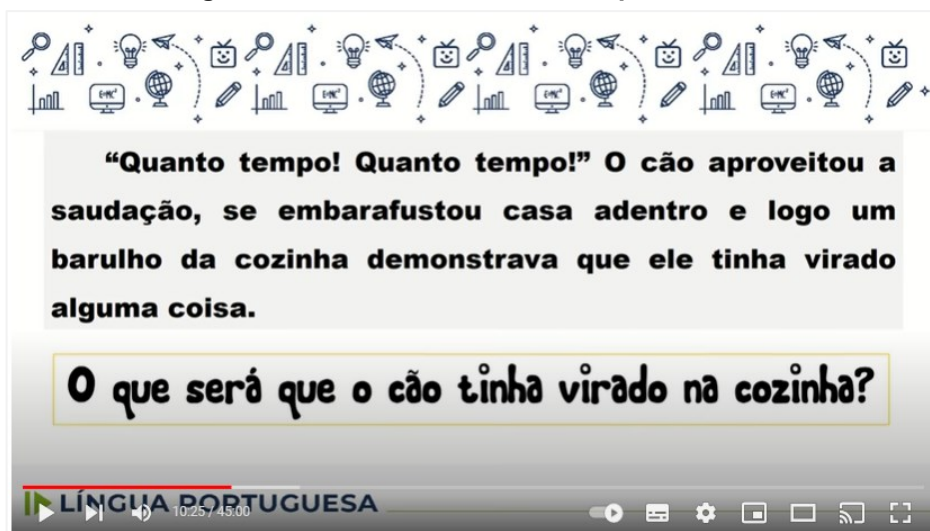
- Durante a leitura: aula 15

No tempo 9'04" a leitura é iniciada, porém a estratégia utilizada pela docente é a leitura protocolada (o objetivo é explicitado antes de começar a leitura). Essa leitura proporciona ao estudante o levantamento de hipóteses e de previsões também no decorrer do texto, construindo o sentido simultaneamente à leitura. Ao longo da leitura, a docente chama a atenção para os implícitos e as marcas deixadas pelo autor.

A docente faz paradas estratégicas e, em cada uma, realiza um questionamento para que o estudante-ouvinte possa levantar suas hipóteses, fazer inferências, antecipar acontecimentos, esclarecer dúvidas e conferir suas previsões sobre a narrativa, como um *jogo de adivinhações* (KLEIMAN, 2016). E, a medida em que a docente vai fazendo a leitura, parágrafo por parágrafo com o estudante, são realizados questionamentos (em geral são hipóteses), porque o texto é todo aberto para o leitor colocar muito da sua criatividade e buscar responder essas lacunas propositalmente abertas pelo autor.

Ressalta-se que essas perguntas devem ser objetivas, inferenciais e avaliativas, para, ao final, o leitor avaliar se houve compreensão e se teve condições de elencar as ideias principais do texto lido (Figura 7).

Figura 7 - Durante a leitura: leitura protocolada



Fonte: Captura de tela do canal TV Escola Curitiba (Youtube), 2022.

A cada “parada” é destinado um tempo para que o estudante possa refletir sobre a passagem lida, registrando suas hipóteses para, em seguida, confirmá-las ou refutá-las. 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).

A leitura protocolada oportuniza ao estudante ser mais consciente (utiliza-se de estratégias metacognitivas) no processo de produção de sentidos e isso 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). Entretanto, não é todo o texto que permite realizar esse trabalho. Durante o processo de leitura, o docente deve ser mediador, avaliando e auxiliando o estudante até que alcance certa autonomia (Tabela 8).

Tabela 8 - Questionamentos realizados durante a leitura do gênero crônica

1. *Olha a perguntinha pra você pensar aí: por que a chegada do amigo com o cão causou estranheza?*
- *Levantou a sua hipótese? Então vamos continuar o texto pra ver se ela vai se confirmar.*
2. *O que será que o cão tinha virado na cozinha?*
3. *E agora, o que será que o cão quebrou no quarto?*
4. *Por que o visitante estava indiferente com as estripulias do cão?*
5. *Aí eu pergunto pra você: o que você acha que o amigo respondeu?*
- *Vamos descobrir como termina esta história? Tenho certeza de que você levantou várias hipóteses, algumas delas você confirmou durante a leitura outras, nem tanto. [...]*
6. *E aí, você estava esperando por isso? Tenho certeza de que você imaginou muitas hipóteses aí na sua cabeça, não é mesmo?*

Fonte: Transcrição - 9'36" a 14'02"

Ao longo da leitura, percebeu-se a preocupação da professora, assim como de outros docentes, e também em outras videoaulas, em realizar a leitura com entonação e ritmo, com boa pronúncia, pausadamente, observando os sinais de pontuação, visto que são recursos que facilitam a compreensão do texto, não desvinculando a leitura do sentido (ANTUNES, 2003). Ao final da leitura, todas as questões são retomadas e comentadas pela docente.

- Após a leitura: aula 15, 16 e 17

Após a leitura do texto na aula 15, algumas atividades pertinentes ao léxico (vocabulário) são realizadas. Aqui o procedimento de leitura realizado é para o estudante apenas inferir o sentido de uma palavra (D3), com o auxílio de diferentes

dicionários (impresso/físico e online), em que devem observar qual significado é mais adequado ao contexto. Os trechos são apresentados com uma palavra em destaque.

Antes da realização da atividade, a professora faz a leitura do trecho, reafirma a palavra em destaque, lê as definições presentes no dicionário, marca a definição que contempla o contexto e, em seguida, estabelece um tempo (em torno de 1 minuto para cada) para que os estudantes reflitam e respondam no caderno.

Nesta aula, o texto não é retomado em outros momentos, especialmente antes de realizar as questões interpretativas, o que seria ideal para localizar informações no texto e esclarecer dúvidas (SOLÉ, 1998). De alguma maneira, isso prejudica o desenvolvimento das atividades, mesmo que, para cada questão, há sempre duas alternativas para que o estudante selecione a adequada para o trecho de análise, assim como há sempre uma palavra ou expressão grifada para o estudante registrar (além da resposta correta) e auxiliá-lo a refletir (ou direcionar) sobre a possível resposta. Para cada atividade, é destinado o tempo de um minuto e, tratando-se de atividades de compreensão e sem ter acesso ao texto, o tempo é inadequado, mesmo em um texto considerado mais simples, como a fábula.

As questões foram exclusivamente dos procedimentos de leitura, nos descritores (D1) localizar informações explícitas em um texto, que poderia ser realizada durante a leitura do texto, (D4) inferir uma informação implícita em um texto, e (D6) que consistia em identificar o tema de um texto. Mesmo se tratando de questões explícitas, a releitura do texto seria necessária, especialmente por ser uma narrativa que exigia significativa compreensão vocabular e, também por ser uma crônica.

Apenas na última questão, no tempo 39'20", após a correção da atividade, retoma-se o trecho referente à resposta da pergunta (Figura 8). Nesse momento, seria interessante ter executado essa dinâmica em todas as questões, visto que o estudante não tem em mãos o texto lido.

Figura 8 - Após a leitura: questão interpretativa

Qual expressão que aparece no texto permite caracterizar o cão como vira-latas?

Raça indefinível.

“Cão não muito grande, mas, bastante forte, de raça indefinível, saltitante e com um ar alegremente agressivo.”

LÍNGUA PORTUGUESA 39:27/45:00

Fonte: Captura de tela do canal TV Escola Curitiba (Youtube), 2022.

Ao final da aula, no tempo 39'33", a professora sugere aos estudantes que pensem sobre a pergunta final que aparece no texto e propõe que produzam “o final” da narrativa a ser entregue à sua professora na escola. Para isso, retomou-se o significado de desfecho (foi enfatizado que o texto lido teve um desfecho).

Por fim, evidenciou-se as condições de produção de um ou dois parágrafos para a finalização do texto, de acordo com a perspectiva do estudante sobre a narrativa, bem como algumas “dicas” para o estudante estar atento no momento da escrita (Figura 9).

Figura 9 - Após a leitura: produção do parágrafo final

Agora, você é o autor!!!!

- ✓ **Você produzirá o desfecho dessa narrativa.**
- ✓ **Detalhar como será o final da história.**
- ✓ **Para isso, precisamos pensar no que vamos escrever.**

Afinal, de quem é o cão?

LÍNGUA PORTUGUESA 41:02/45:00

Fonte: Captura de tela do canal TV Escola Curitiba (Youtube), 2022.

É preciso ter clareza de que a escrita é uma extensão da memória, que não representa a fala (MARCUSHI, 2010), é um processo complexo que exige do autor, além de conhecimentos prévios (repertório) sobre o que vai escrever, perpassa por todas as etapas de produção (planejamento – organização das ideias; escrita; revisão – pode acontecer simultaneamente com a escrita, em diferentes momentos, conforme afirmam Spnillo e Correa (2016) –; reescrita; e edição). E isso deve ser ensinado pelo docente, com atividades bem planejadas e intervenções direcionadas ao processo de ensino e aprendizagem de cada estudante (quando possível) ou coletivamente, bem como exige utilizar diferentes habilidades, seja no meio impresso ou no digital.

Na aula 16 o texto não é lido integralmente. A professora retoma-o no tempo 5'10" por meio da sequência lógica (Figura 10), em que os estudantes devem numerar as ações de acordo com os acontecimentos do texto, em ordem cronológica. Antes da realização da atividade, a docente explica como os estudantes devem realizá-la.

A atividade de resumir as ideias do texto é compartilhada por Solé (1998, p. 115), no qual afirma que “a compreensão de um texto envolve a capacidade de elaborar um resumo, que reproduz seu significado global de forma sucinta”. Essa dinâmica/estratégia se repete no Encaminhamento 2, porém, o ideal é que seja o estudante, com a mediação do professor, o responsável por realizar esse processo após a leitura, com base na sua experiência e compreensão leitora.

Figura 10 - Após a leitura: sequência lógica crônica

1 Enquanto os amigos conversavam, o cão fazia estripulias pela casa.

2 Despedida do visitante e a descoberta de que o cão não era de nenhum deles.

3 O visitante chega acompanhado de um cão. O dono da casa estranhou.

4 Os dois amigos, tensos, agora preferiam não tomar conhecimento do dogue, que deixava no sofá as marcas digitais.

Disponível em: <https://www.grafisping.com/baixar/casinha-de-cachorro.html> | <https://www.pingwing.com/pt/>. Acesso em: 17 fev. 2021.

LÍNGUA PORTUGUESA

5:36 / 45:00

Fonte: Captura de tela do canal TV Escola Curitiba (Youtube), 2022.

Aqui, 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.

Após, no tempo 10'26", a docente sugere mais algumas atividades de compreensão do texto, novamente para localizar as informações explícitas (D1). Essas atividades são específicas, pois, na primeira questão, a professora destaca a palavra "humor" e, com isso, contextualiza 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.

No tempo 18'40", a docente propõe um desafio aos estudantes a partir do seguinte questionamento: "*A história que lemos é uma fábula fabulosa. Você sabe por que ela tem esse nome?*", deixando um tempo, cerca de 30 segundos, para os estudantes refletirem e registrarem sua hipótese no caderno.

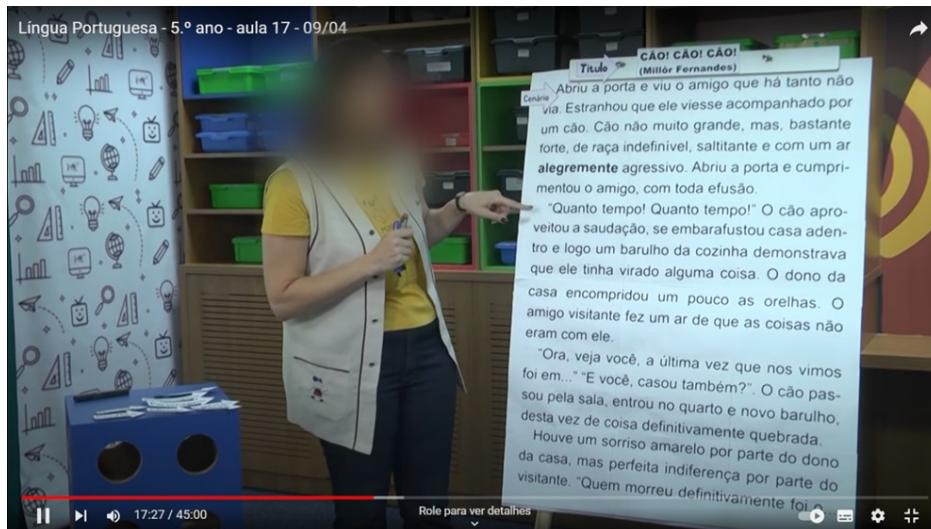
Antes de responder ao desafio, a aula do 4.º ano (ano de 2020) foi retomada, pois nela foi sistematizado esse gênero para explorar as características da fábula. Ao final, elenca, "junto com os estudantes", quais eram adequadas à fábula fabulosa de Millôr Fernandes, insere mais algumas características após sua explanação (24'45") e deixa um tempo para os estudantes realizarem o registro (cerca de dois minutos).

Na última parte da aula, a professora trabalha com as expressões idiomáticas. Para isso, no tempo 33'39" apresenta 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").

No início da aula 17, retoma as expressões idiomáticas estudadas na aula 16. Na aula, a professora propõe um *quiz* sobre as expressões (5'44"), porém, nessas atividades, há duas opções de resposta para que o estudante reflita e escolha uma alternativa. Na correção, a professora apresenta uma imagem para evidenciar o sentido literal da expressão para que percebam a diferença do sentido figurado.

Posteriormente, a docente mostra novamente o texto no suporte original na tela (15'52"). E, no tempo 16'12", apresenta o texto ampliado (Figura 11), realiza a leitura, privilegiando, em alguns momentos, a leitura apontada.

Figura 11 - Durante a leitura: elementos da narrativa



Fonte: Captura de tela do canal TV Escola Curitiba (Youtube), 2022.

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 (Tabela 9).

Tabela 9 - Questionamentos realizados durante a leitura: elementos da narrativa

- *Conforme nós vamos relendo o texto, nós vamos fazer algumas marcações nele. Mas primeiro: qual é o título do texto? Vocês estão vendo que o meu texto está sem o título.*
- Após a leitura e exploração do primeiro parágrafo, é realizada a seguinte questão:
Por que a apresentação do cenário aqui?
- Após a leitura do segundo parágrafo:
Então, o que nós temos aqui?
Então nós temos três personagens, dos três, quem é o personagem principal? Quem nós podemos considerar o personagem principal?
- Finalizado o terceiro parágrafo, o questionamento é:
Então o que nós podemos pensar sobre esses dois trechos?
- Ao final do texto, a docente pergunta:
Então aqui nós temos o quê?
Lembrando que a moral é o quê?
O que você vai fazer agora?

Fonte: Transcrição parcial - 16'14" a 23'24"

Entre os destaques feitos, a partir do tempo 26'31", a professora questionou os estudantes: "perceberam algo neste texto diferente dos textos que nós estamos habituados a ler, narrativas de um modo geral?" Em seguida, responde à questão e destaca no texto a pontuação aspas, que apareceu no lugar do travessão para

identificar a fala das personagens (D14). Para explicar o uso dessa pontuação, novamente a docente relembra uma aula do 4.º ano (ano de 2020) em que foi trabalhado o uso da pontuação travessão, porém, no texto teatral.

No decorrer da explicação, apresenta trechos da crônica e destaca as aspas. Em seguida, mostra esses trechos com o uso do travessão. A professora, a partir do tempo 34'44", finaliza a aula com atividades em que trabalha a separação silábica. Para isso, retirou algumas palavras do texto, contextualizando a atividade.

Ao final desta sequência didática, percebeu-se que foram abordadas as estratégias de leitura (antes, durante e depois) elencadas na Tabela 10, juntamente aos descritores, considerando que estes abordam apenas questões relacionadas ao após a leitura, especialmente relacionadas à relevância textual.

Tabela 10 - Encaminhamento de leitura das aulas 15, 16 e 17

Estratégias de leitura:	
Antes da leitura	
Motivação	A ativação é feita por meio de dicas para aguçar a curiosidade e motivar a leitura.
Conhecimentos prévios	
Promover hipóteses	A cada dica é realizado um questionamento para levantar hipóteses/fazer previsões.
Durante a leitura	
Fazer inferências	Leitura (ou pausa) protocolada Confirmar ou refutar
Verificar hipóteses/previsões	
Formular novas previsões/hipóteses	
Esclarecer dúvidas	Marcas do texto para criar expectativa no leitor (pode aparecer antes da leitura)
Resumir as ideias do texto	Retomada ao final da leitura das questões abordadas ao longo do texto Sequência lógica
Após a leitura	
Relevância textual	Estrutura da narrativa
Descritores Saeb:	
I. Procedimentos de Leitura	D1, D3, D4, D6
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	D7
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	D13, D14

Fonte: Autoria própria (2022)

4. 3. 2 Encaminhamento 2: divulgação científica e noticiário de rádio

A segunda sequência didática selecionada para análise foi composta por cinco aulas inéditas em 2020 (72 a 76⁴²) e editadas em 2021, tendo como temática o “dinossauro”. Essas aulas foram transmitidas/disponibilizadas aos estudantes/docentes nos dias 15, 16, 19, 22 e 23 de outubro. Os conteúdos sistematizados nas aulas foram: compreensão e interpretação e ampliação vocabular (aulas 72, 75 e 76); coesão e coerência (aulas 73 e 74); concordância nominal e verbal (aula 73); ortografia (aula 74); sinais de acentuação e sinais gráficos (aula 75); sinais de pontuação (aula 76).

Para sistematização, foram selecionados o gênero da ordem do expor, artigo de divulgação científica, pertencente ao campo das práticas de estudo e pesquisa, nas três primeiras aulas; e o gênero da ordem do relatar, noticiário de rádio, inserido no campo da vida pública, nas duas últimas aulas. Destaca-se que esses gêneros estão elencados no currículo de Curitiba e na BNCC (2017), porém, ao meu entender, com base na minha experiência docente, ainda são pouco explorados nos anos iniciais da Educação Básica.

Embora os gêneros sejam heterogêneos e relativamente estáveis, o artigo de divulgação científica, especificamente, por estar mais longe da oralidade, “enquadra-se” no gênero secundário devido à sua complexidade e por ser de base escrita, sendo mais desenvolvido/organizado (BAKHTIN, 2016) e, por isso, necessita mais atenção tanto no momento da leitura quanto no momento da compreensão da leitura.

Já o noticiário de rádio (estilo *podcast*) privilegia a escuta, é oralizado. Com isso, o estudante utiliza estratégias diferentes dos gêneros exclusivamente escritos. Cabe ressaltar que, nas aulas, privilegia-se também a escrita e, mesmo que tenha a escuta do gênero radiofônico, é apresentado o texto impresso ao estudante para que sejam abordadas as questões linguísticas e textuais pertinentes ao texto, bem como

⁴² **Aula 72.** Disponível em: https://www.Youtube.com/watch?v=rGjLx41I-k&ab_channel=CanalTVEscolaCuritiba

Aula 73. Disponível em: https://www.Youtube.com/watch?v=C66xXhfmwwY&ab_channel=CanalTVEscolaCuritiba

Aula 74. Disponível em: https://www.Youtube.com/watch?v=aZidHe-s-Q4&ab_channel=CanalTVEscolaCuritiba

Aula 75. Disponível em: https://www.Youtube.com/watch?v=3dHHmjcUbjI&ab_channel=CanalTVEscolaCuritiba

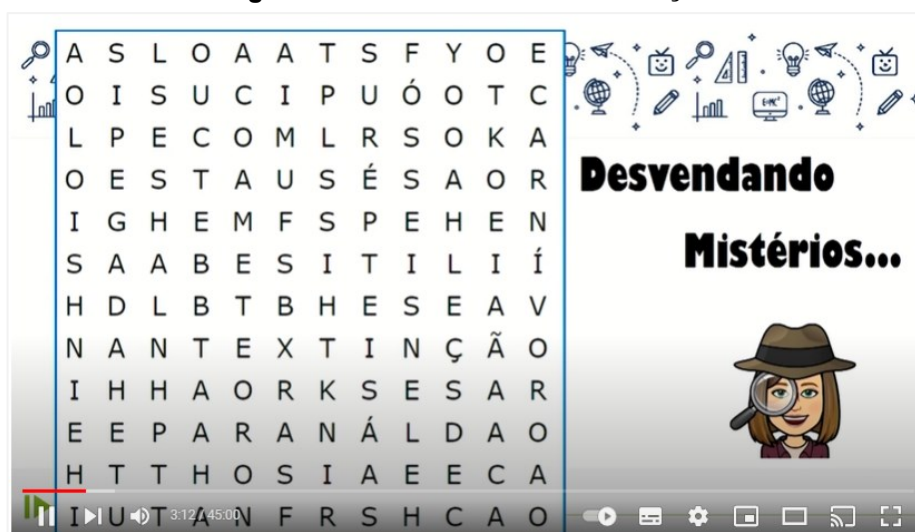
Aula 76. Disponível em: https://www.Youtube.com/watch?v=F74nqqFVVJA&ab_channel=CanalTVEscolaCuritiba

as características que compõem esse gênero jornalístico. Por isso, aqui evidenciamos como a metalinguagem operando como uma tecnologia.

- Antes da leitura: aula 72

No tempo 2'30", a aula é iniciada com a proposta de os estudantes encontrarem no caça-palavras sete palavras (Figura 12) relacionadas ao tema. Para isso, foi disponibilizado um tempo de 30 segundos (muito pouco para encontrar todas as palavras) para a realização da atividade.

Figura 12 - Antes da leitura: motivação



Fonte: Captura de tela do canal TV Escola Curitiba (Youtube), 2022.

Neste momento, os estudantes foram instruídos a levantar hipóteses sobre as palavras encontradas, se há relação entre elas e se há palavras intrusas, ou seja, palavras que possivelmente não tenham relação com o texto que será lido pela docente (Tabela 11).

Tabela 11 - Questionamentos realizados antes a leitura: motivação

- Conforme você vai achando essas palavras, você já vai levantando suas hipóteses sobre o que nós vamos falar na aula de hoje.
 - Acharam todas as palavras?
- Após revelar as sete palavras:
- O que essas palavras têm em comum?

Fonte: Transcrição - 2'46" a 4'15"

Nota-se que as estratégias são diferentes das que foram utilizadas na aula 15, o que comprova que, dependendo do gênero a ser lido, é importante trabalhar com

diferentes estratégias de antecipação da leitura, ou seja, “trata-se de conhecer e levar em conta o conhecimento prévio das crianças com relação ao texto em questão e de oferecer ajuda necessária para que possam construir um significado adequado sobre ele” (SOLÉ, 1998, p. 91).

Aqui, evidencia-se a importância em trabalhar com a ativação do conhecimento prévio que, segundo Kleiman (2004, p. 29, grifo no original), “é essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as *inferências* necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente”.

Inicialmente, os estudantes, sem auxílio da professora, fizeram as previsões, as inferências e o levantamento de hipóteses sobre a temática e o gênero a partir das palavras encontradas, embora, pela quantidade de letras presente no caça-palavras, o tempo foi insuficiente, sobretudo aos estudantes com mais dificuldades. Após revelar as palavras, a docente, enquanto as coloca no quadro imantado, faz alguns questionamentos (Tabela 12) e solicita, então, que registrem as hipóteses no caderno.

Tabela 12 - Questionamentos realizados antes da leitura: hipóteses

- *Será que todas elas fazem parte da nossa sequência de aulas?*
- *Então vejam, nós temos aqui sete palavras. Quero que você pense um pouquinho aí, reflita. Será que todas elas vão fazer parte das nossas aulas? Será que nós temos palavras intrusas? Qual é a relação entre elas?*

Fonte: Transcrição - 5'07" a 5'16"

Antes de a professora realizar a leitura do texto integralmente, apresenta o vídeo do suporte (site) de onde o texto foi retirado, 6'10", faz alguns apontamentos sobre o possível tema do texto (Tabela 13), a partir do que aparece no vídeo, bem como sobre o gênero (apresenta algumas opções oralmente). Então, os estudantes podem rever suas hipóteses e previsões, mesmo antes de iniciar a leitura.

Tabela 13 - Questionamentos realizados antes da leitura: site

- *Vejam bem onde foi retirado o texto. Que tipo de texto que é, que nós podemos ler?*
- *Se é uma notícia? Se é uma história? Se é um poema?*
- *Sobre o que o texto vai falar, quando a gente leu ali apenas o título?*
- *Será que todas as palavras que achamos no caça-palavras se encaixam no texto ou temos palavras intrusas?*

Fonte: Transcrição - 6'17" a 6'40"

Nesta antecipação e na aula 75, as estratégias são parecidas, porém, na outra aula foram usadas imagens e os estudantes já tinham conhecimento da temática, tinham apenas que “adivinhar” o gênero a partir das dicas.

- Durante a leitura: aula 72

A leitura é iniciada no tempo 7'18". Na primeira parte do texto, em que aparece o título, foi utilizada a imagem do suporte original; nas demais, o texto foi digitado em tamanho ampliado. Em alguns momentos, quando aparecem as imagens relacionadas ao texto, é realizada a leitura da legenda, bem como são enfatizados alguns detalhes de cada uma.

Ao final, a professora faz um questionamento: “*vocês perceberam que assim que nós terminamos o texto, nós temos algumas palavrinhas embaixo?*” Na sequência, mostra as palavras novamente na tela, conversa sobre as palavras-chave (12'36") presentes ao final do texto (estratégia a ser realizada também durante a leitura) e sua função no texto.

- Após a leitura: aula 72

Após realizar a leitura, retomam-se as palavras que os estudantes encontraram no caça-palavras e questiona, novamente, se há, entre elas, palavras intrusas. Durante a explanação, apresenta as duas palavras possíveis de serem as intrusas: *meteoro* e *pegada*. Então, retoma duas passagens do texto (14'05") e mostra as palavras: a primeira enquanto sinônimo (*meteoro*); e a segunda por meio da linguagem não-verbal (*pegada*). Por fim, é apresentado novamente o suporte (15'54"), agora, item por item.

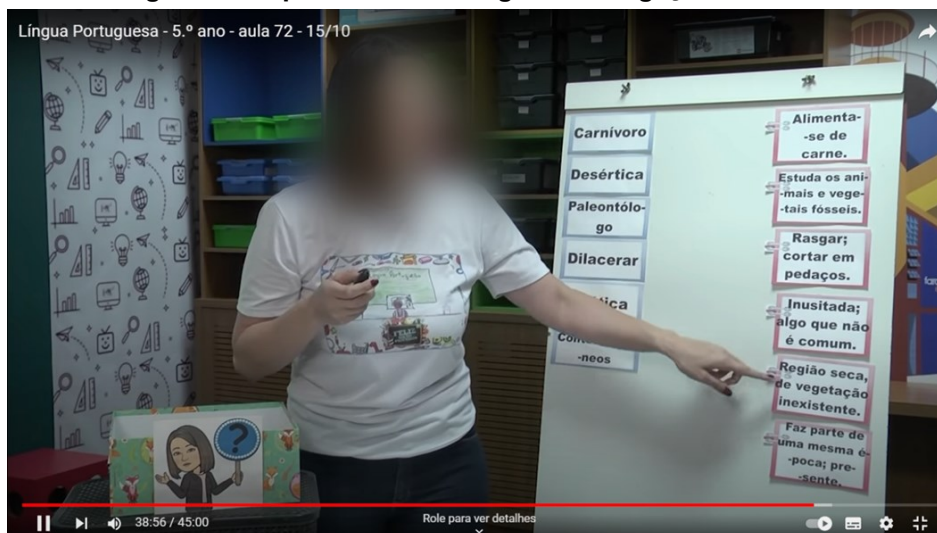
Antes de iniciar as atividades de compreensão sobre o texto (21'01"), são apresentadas as características do gênero (relevância textual), a partir de dois questionamentos, com duas opções de resposta, diferentemente do encaminhamento anterior. Posteriormente, a professora apresenta as características do artigo de divulgação científica, exemplificando-as com o próprio texto.

Nas atividades relacionadas à compreensão textual, a partir do tempo 26'08", é destinado um tempo, em torno de 1'30", para que os estudantes fizessem o registro no caderno. Em todas as questões, a professora realiza a leitura do enunciado e indica apenas o que será necessário registrar, porém não retoma o trecho do texto para

exemplificar a resposta correta. Aqui, foram abordadas questões explícitas, implícitas e a inferência do sentido de uma palavra pelo contexto do trecho (D1; D3; D4).

Ao final da aula, é proposta uma atividade (32'35''), em que os estudantes devem relacionar as palavras retiradas do texto com seus respectivos significados. Para isso, são apresentados trechos do texto (Figura 13).

Figura 13 - Após a leitura: artigo de divulgação científica



Fonte: Captura de tela do canal TV Escola Curitiba (Youtube), 2022.

Nessas atividades, foram enfatizados os seguintes procedimentos de leitura: localizar informações explícitas em um texto (D1); inferir o sentido de uma palavra ou expressão (D3) – também durante a leitura; e inferir uma informação implícita em um texto (D4). Novamente, o texto não foi retomado para refletir sobre cada questão, provavelmente devido ao pouco tempo da aula.

- Após a leitura: aulas 73 e 74

Na aula 73, no tempo 3'48'', o texto foi retomado por meio de uma atividade mais “lúdica”, em que os estudantes deveriam relacionar os dinossauros de brinquedo a uma parte do texto. Para tanto, a professora leu uma “charada”, com características dos répteis, para descobrir a quem se referia.

Cada parte do texto foi colocada no Flip Chart para, em seguida, ordená-las corretamente; ou seja, a professora realizou a leitura de trechos do texto para serem ordenados na sequência correta. Salienta-se que essa atividade é semelhante à da aula 16, porém, nesta aula, não foi destinado um tempo para que o estudante refletisse e tentasse ordenar a sequência sozinho, quem o faz é a docente. Mesmo assim, essa

atividade permitiu refletir sobre o texto e, de alguma maneira, resumir (ou lembrar) as ideias nele contidas (estratégia que foi realizada após a leitura).

A docente propôs, ao final da atividade, 16'35", um desafio: ler o trecho do texto com uma palavra em destaque (prolífica) e refletir sobre o seu significado (D3). Para tanto, foram disponibilizadas as definições retiradas do dicionário e menos de um minuto para responder (o que é inviável). Os estudantes deveriam escolher a melhor opção pelo contexto, sendo este “constitutivo da própria ocorrência linguística. [...] É, portanto, um **conjunto de suposições**, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 64, grifos no original) e mediadas na aula pela professora.

Após assistir ao vídeo (18'55") que retoma a temática das aulas, sugerem-se algumas atividades a serem realizadas junto com a professora, relacionadas às características do artigo de divulgação científica (relevância textual), bem como questões interpretativas sobre o texto e/ou vídeo (D1; D10; D14). Para cada bloco de perguntas (são dois blocos com quatro questões), conforme o estudante “acerta” a questão, abre uma parte da imagem que, ao final, ao vê-la na íntegra, deverá escolher a legenda adequada à imagem. A aula é finalizada com algumas atividades relacionadas à concordância nominal/verbal e coesão/coerência (D2; D12).

As questões de compreensão eram perguntas relacionadas ao texto e, conseqüentemente, ao vídeo. Algumas delas poderiam ser respondidas sem o auxílio do texto, pois estavam explícitas; já para outras seria necessário retomar a leitura do texto, até mesmo para confrontar as previsões feitas com o seu conteúdo, devido à complexidade ser maior quando se refere à inferência de informações, pois parte das pistas linguísticas que o texto oferece.

Na aula 74, o eixo privilegiado foi análise linguística (coesão e coerência – D12) e a ortografia (sufixo -agem).

- Antes da leitura: aula 75

Para inserir um novo gênero, é realizada novamente a antecipação (4'30"). A docente retira de uma “caixa” virtual algumas imagens. A cada imagem retirada, são realizadas questões para ativar o conhecimento prévio e formular hipóteses (Tabela 14). Aqui, reitera-se a ideia de que o leitor direciona a leitura a partir de suas experiências, ou seja, ele já está familiarizado com a temática e “muito mesmo do que

se consegue apreender do texto faz parte de nosso ‘conhecimento prévio’, ou seja, é anterior ao que lá está” (ANTUNES, 2003, p. 67, grifo no original).

Tabela 14 - Questionamentos realizados antes da leitura: noticiário de rádio

- *Olha lá quem saiu da caixa. O que é que é aquilo?*
- *Qual é a relação de tudo o que vai sair aí da caixinha?*
- *Mas esse é o microfone que nós estamos habituados a ver aí no dia a dia, na televisão principalmente, né, quando a gente assiste alguma notícia, alguma reportagem ou algum cantor?*
- *De novo um microfone, mas olha o que que “tá” acompanhado o microfone, uma mão. E isso significa que pode ser um apresentador, um repórter, não é verdade, ou um cantor. Então o que um dinossauro, um microfone, um apresentador, um repórter têm em comum aí? Que que ele tem a ver com a aula de hoje? Olha as relações!*
- *Partitura. Partitura lembra música. Opa! “Peraí!” Nós vamos falar sobre música, música do dinossauro? Entrevista de um dinossauro?*
- *Jornal. Ah... Ficou mais fácil agora. Tenho certeza que muitos de vocês aí já está ligado no que é o próximo assunto.*
- *Tenho ali agora o apresentador, eu tenho a música, tenho o jornal, tenho o microfone e tudo isso tem relação com o quê? Com o que será?*
- *Olha lá nossa última dica. Tudo isso que eu falei “tá” relacionado a essa imagem aí. Essa imagem é de um estúdio, mas é um estúdio, estúdio do que será? Olha lá lembram do primeiro, da primeira imagem que nós vimos, a primeira que nós vimos era um microfone parecido com esse aí que tem aí na tela e é um estúdio, um estúdio a gente faz o quê? Um estúdio de fotografia? Pode ser um estúdio de novela? Um estúdio de filme? Mas nesse caso aí é um estúdio do quê? De rádio.*

Fonte: Transcrição - 4’33” a 7’12”

Ao final, a docente mostra a imagem de um rádio antigo com as palavras relacionadas às imagens. Nesta aula, “investe” um pouco mais nas questões inferenciais e no levantamento de hipóteses.

- Durante a leitura: aula 75

A professora orienta os estudantes a prestarem atenção na notícia que será ouvida (7’35”). Neste momento, não há como precisar quais estratégias foram utilizadas, pois, para ouvir um texto, o leitor tem as suas próprias estratégias. Entretanto, em encontros síncronos esse levantamento de estratégias leitoras ocorre simultaneamente à leitura, mas, por ser uma videoaula assíncrona, as estratégias foram previstas no planejamento do professor e, muitas delas, são checadas e conduzem o leitor/estudante a fazer um “checklist” do roteiro, porque não há menção, por exemplo, do uso da rubrica que, de certa forma, estava clara. Devido à

assincronicidade da aula foram feitas opções em relação aos procedimentos metodológicos para esse momento. No pós-leitura, muitas dessas questões foram identificadas e as estratégias leitoras de alguma maneira foram identificadas.

- Após a leitura: aulas 75 e 76

A docente questiona os estudantes: “*qual é a relação da notícia que nós ouvimos para o texto que nós lemos?*” Nesse momento, foi estabelecida relação entre os textos (D15), comparando-os quanto à maneira como cada um abordou a temática, bem como a sua finalidade, o que poderá auxiliá-los na atividade final da aula 76.

No tempo 13’45”, foi retomada uma notícia impressa já estudada pelos discentes para que pudessem perceber a diferença entre ela e o noticiário de rádio, embora ambas tenham a mesma finalidade e condições de produção (D10 e relevância textual).

O suporte também foi apresentado ao estudante (14’14”), agora, após ouvir o texto. No suporte, destacou-se a versão escrita da notícia ouvida, tanto que esse texto é lido novamente para os estudantes observarem como foi produzido, especialmente em relação às marcas composicionais: tema, composição e estilo.

Para explicar as características que compõem o noticiário de rádio, no tempo 17’25”, retomam-se os elementos composicionais da notícia, já sistematizada em outras aulas, e são apresentadas as características do gênero (20’04”) e os diferentes tipos de notícias radiofônicas.

Após apresentar algumas classificações a respeito dos gêneros radiofônicos, especialmente em relação aos gêneros jornalísticos, a notícia foi lida novamente pela professora no tempo 23’33” para que os estudantes pudessem classificá-la (notícia explicada) em um dos gêneros apresentados (diferentemente da sequência anterior, em que o texto foi lido apenas uma vez). Durante a leitura, a professora fez paradas estratégicas para explicar algumas sinalizações que apareceram ao longo do texto.

Em seguida, no tempo 29’50”, é sugerida uma atividade para compreender algumas palavras que apareceram ao longo do texto (D3). Essa atividade segue a mesma ideia da aula 15, porém, ao invés de trazer palavras para substituir as que estão nos trechos originais, são apresentadas opções ao estudante para que selecionasse a definição adequada à palavra em destaque. Ao contrário da aula 15, a

professora apenas realiza a leitura do trecho, destaca a palavra e o estudante deve refletir apenas sobre as definições e escolher a mais adequada ao contexto do texto.

A aula 75 é finalizada com uma sugestão de pesquisa (43'50"). Os estudantes deveriam pesquisar e registrar a diferença entre noticiário de rádio e *podcast*. Essa pesquisa foi retomada na aula 76 (11'36"). Após conversar com os estudantes a respeito da diferença entre os gêneros, estabelece-se um tempo (cerca de um minuto, o que é inviável para um estudante de 5.º ano) para que fizessem o registro. Destaca-se que, novamente, esse registro é direcionado com trechos sublinhados.

Na aula 76, o texto é lembrado a partir de duas atividades: na primeira (14'00"), apresentam-se uma imagem e palavras embaralhadas para que os estudantes desembaralhem e montem o título do texto. Para a realização, é destinado um tempo, em torno de 40 segundos (novamente inviável para que o estudante reflita e coloque as palavras na sequência correta). Em seguida, a professora monta o título, proporcionando reflexões sobre a montagem correta; na segunda (19'02"), os estudantes deveriam colocar o texto na sequência correta (Figura 14) – também semelhante à atividade da aula 16, resumindo as informações principais.

Nesta sequência, especialmente, destaca-se, no momento após a leitura, a relevância textual que, de acordo com Solé (1998, p. 136), é “a importância atribuída ao conteúdo de um texto em função da sua estrutura e dos sinais utilizados pelo autor para marcar o que ele considerou mais importante”.

Figura 14 - Após a leitura: sequência lógica noticiário de rádio

Relacione as informações de acordo com a sequência OUVIDA E LIDA do noticiário de rádio:

1	A	Cruzeiro do Oeste <u>era</u> , antigamente, um deserto, mas que concentrava grandes chuvas em algumas épocas.
2	B	Cerca de 20 fósseis de dinossauros já <u>foram</u> descobertos no Brasil, e o <i>Vespersaurus paranaensis</i> é o primeiro do Paraná.
3	C	Cruzeiro do Oeste <u>ficou</u> famoso devido à descoberta do primeiro dinossauro encontrado no Estado — <i>Vespersaurus paranaensis</i> .
4	D	A historiadora <u>explicou</u> que a descoberta de uma espécie única chamou a atenção do mundo todo.

LÍNGUA PORTUGUESA

Fonte: Captura de tela do canal TV Escola Curitiba (Youtube), 2022.

Para o desenvolvimento da atividade, destinou-se o tempo de um minuto, o que é pouco, considerando que o estudante deveria ler o trecho e lembrar da sequência em que apareceu no texto lido na aula anterior. A correção foi realizada com a professora colocando os trechos no Flip Chart.

Por fim, sugere-se uma atividade sobre a pontuação do texto (uso das vírgulas/aposto – D14). Em seguida, a professora propõe uma dinâmica “Dinossauros na pista” (35’59”), em que os estudantes deveriam refletir sobre os dois textos (D9; D15). Contudo, nenhum deles é retomado em sua integralidade antes de realizar a comparação, o que prejudicaria o estudante caso fosse realizar a tarefa sozinho. Nesta atividade, novamente, o discente deverá confiar em sua memória para realizar atividades relacionadas aos dois textos em seus aspectos estruturais (D9; D10). A cada pergunta, é destinado um tempo (cerca de 20 segundos) para que o estudante reflita e responda a questão. Para encerrar, é solicitado o registro (menos de dois minutos) das características pertinentes a cada gênero sistematizado.

Ao final desta sequência didática, percebeu-se que foram abordadas as seguintes estratégias de leitura (antes, durante e depois) e os seguintes descritores, considerando que os descritores abordam apenas questões relacionadas ao após a leitura, especialmente relacionadas à relevância textual (Tabela 15).

Tabela 15 - Encaminhamento de leitura das aulas 72 a 76

(continua)

Estratégias de leitura	
Antes da leitura	
Motivação	A ativação é feita por meio de um caça-palavras e da relação das palavras encontradas.
Conhecimentos prévios	Imagens para antecipar o gênero das duas últimas aulas.
Promover hipóteses	São realizados pelos estudantes, sem mediação do docente.
Durante a leitura	
Verificar hipóteses/previsões	Realizada após a leitura.
Resumir as ideias do texto	Sequência lógica em ambos os textos (após a leitura).
Após a leitura	
Relevância textual	Estrutura dos gêneros e questões interpretativas.

Tabela 15 - Encaminhamento de leitura das aulas 72 a 76

(conclusão)

Estratégias de leitura	
Antes da leitura	
Motivação	A ativação é feita por meio de um caça-palavras e da relação das palavras encontradas. Imagens para antecipar o gênero das duas últimas aulas.
Conhecimentos prévios	
Promover hipóteses	São realizados pelos estudantes, sem mediação do docente.
Durante a leitura	
Verificar hipóteses/previsões	Realizada após a leitura.
Resumir as ideias do texto	Sequência lógica em ambos os textos (após a leitura).
Após a leitura	
Relevância textual	Estrutura dos gêneros e questões interpretativas.
Descritores Saeb:	
I. Procedimentos de Leitura	D1, D3, D4, D6
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	D9
III. Relação entre Textos	D15
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	D2, D12
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	D14
VI. Variação Linguística	D10

Fonte: Autoria própria (2022)

4. 4 Impressões sobre as análises dos resultados

Após reflexões e discussões acerca do *corpus* selecionado para análise, ficou evidente que o trabalho realizado nas videoaulas inicia e termina no texto na perspectiva do letramento, em todas as etapas dos anos iniciais (e finais), com estratégias diversificadas pertinentes aos gêneros sistematizados e a cada ano escolar do EF. Entretanto, como não houve o processo avaliativo, não há como precisar se aconteceu, de fato, o letramento, considerando que este acontece quando um grupo se apropria da leitura ou da escrita para uma prática social. E, na escola, alfabetiza-se letrando, respeitando o tempo de cada um (SOARES, 2017).

Além disso, constatou-se, assim como acontece nas aulas presenciais, pela abordagem feita pelos docentes, que o processo de letramento acontece muito antes de o estudante chegar à escola, partindo da premissa de que os sujeitos já estão inseridos em um mundo letrado, cercados por textos orais, escritos, multissemióticos, que fazem parte do cotidiano, e que essa proximidade com o texto foi essencial para que as conexões fossem realizadas. Nas aulas, a temática tentou fazer esse papel.

Em relação à leitura, os planejamentos foram pensados a partir das estratégias de leitura, desde a *antecipação* (ativando conhecimentos prévios, hipóteses, inferências, estabelecendo relações), passando pelo *durante* a leitura do texto/gênero escolhido (estratégias diversificadas: leitura integral, protocolada), chegando ao *após* a leitura, com atividades relacionadas aos conteúdos selecionados pelos docentes (na maioria das vezes de modo lúdico, com jogos e brincadeiras) e finalizando na comparação entre os textos lidos (reconhecer e analisar a estrutura de cada gênero, em geral dois por sequência, sistematizados em momentos diferentes na sequência), quando se trabalhou com mais de um texto/gênero, conforme indicam os documentos parametrizadores, bem como alguns teóricos aqui abordados, tais como Solé (1998), Kleiman (2004, 2016), Liberato e Fulgêncio (2022), entre outros.

Nota-se que houve cuidado por parte dos docentes na seleção das temáticas em todas as aulas, de todos os anos, dos temas (e textos) adequados ao público-alvo, das imagens contextualizadas, bem como o uso de um vocabulário adequado para que os estudantes compreendessem as explicações e/ou enunciados das atividades. Destaca-se que estes foram claros, diretos e objetivos e, mesmo assim, a docente realizou a leitura, ampliando a explicação. Em algumas situações executou a atividade com o estudante, ficando evidente o que deveria ser feito, entretanto, esta prática realizada pela docente não facilitou a realização da atividade, ao contrário, ensinou como se faz.

Nessa perspectiva, é fundamental trabalhar com textos/gêneros que fazem parte da realidade do estudante, do espaço comunicativo que permite a interação entre os sujeitos, pois “o cotidiano escolar é um ambiente letrador e como tal deve estimular a leitura. Porém não qualquer leitura, mas uma leitura vinculada a uma relação com o leitor” (BORGES, 2010, p. 66), responsável por construir o sentido do texto. Kleiman (2016) já destacava a importância em

abordar temas que estão ao alcance da criança, que são relevantes e interessantes, não significa que o nosso objetivo enquanto professores de língua seja apenas o conhecimento do tema: o tema é o fio que permite a percepção e produção da linguagem e o desenvolvimento de um novo sistema simbólico, o da linguagem escrita (KLEIMAN, 2016, p. 39).

Logo, 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.

Os sinais (palavras e outros) que estão na superfície do texto são elementos imprescindíveis para sua compreensão, mas não são os únicos. O que está no texto e o que constitui o saber prévio do leitor se completam neste jogo de reconstrução do sentido e das intenções pretendidos pelo texto. É preciso que o professor entre pelo conhecimento da pragmática, para “abrir” os horizontes com que vai perceber esse jogo da linguagem (ANTUNES, 2003, p. 69, grifo no original).

Para tanto, cabe ao docente planejar atividades que proporcionem reflexões que levem o estudante a produzir esse sentido, transformando essa leitura em conhecimento, além de estimular a consciência metalinguística, a fim de desenvolver a autonomia; e à escola oferecer instrumentos e colocar em prática um de seus principais papéis: o letramento, inclusive, o digital, para potencializar “competências e formas de pensar adicionais ao que antes era previsto para o impresso” (COSCARELLI, 2016, p. 17), pois é cada vez mais necessário ler e produzir textos em diferentes linguagens e semioses (oral, escrita, imagética, entre outros) (ROJO, 2009). Para isso, o docente deve ensinar esse estudante a ler e a 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.

Além dessas questões, a ludicidade também esteve presente em algumas sequências elaboradas para as videoaulas como aconteceu, por exemplo, nas aulas 72, 73 e 76, pois esse gênero permitiu que as aulas fossem mais dinâmicas, com atividades diversificadas, por meio de jogos e brincadeiras (bingo, jogo do percurso, caça-palavras, cruzadinhas, trilhas temáticas). Na sala de aula, porém, muitas vezes, não é possível ser lúdico sempre, então, cabe ao professor adequar as atividades à sua realidade, ao seu contexto, à sua sala de aula. É essencial que o docente utilize

diferentes métodos de ensino, envolvendo a leitura e a escrita, tendo clareza da heterogeneidade⁴³ da turma, considerando que

não existe um método único, ou combinação única de métodos, que possa ensinar a ler a todas as crianças com sucesso. Por isso, os professores devem desenvolver um profundo conhecimento de múltiplos métodos para ensinar a ler e um profundo conhecimento das crianças sob seu cuidado, para que possam criar o equilíbrio apropriado dos métodos requeridos pelas crianças a quem ensinam (KLEIMAN, 2005, p. 11).

Outra questão que ficou evidente foi a preocupação docente em realizar a leitura em voz alta com dicção, entonação, pontuação, impositação da voz e pronúncia correta das palavras, devido ao fato de que estudante não tem disponível o texto para consulta, tanto para a leitura silenciosa quanto para o acompanhamento da leitura, essencial no processo de produção de sentidos, entendendo que a leitura se compõe em três aspectos, decodificação, compreensão e interpretação, além da interação entre o autor e o leitor.

Embora se tenha clareza de que, 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, sendo que, o ideal é a construção ser realizada a partir da interação sujeitos-texto (KOCH; ELIAS, 2008). Tanto a leitura silenciosa quanto a leitura realizada pela docente apresentam objetivos diferentes: a primeira serve de modelo; a segunda, cria condições de aprendizagem. Nesse viés, há de se considerar que

as abordagens de leitura que insistem na leitura em voz alta sem permitir a leitura silenciosa prévia, e que valorizam a correção da forma ao invés da preservação do significado, podem inibir o desenvolvimento de estratégias adequadas ao processamento do texto escrito (KLEIMAN, 2016, p. 54).

Destaca-se que, em relação a algumas estratégias – como, por exemplo, a seleção, a predição, a inferência (seria necessário lembrar de detalhes do texto e isso não foi possível, pois quem realizou esse processo foi a docente), o autocontrole, a autocorreção, sublinhar/realizar anotações no texto durante a leitura e fazer previsões a partir de trechos lidos – sua realização não foi possível, bem como o monitoramento

⁴³ É sempre importante lembrar que “crianças em fases muito distantes da maioria de seus colegas demandam atendimento individual” (SOARES, 2016, p. 116) e atividades direcionadas as suas necessidades de aprendizagens.

e a avaliação que foram realizados pelo docente. Além disso, a releitura, na íntegra, também não foi realizada em todas as aulas, o que seria fundamental para que o estudante confrontasse as previsões com o conteúdo do texto (após a leitura).

Por não ter interação entre autor-texto-leitor (diretamente), pode-se confirmar que os textos trabalhados nas videoaulas seguiram o modelo ascendente, ou seja, o *bottom-up*, no qual o estudante é “passivo” diante do texto, pois há a elucidação das informações realizada pelo docente no momento em que é acionado o conhecimento prévio, ativando a memória para reconhecer o significado das palavras (semântica), embora nas aulas tenham sido propostas atividades para desenvolver tanto as habilidades gramaticais quanto o aprimoramento do léxico e, assim, auxiliar a leitura para ampliar esse processamento (Tabela 16).

Em determinados momentos, houve a intencionalidade em “usar” o modelo *top-down* (descendente) em que a docente direcionou a leitura a partir das expectativas do leitor (hipóteses/conhecimento prévio) e dos 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 (Tabela 16).

Tabela 16 - Processamento textual nas sequências

<i>Bottom-up</i> (Ascendente)	<i>Top-down</i> (Descendente)
Vocabulário	Antes da leitura
Atividades linguísticas	Depois da leitura
	Atividades de compreensão

Fonte: Autoria própria (2022)

Kato (1990) já salientava que esses dois modelos, assim como o interativo (*bottom-up* e *top-down* simultaneamente), descrevem os tipos de leitores. Nesse sentido, as videoaulas foram assertivas, pois ensinaram aos estudantes algumas estratégias a serem ampliadas por eles, aprimorando sua capacidade leitora, sendo capazes de preencher lacunas e fazer inferências a partir de seus conhecimentos prévios. Esses modelos são fundamentais para a compreensão do texto.

Koch (2020) também afirma que, além dessas questões relacionadas ao processamento textual, especialmente em relação ao conhecimento de mundo ou enciclopédico (memória, hipóteses, expectativas, inferências), é necessário ter

conhecimento linguístico (gramatical e lexical) e sociointeracional (ilocucional: reconhecer os objetivos do autor; comunicacional: normas comunicativas; metacomunicativo: ações linguísticas; superestrutural: características do gênero/finalidade).

Além dessas questões, em ambas as sequências analisadas, ficou evidente que não houve relevância contextual por entender que 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), ou seja, está intrínseco no leitor. E, como não houve interação, não há como precisar de que maneira o estudante interagiu após a leitura.

Cabe aqui, ainda, uma reflexão relacionada ao tempo de execução de cada atividade ou mesmo de desenvolvimento das sequências: foi insuficiente. Como já mencionado anteriormente, o tempo foi uma das problemáticas encontradas, especialmente por se tratar de um público-alvo específico (9 ou 10 anos) e pelo fato de o estudante estar assistindo pela televisão, sem ter a possibilidade de pausar o vídeo quando for o momento de realizar a atividade. Se, para um adulto alfabetizado e que domina a escrita, o tempo é escasso, para esse estudante, a compreensão é mais difícil ainda, devido à dinâmica utilizada nas videoaulas. Uma saída possível seria aumentar o tempo de cada atividade ou diminuir o número de atividades por aula para, assim, oportunizar até mesmo momentos de maior reflexão, visto que o estudante não tem em mãos o texto.

Este capítulo pretendeu, portanto, refletir sobre o processo de leitura, bem como sobre as estratégias utilizadas e sua caracterização teórico-metodológica, na tentativa de responder ao seguinte questionamento: durante as videoaulas, os materiais utilizados tinham potencial para proporcionar compreensão leitora, tendo em vista os aspectos relacionados às estratégias de leitura e aos níveis de proficiência? O resultado das análises mostrou que sim. Tanto o material utilizado como a maneira como foi abordado nas videoaulas demonstraram que têm potencial para o desenvolvimento das habilidades de leitura.

Além disso, as análises demonstraram que o ensino de estratégias de leitura contribui para a compreensão leitora em relação aos aspectos abordados, pois proporciona o desenvolvimento dessas habilidades, permitindo aos estudantes se tornarem leitores autônomos e críticos, capazes de compreender diferentes gêneros.

CONSIDERAÇÕES E INQUIETAÇÕES

O presente estudo teve como finalidade avaliar se as atividades de leitura abordadas nas videoaulas propiciaram, sob o viés psicolinguístico, uma abordagem significativa em relação ao processamento da leitura.

Dessa forma, ao concluir a pesquisa, pode-se afirmar que o trabalho realizado nas videoaulas em relação às estratégias de leitura (antes, durante e após) foi positivo em relação aos parâmetros analisados, com encaminhamentos bem delineados e focados, em consonância com os aspectos fundamentais no ensino de leitura na escola, especialmente nos anos iniciais da Educação Básica.

Vale destacar que não há como substituir a aula presencial por essas aulas, uma vez que é necessário trabalhar outros aspectos pertinentes à leitura, especialmente a interação entre os pares, visto que a aula de Língua Portuguesa não se restringe à leitura e à psicolinguística. Entretanto, uma das possibilidades é a utilização dessas aulas para pensar no planejamento docente, especialmente em relação às estratégias de leitura, que é mais significativo na sala de aula presencial devido à interação entre os pares, entre autor-leitor e pela mediação docente, tão essencial nesse processo de produção de sentido. Além disso, as videoaulas também trabalharam com a sequência didática na mesma perspectiva da aula presencial, exceto pela avaliação, em que não foi possível avaliar e refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Em relação às estratégias de leitura, as videoaulas atenderam às especificidades do momento pandêmico, em um determinado espaço-tempo, e funcionaram adequadamente a partir da perspectiva psicolinguística, podendo aprimorar/auxiliar a aula presencial e podem ser usadas a qualquer momento (atemporais), especialmente por não serem um objeto circunscrito.

Há de se considerar que a SME de Curitiba se sobressaiu em relação a outros municípios, especialmente pelo seu esforço em tentar minimizar os impactos da escolarização dos estudantes durante o período de isolamento social por meio das videoaulas. Exemplo disso é a utilização das videoaulas por outros municípios do Paraná (Fazenda Rio Grande, Rolândia, Umuarama, Castro, entre outros) durante a pandemia, inclusive com propostas de atividades produzidas pelos docentes das turmas, assim como aconteceu na capital paranaense. Como foram transmitidas pela

televisão, todos os municípios de abrangência dos canais Rede Massa e Rede Paraná Turismo tiveram acesso aos conteúdos trabalhados. Já pelo canal do Youtube a abrangência foi diferente, podendo ser até internacional, devido à sua natureza.

Além disso, outro fator a destacar, por exemplo, diz respeito ao resultado da prova Saeb, em que Curitiba se manteve na média no Ideb, inclusive acima da média em proficiência leitora. Contudo, é preciso ter clareza, porém, que ainda há um longo caminho a percorrer e muitos objetivos a serem alcançados em relação à compreensão leitora na Educação Básica.

Ressalta-se que, muitas vezes, as estratégias utilizadas foram bem sucedidas. No geral, a SME foi assertiva na implementação das videoaulas iniciadas durante o momento pandêmico, pois mostraram, também, a importância de “repensar os ambientes de aprendizagem para que eles levem em conta novas formas de organizar os saberes e de lidar com textos de diferentes mídias” (COSCARELLI, 2016, p. 24), bem como de formar os docentes, uma vez que estes são os responsáveis por planejar e mediar a leitura nas aulas, propondo estratégias didáticas pertinentes à sua realidade, ao seu contexto social, o qual interfere diretamente na aprendizagem do estudante. A esse respeito, Antunes (2003) esclarece que

a atividade da leitura favorece, num primeiro plano, a *ampliação dos repertórios de informação* do leitor. [...] Num segundo plano, a leitura possibilita a *experiência gratuita do prazer estético*, do ler pelo simples gosto de ler. [...] Num terceiro e último plano, e de forma mais específica, a atividade da leitura permite, ainda, que se compreenda o que é típico da escrita, principalmente o que é típico da escrita formal dos textos da comunicação pública (ANTUNES, 2003, p. 70-75, grifo no original).

Por isso, a intervenção docente é fundamental nesse processo, e um dos caminhos é sistematizar diferentes gêneros, considerando que o estudante já tem contato com “o mundo letrado” antes mesmo de frequentar a escola, pois auxiliam na produção de sentidos, justamente por estarem situados em um tempo e espaço determinados, proporcionando reflexões sobre a língua escrita nas mais diferentes situações de usos. E “a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios” (SOLÉ, 1998, p. 23).

Partindo do pressuposto de que, em Língua Portuguesa, o texto (oral/escrito) é a unidade/centralidade de trabalho na sala de aula, relacionando-o ao contexto de

produção, bem como ao “desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2017, p. 67), em uma perspectiva enunciativo-discursiva, é fundamental ampliar o uso da linguagem com textos/gêneros que sejam próximos ao contexto dos estudantes, considerando seus conhecimentos prévios – decisivos à compreensão leitora, que precisa ser ensinada pelo professor, pois acontece na interação entre autor-leitor-texto.

Assim, a escolha cuidadosa e bem feita dos textos para o trabalho com a sistematização da Língua Portuguesa está diretamente relacionada ao sucesso na formação discente em suas competências linguísticas, nas diferentes linguagens – orais, escrita, não verbais, multimodais/multissemióticos. Quanto mais repertório o estudante tiver/adquirir ao longo dos anos, melhor será o seu processo de leitura.

A escola, enquanto espaço privilegiado para o estudo da diversidade de gêneros (orais/escritos; simples/complexos) com propósito comunicativo, teve nas videoaulas esse momento de reflexão sobre a língua, bem como a ampliação do repertório discursivo e linguístico dos estudantes, mesmo sem a interação entre os pares, que é fundamental nesse processo de desenvolvimento das práticas discursivas em questão (escuta/escrita).

Salienta-se que, embora se tenha trabalhado a partir das sequências didáticas, o material não atende ao que é esperado – pensando em sequência didática –, pois não envolve o trabalho com a oralidade, escrita e avaliação; porém, atende ao que se espera em relação à abordagem de estratégias de leitura, especialmente ao trabalho realizado acerca das habilidades cognitivas, que propiciaram a ampliação da metacognitiva. É preciso ensinar diferentes habilidades de leitura em todas as etapas da Educação Básica, bem como avaliar os estudantes para propor ações, pois, a cada ano, aumenta a complexidade dos gêneros/textos. Além disso,

o ensino da leitura é difícil, cheio de armadilhas, com obstáculos por todo o caminho até que as crianças alcancem o nível de proficiência que lhes permitirá, qualquer que seja sua trajetória de aprendizado, passar do texto para seus próprios pensamentos e voltar enriquecidos (WOLF, 2019, p. 191).

Por outro lado, esse formato foi importante para que o docente repense suas práticas e invista em diferentes metodologias na sala de aula presencial, pois pensar em mudanças no ensino também é refletir sobre quais metodologias e tecnologias

farão parte dessa mudança. Em torno dessa ideia, os avanços tecnológicos contribuem muito para a inserção das mídias digitais no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando uma aprendizagem significativa para o estudante.

A sociedade, à medida que cria novas tecnologias, favorece possibilidades inusitadas de expressão gráfica, gerando novos gêneros textuais, transmutando outros, e, por outro lado, vai exigindo do cidadão novas capacidades leitoras (GUSSO, 2010, p. 14).

Cabe aos docentes (e à escola) refletir sobre essas mudanças na escola e incluir a tecnologia digital nos planejamentos, adequando-os a esse novo formato de aprendizagem que o momento pandêmico proporcionou, e, ao Estado, investir em políticas públicas eficientes, que auxiliem o trabalho do professor de acordo com a sua realidade.

Entre tantos apontamentos pensados a partir desta pesquisa, ainda há perguntas a serem respondidas como, por exemplo: qual foi o impacto na compreensão leitora em relação à produção textual? A falta de integração entre estudante e docente prejudicou o desenvolvimento da leitura e a compreensão global do texto no processo de ensino e aprendizagem? Essas condições específicas tiveram efeitos negativos na aprendizagem da leitura (e na escrita) após o retorno das aulas presenciais? Além dessas, outra questão que surge é: como foi o engajamento do estudante perante as videoaulas? No estudo, não houve como precisar o comprometimento desse estudante, que está inerte em frente à tela, durante a videoaula.

Por isso, a necessidade em investir cada vez mais em pesquisas, projetos e políticas públicas relacionadas ao eixo leitura e tantas outras questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa, especialmente após o retorno às aulas presenciais.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, C. **Na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.
- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- AZEVEDO, C. **A mediação das emoções em professores alfabetizadores**. Curitiba: Appris, 2015.
- BACICH, L.; MORAN, J. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, n. 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf>. Acesso em: 29 set. 2021.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARRERA, S. D.; SANTOS, M. J. Produção escrita de narrativas: influência de condições de solicitação. **Educar em Revista** [online]. 2016, v. 00, n. 62, pp. 69-85. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.48026>. Acesso em: 01 jul. 2022.
- BENVENISTE, É. Da subjetividade na linguagem. In: BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I**. São Paulo: Pontes, 1995.
- BITTENCOURT, Z. A. *et al.* **A compreensão leitora nos anos iniciais: reflexões e propostas de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BORGES, A. G.; ASSAGRA, A. G. Por que e para que ensinar a leitura? In: BORGES, A. G.; ASSAGRA, A. G.; ALDA, C. L. (Org.). **Leitura: o mundo além das palavras**. Curitiba: Instituto RPC, 2010. p. 14-24.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRANCO, V.; GANDIN, R. V. O diálogo entre ler e escrever: uma sequência didática para promoção da aprendizagem da escrita narrativa no 3.º no Ensino Fundamental. **Trilhas Pedagógicas**, v. 9, n. 10, ago. 2019, p. 55-75. Disponível em: <https://fatece.edu.br/arquivos/arquivos-revistas/trilhas/volume9/4.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022.
- BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 maio 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 maio 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: Prova Brasil - Ensino Fundamental - matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/Inep, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 01 set. 2021.

BRASIL. **Sistema de avaliação da educação básica**: documentos de referência. Brasília: MEC/Inep, 2018.

BRASIL. **Relatório Saeb 2017**. Brasília: Inep, 2019.

BRASIL. **Censo da Educação Básica 2020**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. **Relatório de resultados do Saeb 2019**: 5.º e 9.º anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio. vol. 1. Brasília: Inep/MEC, 2022.

BRITO, G. S. **Educação e novas tecnologias**: um re-pensar. 2. ed. rev., atual. e ampliada. Curitiba, PR: IBPEX, 2008.

CASSIRER, E. **Ensaio sobre o homem**: introdução a uma filosofia da cultura humana. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (Org.). **A sociedade em rede**: do conhecimento à ação política; Conferência. Belém (Por): Imprensa Nacional, 2005.

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

CUPANI, A. **Filosofia da tecnologia**: um convite. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. 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. Volume 4 – Linguagens – Língua Portuguesa. In: CURITIBA. **Currículo do Ensino Fundamental**: diálogos com a BNCC da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba – 1.º ao 9.º ano. 5 v. Curitiba: SME, 2020.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução: Horácio Gonzales. et. al. 20 ed. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 17).

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myrian Linchtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. Coleção polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GRISPUN, M. P. S. Z. (Org.). **Educação tecnológica**: desafios e perspectivas. 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

GUSSO, Â. M. Formação do leitor e aprendiz. In: BORGES, A. G.; ASSAGRA, A. G.; ALDA, C. L. (Org.). **Leitura**: o mundo além das palavras. Curitiba: Instituto RPC, 2010. p. 14-24.

HALL, S. Introduction. In: *Representation*: cultural representation and signifying practices. Londres: Sage Publications, 1997.

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

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

KLEIMAN, Â. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes Editores, 1989.

KLEIMAN, Â. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 9. ed. Campinas: Pontes Editores, 2004.

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

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. 6. reimp. São Paulo: Contexto, 2020.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2008.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

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

LIMA, J. M.; SILVA, J. D.; RABONI, P. C. A. (Org.). **Pesquisa em educação escolar**: percursos e perspectivas [online]. São Paulo: Editora UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

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

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, F. P. P. (Org.). **Ensino Remoto em Debate** [recurso digital]. Belém: RFB Editora, 2020, p. 45-56.

OLIVEIRA, L. D. O. **O gênero videoaula**: deslocamentos e manutenções na cibercultura. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Departamento de Linguagem e Comunicação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Curitiba, 136p. 2020.

PINTO, Á. V. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro, Contraponto: 2005.

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

ROJO, R. H. R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. H. R. (Org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 13-36.

RÜDIGER, F. **As teorias da cibercultura**: perspectivas, questões e autores. 2. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2003.

SALLES, J. F.; PAULA, F. V. Compreensão da leitura textual e sua relação com as funções executivas. **Educar em Revista** [online]. 2016, v. 00, n. 62. Acesso em: 01 jul. 2022, pp. 53-67. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.48332>.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SOARES, I. O. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. 7 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução: Claudia Schilling; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, I. **Estratégias de leitura para ler e compreender melhor**. Ideia Books: São Paulo, 2018. E-book.

SOUZA, J. **Aspectos da leitura na era digital**: como as novas tecnologias podem afetar nossa capacidade de compreender textos. Curitiba: Appris, 2020. E-pub.

SPINILLO, A. G.; CORREA, J. A revisão textual na perspectiva de professoras do ensino fundamental. **Educar em Revista** [online]. 2016, v. 00, n. 62, pp. 107-123. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.48024>. Acesso em: 01 jul. 2022.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

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

**ANEXO A - Sugestão: organização para a sequência didática de seis aulas de
Língua Portuguesa**

Sugestão: organização para sequência didática de seis aulas de Língua Portuguesa

Gênero (s):	
Texto 1:	
Texto 2:	
1. ^a aula	Antecipação de leitura Leitura Contextualização do autor(a) / ilustrador(a) Atividades de compreensão e interpretação de texto
2. ^a aula	Relembrando a aula anterior Retomada do texto 1 Atividades de compreensão leitora Ampliação vocabular Ampliação letramento
3. ^a aula	Relembrando a aula anterior Conteúdos (sugestões): ortografia, concordância, sinais de pontuação, acentuação, entre outros.
4. ^a aula	Relembrando a aula anterior Gênero secundário/texto 2: leitura complementar sobre o tema (com ou sem antecipação de leitura) Atividades de compreensão leitora (texto 2) Ampliação vocabular (texto 2)
5. ^a aula	Relembrando a aula anterior Retomada dos dois textos Comparação entre os textos Exploração de jogos (tanto para compreensão quanto para análise linguística) com um ou os dois textos
6. ^a aula	Relembrando a aula anterior Retomada dos dois textos Conteúdos (sugestões): ortografia, concordância, sinais de pontuação, acentuação, entre outros. Exploração de jogos e/ou materiais manipulativos

Fonte: Adaptado.

ANEXO B - Matriz de referência de Língua Portuguesa do Saeb: temas e seus descritores 5.º ano do Ensino Fundamental

Matriz de referência de Língua Portuguesa do Saeb: temas e seus descritores 5.º ano do Ensino Fundamental

I. Procedimentos de Leitura	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D11	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D9	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre Textos	
D15	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D8	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D12	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
D13	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D14	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
VI. Variação Linguística	
D10	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Brasil (2022). Adaptado.

ANEXO C - Escala de proficiência de Língua Portuguesa 5.º ano do Ensino Fundamental

Escala de proficiência de Língua Portuguesa 5.º ano do Ensino Fundamental

Nível	Descrição do nível
Nível 0 Desempenho menor que 125	O Saeb não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes do 5.º ano com desempenho menor que 125 requerem atenção especial, pois ainda não demonstram habilidades muito elementares que deveriam apresentar nessa etapa escolar.
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150	Os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios. Identificar o tema de um texto. Localizar elementos como o personagem principal. Estabelecer relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informação explícita em contos. Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagens e em fábulas. Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos. Inferir características de personagem em fábulas. Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informação explícita em contos e reportagens. Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos. Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas. Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias. Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música. Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens. Identificar assuntos comuns a duas reportagens. Identificar o efeito de humor em piadas. Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas. Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos. Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos.

<p>Nível 5 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar assunto e opinião em reportagens e contos. Identificar assunto comum a cartas e poemas. Identificar informação explícita em letras de música e contos. Reconhecer assunto em poemas e tirinhas. Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos. Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens. Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas. Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas. Inferir informação em poemas, reportagens e cartas. Diferenciar opinião de fato em reportagens. Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas.</p>
<p>Nível 6 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens. Identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos. Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos. Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas. Inferir informação em contos e reportagens. Inferir efeito de humor e moral em piadas e fábulas.</p>
<p>Nível 7 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música. Identificar opinião em poemas e crônicas. Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em fábulas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas. Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música. Interpretar efeito de humor em piadas e contos. Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos.</p>

<p>Nível 8 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor. Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens. Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes. Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas.</p>
<p>Nível 9 Desempenho maior que 325</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor.</p>

Fonte: Brasil (2018). Adaptado.