



LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Volume 42 • n.92 • 2024 ISSN 2317-0972

92



LEITURA:

Teoria & Prática

EQUIPE EDITORIAL

COORDENAÇÃO GERAL: Marcus Perereira Novaes, Brasil; Alda Regina Tognini Romaguera, Brasil; Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto, Brasil.

COMISSÃO EXECUTIVA EDITORIAL

Adriana Lia Frizman Laplane (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Alda Regina Tognini Romaguera (Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, Brasil), Alik Wunder (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Ana Lúcia Horta Nogueira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Anderson Ricardo Trevisan (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Antonio Carlos Rodrigues de Amorim (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Carlos Eduardo Albuquerque Miranda (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Davina Marques (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Hortolândia, SP, Brasil), Gabriela Fiorin Rigotti (Faculdades Integradas Maria Imaculada, Mogi Guaçu, SP, Brasil), Lavinia Lopes Salomão Magiolino (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Lilian Lopes Martin da Silva (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Luis Gustavo Guimarães (Prefeitura Municipal de Valinhos, SP; Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Marcelo Vicentin (Universidade São Francisco; Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Marcus Pereira Novaes (Universidade Estadual de Campinas; Colégio Educap, Campinas, SP, Brasil), Renata Aliaga (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campinas, SP, Brasil), Rosana Baptistella (FAAL - Faculdade de Administração e Artes de Limeira, Limeira, SP, Brasil).

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Adriana Lia Frizman de Laplane (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Águeda Bernardete Bittencourt (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Alda Regina Tognini Romaguera (Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, Brasil), Ana Lúcia Horta Nogueira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Ana Luiza Bustamante Smolka (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Antônio Augusto Gomes Batista (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Antônio Manuel da Costa Guedes Branco (Universidade do Algarve, Portugal), Charly Ryan (University of Winchester, Inglaterra, Reino Unido), Edilaine Buin (Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil), Edmir Perrotti (Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil), Elenise Cristina Pires de Andrade (Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, Brasil), Eliana Kefalás Oliveira (Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, Brasil), Francisca Izabel Pereira Maciel (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Giovana Scarelli (Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, MG, Brasil), Guilherme do Val Toledo Prado (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Héctor Rubén Cucuzza (Universidad Nacional de Luján e Universidad Nacional de La Plata, Argentina), Henrique Silvestre Soares (Universidade Federal do Acre, Rio Branco, AC, Brasil), João Wanderley Geraldi (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Joaquim Brasil Fontes (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Kátia Maria Kasper (Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil), Leandro Belinaso Guimarães (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil), Livia Suassuna (Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil), Luciane Moreira de Oliveira (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Luiz Percival Leme Britto (Universidade Federal do Oeste do Pará, Belém, PA, Brasil), Magda Becker Soares (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Maria do Rosário Longo Mortatti (Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil), Maria Inês Ghilardi Lucena (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Maria Lúcia Castanheira (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil), Maria Rosa Rodrigues Martins Camargo (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, Brasil), Marly Amarilha (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil), Max Butlen (Université de Cergy-Pontoise; Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, Versailles, França), Norma Sandra de Almeida Ferreira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Núbio Delanhe Ferraz Mafra (Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil), Raquel Salek Fiad (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Regina Aída Crespo (Universidad Nacional Autónoma de México, México), Regina Zilberman (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil), Roberval Teixeira e Silva (Universidade de Macau, Macau, China), Rosa Maria Hessel Silveira (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil), Rosana Horio Monteiro (Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil), Sonia Kramer (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil).



DIRETORIA DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Presidente: Carlos Eduardo Albuquerque Miranda

Vice-presidente: Marcus Pereira Novaes

1º secretário: Antonio Carlos Rodrigues de Amorim

2ª secretária: Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

1º tesoureiro: Marcelo Vicentin

2º tesoureiro: Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Obs.: Além da diretoria, a ALB conta com um Colegiado Nacional de Representantes.

APOIO

Faculdade de Educação

Universidade Estadual de Campinas



Projeto Gráfico: Negrito Produção Editorial

Editoração: Nelson Silva

Capa: Marli Wunder

LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL
ISSN 2317-0972 (ON-LINE) - DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.34112/2317-0972A2024V42N92](https://doi.org/10.34112/2317-0972A2024V42N92)

Volume 42 • Número 92 • 2024



REDAÇÃO

LEITURA: TEORIA & PRÁTICA - ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Caixa Postal 6117 – Anexo II - FE/UNICAMP - CEP: 13083-970 – Campinas – SP – Brasil

Fone +55 XX 19 3521-7960

E-mail: ltp@alb.com.br - Home page: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp>

A Revista **Leitura: Teoria & Prática** solicita colaborações, mas se reserva o direito de publicar ou não as matérias enviadas para a redação. Todos os textos deverão seguir as regras de publicação expressas ao final da revista.

Catálogo na fonte elaborada pela
Biblioteca da Faculdade de Educação / UNICAMP

Leitura: Teoria & Prática / Associação de Leitura do Brasil.
Campinas, SP, ano 1, n.o, 1982.

v.42, n.92, 2024.

Revista Quadrimestral da Associação de Leitura do Brasil

ISSN: 2317-0972 (on-line)

DOI: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2024v42n92>

1. Leitura – Periódicos. 2. Educação – Periódicos. 3. Línguas – Estudo e ensino – Periódicos. 4. Literatura – Periódicos. 5. Biblioteca – Periódicos – I. Associação de Leitura do Brasil.

CDD – 418.405

Indexada em:

Educ@ - Periódicos online de Educação / Edubase (FE/UNICAMP) / Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA) / Clase (México, DF) / BBE (INEP/SIBEC)

Impresso no Brasil - 2024

© by autores



Editada pela ALB - Associação de Leitura do Brasil (Campinas, São Paulo, Brasil).

Atualmente a Revista faz um total de 55 permutas. A ALB tem interesse em estabelecer permuta de sua revista *Leitura: Teoria & Prática* com outros periódicos congêneres nacionais ou estrangeiros. Os interessados devem entrar em contato com a Biblioteca da Faculdade de Educação da UNICAMP para estabelecer a permuta através do endereço abaixo:

Biblioteca da Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas

Rua Bertrand Russell, 801 - Cidade Universitária - Caixa Postal: 6120

13083-970 Campinas - SP - Brasil

Tel +55 XX 19 3521-5571 - Fax +55 XX 19 3521-5570

E-mail: bibfe@unicamp.br

URL: <https://www.fe.unicamp.br/biblioteca>

Obra atualizada conforme o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.
Direitos Reservados.

Sumário

EDITORIAL

- Leituras labirínticas: sentir e pensar com palavras e imagens 11
Marcus Novaes • Alda Romanguera • Cláudia Ometto

DOSSIÊ

- Apresentação – Ler e escrever em foco: pesquisas e práticas com literacia na
educação escolar. 15
*Dalva Maria Alves Godoy • Nakita Ani Guckert Marquez • Wagner Ferreira Angelo •
Michele Fernandes Gonçalves*
- Ensino explícito de estratégias de compreensão de leitura. 19
Juliane Dutra da Rosa Silvano • Fernanda Leopoldina Viana
- O estresse prosódico e a aquisição da leitura 35
Jaqueline Costa Batista Rocha • Marcia Maria Peruzzi Elia da Mota
- Fluência verbal e consciência fonológica: antevendo o desempenho ulterior em
leitura e escrita 51
Ronei Guaresi • Edeil Reis do Espírito Santo • Enzo Acacio de Andrade
- Efeitos de programa de literacia emergente desenvolvido com pré-escolares... 73
Regiane Kosmoski Silvestre Gatto • Sylvia Domingos Barrera

O desenvolvimento da escrita de resumos de textos narrativos e expositivos por crianças..... 89

Alina Galvão Spinillo • Bárbara Bezerra Arruda Câmara

Bases cognitivas da escrita inicial: a importância da fluência em escrita109

Wagner Ferreira Angelo • Nakita Ani Guckert Marquez • Dalva Maria Alves Godoy

ARTIGOS

Desafios e perspectivas: políticas públicas para o trabalho com a leitura na educação pública127

Ericles Souza Alves • Fabíola Mônica da Silva Gonçalves

Crianças refugiadas em seus deslocamentos: uma dupla representação.....145

Fabíola Ribeiro Farias

A leitura no ensino fundamental: uma revisão de literatura.....165

Franciele Marques Flach • Cristina Rolim Wolffenbüttel

ENSAIO

Cartas ao Vento: O cinema oriundo das ilhas da memória, como refúgio para sinalizar o lugar outro185

Armando Martinelli Neto

TEXTO LITERÁRIO

Bioma de sacrifício201

Maurício Érnica

NORMAS EDITORIAIS – ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES 211

Contents

EDITORIAL

- Labyrinthine readings: feeling and thinking with words and images. 11
Marcus Novaes • Alda Romanguera • Cláudia Ometto

DOSSIER

- Presentation – Reading and writing in focus: research and practices with literacy in school education 15
Dalva Maria Alves Godoy • Nakita Ani Guckert Marquez • Wagner Ferreira Angelo • Michele Fernandes Gonçalves
- Reading comprehension: explicit teaching of strategies for understanding. . . . 19
Juliane Dutra da Rosa Silvano • Fernanda Leopoldina Viana
- Prosodic stress and reading acquisition 35
Jaqueline Costa Batista Rocha • Marcia Maria Peruzzi Elia da Mota
- Verbal fluency and phonological awareness: anticipating later performance in reading and writing 51
Ronei Guaresi • Edeil Reis do Espirito Santo • Enzo Acacio de Andrade
- Effects of an emergent literacy program developed with kindergartners 73
Regiane Kosmoski Silvestre Gatto • Sylvia Domingos Barrera

The development of writing summary of narrative and expository texts by children.....	89
<i>Alina Galvão Spinillo • Bárbara Bezerra Arruda Câmara</i>	
Cognitive foundations of early writing: the importance of writing fluency.....	109
<i>Wagner Ferreira Angelo • Nakita Ani Guckert Marquez • Dalva Maria Alves Godoy</i>	

ARTICLES

Challenges and perspectives: public policies for reading work in public education	127
<i>Ericles Souza Alves • Fabíola Mônica da Silva Gonçalves</i>	
Refugee children in their displacements: a double representation.....	145
<i>Fabíola Ribeiro Farias</i>	
Reading mediation in Elementary Education: a literature review	165
<i>Franciele Marques Flach • Cristina Rolim Wolffenbüttel</i>	

ESSAY

Letters in the Wind: Cinema from the islands of memory, as a refuge to signal the other place	185
<i>Armando Martinelli Neto</i>	

LITERARY TEXT

Sacrifice biome	201
<i>Maurício Érnica</i>	

GUIDANCE FOR AUTHORS	211
----------------------------	-----

Sumário

EDITORIAL

- Lecturas laberínticas: sentir y pensar con palabras e imágenes 11
Marcus Novaes • Alda Romanguera • Cláudia Ometto

DOSIER

- Presentación – Lectura y escritura en foco: investigaciones y prácticas con alfabetización en la educación escolar 15
Dalva Maria Alves Godoy • Nakita Ani Guckert Marquez • Wagner Ferreira Angelo • Michele Fernandes Gonçalves
- Comprensión lectora: enseñanza explícita de estrategias para la comprensión 19
Juliane Dutra da Rosa Silvano • Fernanda Leopoldina Viana
- El estrés prosódico y la adquisición de la lectura. 35
Jaqueline Costa Batista Rocha • Marcia Maria Peruzzi Elia da Mota
- Fluidez verbal y conciencia fonológica: anticipando el desempeño posterior en lectura y escritura. 51
Ronei Guaresi • Edeil Reis do Espirito Santo • Enzo Acacio de Andrade
- Efectos del programa de alfabetización temprana desarrollado con preescolares 73
Regiane Kosmoski Silvestre Gatto • Sylvia Domingos Barrera

El desarrollo de la escritura de resúmenes de textos narrativos y expositivos por niños 89

Alina Galvão Spinillo • Bárbara Bezerra Arruda Câmara

Fundamentos cognitivos de la escritura inicial: la importancia de la fluidez en la escritura109

Wagner Ferreira Angelo • Nakita Ani Guckert Marquez • Dalva Maria Alves Godoy

ARTÍCULOS

Desafíos y perspectivas: políticas públicas para el trabajo con la lectura en la educación pública127

Ericles Souza Alves • Fabíola Mônica da Silva Gonçalves

Los niños refugiados en sus desplazamientos: una doble representación145

Fabíola Ribeiro Farias

La mediación de la lectura en la educación primaria: una revisión de la literatura 165

Franciele Marques Flach • Cristina Rolim Wolffenbüttel

ENSAYO

Cartas en el Viento: Cine desde las islas de la memoria, como refugio para señalar el otro lugar185

Armando Martinelli Neto

TEXTO LITERARIO

Bioma de sacrificio.....201

Maurício Érnica

NORMAS EDITORIALES - DIRECTRICES PARA COLABORADORES 211

Leituras labirínticas: sentir e pensar com palavras e imagens

MARCUS NOVAES

ALDA ROMANGUERA

CLÁUDIA OMETTO

EDITORES DA REVISTA LT&P

*Necessito-te palavra.
Porque és sombra e tocha.
Incêndio e aguaceiro
És alimento, candura, sustento.
Fio que teço em labirintos.
Entrada e saída; passadiço (...)¹
(Carla Grosman, 2022)*

A POESIA DE CARLA GROSMAN CONVIDA-NOS AO ENCONTRO DAS FORÇAS que se conectam à palavra, em sua possibilidade de nos oferecer entradas e saídas, enquanto tecemos labirintos. Clama pela força sensorial da palavra e nos impele a perceber sua capacidade de velar e desvelar imagens. Dá-nos possibilidades múltiplas de leitura e sensação.

Se a palavra pode ganhar novas dimensões em sua potência poética e abrir outras possibilidades de leitura que convocam a uma pluralidade de imagens, a escolha da imagem da capa da REVISTA *Leitura: Teoria & Prática* 92 parece possibilitar uma outra relação quando o que se percebe primeiro é uma imagem. A capa deste número homenageia a artista Marli Wunder², em uma de suas foto-fitografias, fechando uma tríade de capas criadas pela artista ao longo deste ano de 2024. Sua câmera captura reflexos de luz em uma casca de brilho castanho, envolvente como que pele de árvore. Suas fibras côncavas e tons em degradê nos convidam a duvidar

1. Nossa tradução. “Te necesito palabra / Porque eres sombra u antorcha / Incendio e aguacero / Alimento, candor, sustento. / Hebra que hilo en laberintos. / Entrada y salida; pasadizo.” In: *Gibosa Menguante*. Grosman, C. Palabra. San Juan: Fondo Editorial Cámara de diputados de San Juan, 2022.
2. @marliwunder.

do que se vê: noz de pinhão ou tez de bananeira? Ao manter a potência aberta da imagem, Wunder expande sua força poética e intensifica as possibilidades de nos conectarmos à imagem através de palavras.

Com o intuito de proliferar encontros com a leitura, a *LT&P* 92 convida seus leitores a sentirem diferentes modos e estilos das palavras e imagens proliferarem pensamentos e sensações. Assim, este número da Revista está composto por um dossiê dedicado à literacia; dois artigos que problematizam a leitura na educação escolar; dois ensaios que nos convidam a pensar migrações e refúgios em conexões com análises de imagens, um com o cinema, outro com a literatura infantil; e um conto que atualiza forças políticas de um acontecimento.

Convidamos as leitoras e os leitores a tecerem seus próprios labirintos, com possíveis saídas e entradas, no encontro com as palavras e imagens aqui presentes!

Dossiê

Apresentação – Ler e escrever em foco: pesquisas e práticas com literacia na educação escolar

Presentation – Reading and writing in focus: research and practices with literacy in school education

Presentación – Lectura y escritura en foco: investigaciones y prácticas con alfabetización en la educación escolar

DALVA MARIA ALVES GODOY¹

NAKITA ANI GUCKERT MARQUEZ²

WAGNER FERREIRA ANGELO³

MICHELE FERNANDES GONÇALVES⁴

A LITERACIA DIZ RESPEITO AOS DIVERSOS ASPECTOS ENVOLVIDOS NA aprendizagem dos conhecimentos e das habilidades relacionados à consolidação da leitura e da escrita, abrangendo questões relativas ao desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional, social e profissional das pessoas. A capacidade de ler e de escrever com eficácia permite um engajamento mais ativo e significativo na sociedade, de maneira que a promoção da literacia em âmbito escolar é critério decisivo para a formação de futuros bons leitores e competentes escritores. É nesse contexto que o Grupo de Pesquisa PROLINGUAGEM – Aquisição, Aprendizagem e Processamento da Linguagem Oral e Escrita, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, apresenta este Dossiê idealizado com o objetivo de trazer artigos que explorem os diversos aspectos envolvidos na aprendizagem dos conhecimentos e das habilidades

1. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE –, Departamento de Pedagogia, Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc.
2. Instituto Federal Catarinense – IFC – Rio do Sul.
3. Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão do Instituto Federal Catarinense – IFC – Câmpus Palhoça Bilingue.
4. Instituto de Cultura Científica – ICC – Universidade Federal de São Carlos – Ufscar.

fundamentais à consolidação da leitura e da escrita. Os trabalhos aqui reunidos mostram resultados de pesquisas e reflexões contemporâneas.

Abrindo o Dossiê, o artigo “*Ensino explícito de estratégias de compreensão de leitura*”, de **Juliane Dutra da Rosa Silvano** e **Fernanda Leopoldina Viana**, trata das habilidades colocadas em marcha pelo leitor diante de um texto com a finalidade de o compreender. As habilidades assim ativadas e monitoradas são diretamente afetadas pelas informações do texto, ou pelo tipo de texto, como também estão sujeitas aos conhecimentos do próprio leitor. As autoras apresentam as estratégias vinculadas ao processo de compreensão e destacam a importância do ensino explícito durante a formação do estudante, exemplificando os momentos antes, durante e depois da leitura em que o professor pode propor e mobilizar tais estratégias. Por fim, apresentam resultados alcançados em uma pesquisa nacional a partir de um programa de ensino da compreensão leitora a estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental.

Uma vez que a compreensão da leitura se conecta diretamente à leitura precisa e fluente das palavras, o artigo “*O estresse prosódico e a aquisição da leitura*”, de **Jaqueline Costa Batista Rocha** e **Marcia Maria Peruzzi Elia da Mota**, destaca, a partir da proposição de que o processamento da leitura de palavras recebe influência das habilidades linguísticas e cognitivas, a habilidade suprasegmental, no caso, a prosódia, como parte das habilidades fonológicas que podem impactar a leitura eficiente das palavras. As autoras consideram que o processo de decodificação do leitor iniciante pode ser favorecido pela identificação correta da entonação e prosódia das palavras, para o que, apresentam um estudo empírico com estudantes de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental em que se buscou compreender como se comporta a relação entre o estresse prosódico e a leitura de palavras nessa fase de escolarização. O artigo destaca ainda reflexões que alimentam a continuidade de novas pesquisas na área.

Complementando essa perspectiva, o artigo “*Fluência verbal e consciência fonológica: antevendo o desempenho ulterior em leitura e escrita*”, de **Ronei Guaresi**, **Edeil Reis do Espírito Santo** e **Enzo Acacio de Andrade**, examina, com base em uma pesquisa longitudinal, a relevância da fluência verbal e da consciência fonológica como variáveis capazes de antecipar dificuldades escolares no processo de alfabetização. Os autores se baseiam em testes de Fluência Verbal (FAS) e Consciência Fonológica (CONFIAS) para identificar parâmetros numéricos críticos que podem sinalizar o risco de atraso escolar. Além disso, a pesquisa destaca a importância de diagnósticos precoces para resultados de intervenções pedagógicas direcionadas, sublinhando a necessidade de práticas lúdicas e estratégias adaptadas desde a educação infantil.

Em se tratando da importância de diagnósticos direcionados à educação infantil, o artigo “*Efeitos de programa de literacia emergente desenvolvido com pré-escolares*”, escrito por **Regiane Kosmoski Silvestre Gatto** e **Sylvia Domingos Barrera**, investiga a eficácia da adaptação do Programa DECOLE (Desenvolvendo Competências de Letramento Emergente) com vistas à promoção de habilidades de literacia emergente em pré-escolares. As autoras descrevem os benefícios do trabalho com as habilidades de consciência fonológica, vocabulário, compreensão oral e conhecimento de letras para as crianças no último ano da Educação Infantil. Por essa razão, é destacada a eficácia do Programa pela obtenção de resultados positivos dos participantes da pesquisa em relação às habilidades de literacia emergente. Finalmente, o artigo sugere a realização de novos estudos que ampliem a potencialidade do DECOLE.

Com foco a escrita de resumos nos 3º e nos 5º anos do Ensino Fundamental, o artigo “*O desenvolvimento da escrita de resumos de textos narrativos e expositivos por crianças*”, de **Alina Galvão Spinillo** e Bárbara Bezerra Arruda Câmara, mostra a diferença no desempenho das crianças em relação a dois tipos de textos: os narrativos e os expositivos. Com o objetivo de caracterizar a escrita desses resumos e verificar o papel da escolaridade no seu desenvolvimento, foram analisadas a relevância das informações e sua fidelidade ao texto-base, bem como a brevidade dos resumos produzidos. As autoras verificaram que os resumos escritos a partir de textos expositivos foram mais apropriados que aqueles escritos a partir de textos narrativos, provavelmente devido à sua estrutura hierárquica, facilitadora da sumarização. O trabalho sugere a proposição de situações didáticas que desenvolvam, em relação a diferentes tipos de texto e desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, a habilidade de produzir resumos.

Por fim, fechando o Dossiê, o artigo “*Bases cognitivas da escrita inicial: a importância da fluência em escrita*”, de **Wagner Ferreira Angelo**, **Nakita Ani Guckert Marquez** e **Dalva Maria Alves Godoy**, apresenta contribuições ao campo educacional ao discutir os fundamentos cognitivos e as habilidades indispensáveis para o desenvolvimento da escrita com ênfase na fluência em nível lexical. Reconhecida como um dos seis componentes essenciais da alfabetização, a escrita é abordada pelos autores como uma habilidade que transcende a mera transcrição mecânica, envolvendo processos cognitivos complexos que integram conhecimentos ortográficos, fonológicos e motores. Os autores também destacam o papel do professor alfabetizador no planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas baseadas em evidências, como o ensino explícito da grafia e ortografia associadas a atividades lúdicas e sistemáticas.

Os trabalhos aqui reunidos evidenciam que o desenvolvimento da alfabetização no contexto escolar vai além da mera aquisição de habilidades técnicas de leitura e escrita. Trata-se de um campo multifacetado que abrange dimensões cognitivas, linguísticas, sociais e culturais que refletem a complexidade do processo de literacia. Ao explorar temas como a compreensão leitora, a prosódia, o diagnóstico precoce de dificuldades de aprendizagens, a literacia emergente e o aprimoramento da escrita, o Dossiê apresenta importantes contribuições para a reflexão teórica e para o aperfeiçoamento pedagógico. Espera-se que estes estudos possam mediar o diálogo acadêmico e profissional, além de inspirar novas pesquisas e práticas que reafirmem a alfabetização como um direito humano essencial. Mais do que um fundamento da educação escolar, a alfabetização é um pilar essencial para a formação de sujeitos críticos e agentes de transformação da sociedade.

Ensino explícito de estratégias de compreensão de leitura

Reading comprehension: explicit teaching of strategies for understanding

Comprensión lectora: enseñanza explícita de estrategias para la comprensión

JULIANE DUTRA DA ROSA SILVANO¹

FERNANDA LEOPOLDINA VIANA²

RESUMO: Para compreender o que lê, o leitor precisa ser capaz de selecionar e aplicar estratégias eficazes durante a atividade de leitura. Essas estratégias relacionam-se a diferentes processos cognitivos e metacognitivos da compreensão textual e podem ser aplicadas em três diferentes momentos da leitura: antes, durante e depois. É o modelo de ensino explícito que possibilita que tais estratégias sejam aplicadas com eficácia, pois torna transparentes os processos cognitivos envolvidos na leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Compreensão de leitura; estratégias de compreensão; ensino explícito.

ABSTRACT: To understand what they read, the reader needs to be able to select and apply effective strategies during the reading activity. These strategies are related to different cognitive and metacognitive processes of textual comprehension and can be applied at three different moments of reading: before, during and after. It is the explicit teaching model that allows such strategies to be applied effectively, as it makes the cognitive processes involved in reading transparent.

KEYWORDS: Reading comprehension; comprehension strategies; explicit teaching.

1. Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

2. Universidade do Minho (Portugal).

RESUMEN: Para comprender lo que lee, el lector debe poder seleccionar y aplicar estrategias efectivas durante la actividad de lectura. Estas estrategias están relacionadas con diferentes procesos cognitivos y metacognitivos de comprensión textual y pueden aplicarse en tres momentos diferentes de la lectura: antes, durante y después. Es el modelo de enseñanza explícito el que permite aplicar dichas estrategias de manera efectiva, ya que transparenta los procesos cognitivos involucrados en la lectura.

PALABRAS CLAVE: Comprensión lectora; estrategias de comprensión; enseñanza explícita.

Quando o leitor se propõe a ler um determinado texto, seu objetivo final é compreendê-lo. Para isso, é necessário que ele coloque em prática, no decorrer da sua leitura, suas capacidades linguísticas e cognitivas, na busca por selecionar as estratégias cognitivas e metacognitivas mais adequadas para a compreensão de cada texto. As estratégias cognitivas estão relacionadas às habilidades de organização, integração e verificação de informações do texto. Sua aplicação pelo leitor se dá de maneira inconsciente. Já as estratégias metacognitivas, vinculam-se com as habilidades de planejamento, controle, monitoramento e avaliação da leitura e do próprio pensamento. Estas últimas são adotadas de maneira consciente e são responsáveis, inclusive, pelo monitoramento das cognitivas. Para selecionar quais estratégias cognitivas e metacognitivas devem ser convocadas em cada momento, de modo a alcançar a compreensão leitora, o sistema cognitivo do leitor considerará seus conhecimentos prévios, sendo as estratégias mais eficazes aquelas que possibilitam uma reflexão intencional sobre o texto e sobre os próprios processos de compreensão do leitor (metacognitivas) (KING, 2007; CARVALHO; JOLY, 2010; HODGES; NOBRE, 2012; MORAIS, 2013; GOMES; BORUCHOVITCH, 2015; PINHEIRO; GUIMARÃES, 2015).

Um leitor hábil utiliza, no decorrer da leitura, tanto suas habilidades cognitivas quanto as metacognitivas. As cognitivas ajudam o leitor a construir um modelo situacional adequado do texto. Efetuar predições (antes da leitura), fazer perguntas (durante a leitura) ou visualizar o conteúdo do texto (depois da leitura) são exemplos de estratégias cognitivas. Por sua vez, as estratégias metacognitivas são usadas para monitorar a compreensão e para avaliar se o modelo situacional construído é adequado. São exemplos de estratégias metacognitivas a definição de objetivos de leitura (antes da leitura), o monitoramento da compreensão (durante a leitura ou quando se clarificam algumas dúvidas ou imprecisões (depois da leitura). A compreensão do leitor depende significativamente das estratégias que ele utiliza para compreender o que leu e para perceber possíveis falhas nesse processo. Todas essas estratégias são utilizadas

de maneira automática no decorrer de sua leitura e, apenas quando se depara com alguma dificuldade, ativa o modo de consciência da sua própria compreensão, de modo a decidir qual a melhor ação a adotar para cada desafio que se apresenta (SOLÉ, 1998; CATALÀ *et al.*, 2001; HODGES; NOBRE, 2012; BRUGGINK *et al.*, 2022).

É responsabilidade do leitor relacionar seus conhecimentos prévios com as informações textuais para alcançar o sentido da leitura e, para tal, os processos cognitivos entram em ação. A compreensão de leitura é, portanto, guiada pelo texto, mas não está completamente disponível nele, os conhecimentos anteriores do leitor a influenciam. Para ser eficiente, deve estar baseada em representações mentais coerentes com aquilo que o texto permite compreender. Esse processo exige que o leitor seja estratégico, que domine habilidades específicas que o conduzam a extrair e/ou construir significado(s) a partir do texto lido (GIASSON, 1993; CATALÀ *et al.*, 2001; KING, 2007; MARCUSCHI, 2008; HODGES; NOBRE, 2012; BRUGGINK *et al.*, 2022).

Um dos problemas ao nível da didática é os professores acharem que, uma vez dominado o código, a compreensão vem por acréscimo. Mas é importante ter em mente que a leitura compreensiva envolve atribuição de significados, integração de informações, realização de inferências, seleção de dados relevantes, ativação de conhecimentos prévios e organização mental para construção de nossos conhecimentos, e essas habilidades precisam ser ensinadas (GOMES; BORUCHOVITCH, 2015).

O ensino explícito é um instrumento essencial para o desenvolvimento da capacidade de seleção e aplicação de estratégias que sejam eficazes nas diferentes situações de leitura. É preciso ajudar os leitores, nomeadamente os leitores em formação, a identificar os processos cognitivos e metacognitivos envolvidos na leitura e a usar as estratégias mais adequadas para extrair e construir sentidos a partir de um texto lido. Nesse contexto, os docentes têm o papel de preparar esses leitores “estratégicos”, para que sejam capazes de monitorar sua própria compreensão, de convocar e de relacionar seus conhecimentos prévios com as informações textuais e de selecionar e aplicar as estratégias mais adequadas para o alcance da compreensão de leitura (MORAIS, 2013; VIANA *et al.*, 2018; GUIMARÃES; PAULA, 2019; BRUGGINK *et al.*, 2022).

COMPONENTES DA COMPREENSÃO LEITORA

Cada uma das estratégias de compreensão está relacionada a determinados componentes da compreensão leitora que, por sua vez, estão vinculados aos processos cognitivos e metacognitivos da compreensão, tais como: processos literais,

inferenciais, de reorganização, críticos e os de metacompreensão. O componente vinculado aos processos literais é responsável pelo reconhecimento de informações explícitas no texto. Desse modo, as estratégias a ele relacionadas se voltam para: distinção entre informações relevantes e secundárias no texto; identificação da ideia principal do que foi lido; percepção das relações de causa e efeito; respeito a instruções; percepção de sequências de determinadas ações; identificação de elementos de uma comparação; identificação de analogias; percepção do sentido de palavras com mais de um significado; identificação do significado de prefixos e sufixos; identificação de sinônimos, antônimos e homófonos; domínio do vocabulário básico previsto para a faixa etária; entre outras (CATALÀ *et al.*, 2001; GIASSON, 2005).

Já o componente relacionado aos processos inferenciais é responsável pela realização de inferências, ou seja, pelas informações que estão além do conteúdo explícito no texto. Para isso, necessita ativar os conhecimentos prévios do leitor e relacioná-los com as informações textuais para, então, construir determinadas suposições baseadas nessas informações. As estratégias relacionadas a esse componente são: prever determinados resultados; inferir significados de frases e palavras desconhecidas, com base no contexto no qual estão inseridas; inferir o efeito de determinadas causas, assim como a causa de determinados efeitos; fazer a inferência de sequências lógicas; interpretar corretamente linguagens figurativas; reelaborar um texto, alterando personagens, situações, efeitos, etc.; prever finais diferentes para o texto; entre outras (CATALÀ *et al.*, 2001; GIASSON, 2005).

O componente que se relaciona à reorganização de informações é o que orienta a construção de esquemas, sistematizações, resumos do texto, entre outros. As estratégias relacionadas a esse componente podem ser assim descritas: exclusão de informações triviais ou redundantes; acréscimo de ideias em conceitos inclusivos; produção de resumos hierarquizados; organização e classificação de informações, com objetivos e critérios específicos; dedução de critérios aplicados em uma classificação; reestruturação de um texto por meio de esquematização; interpretação de esquemas; criação de títulos inspirados no sentido do texto; divisão do texto em porções significativas; criação de subtítulos para tais porções; reordenação das informações textuais, com a mudança de critérios (temporais/causais/hierárquicos/etc.); entre outras (CATALÀ *et al.*, 2001; CADIME, 2012).

O componente da compreensão crítica relaciona-se à capacidade de emitir opiniões críticas sobre o texto e sobre o conteúdo por ele abordado. As suas estratégias estão voltadas para: análise do conteúdo lido com base em um ponto de vista

pessoal; distinção entre fatos e opiniões; emissão de opinião sobre determinada ação; exposição sobre as reações que o texto lhe causa; análise da intenção do autor; entre outras (CATALÀ *et al.*, 2001; CADIME, 2012).

Finalmente, o componente vinculado aos processos de metacompreensão relaciona-se à capacidade de tomada de consciência, por parte do leitor, dos seus próprios mecanismos de controle para alcançar a compreensão leitora. As estratégias que se relacionam a tal componente estão voltadas para: releitura de parágrafos; dar continuidade à leitura, com o objetivo de encontrar o sentido do texto ou o significado de determinadas palavras desconhecidas; busca no dicionário pelo significado de palavras não conhecidas; formulação de hipóteses; com base em determinados indícios, inferir aspectos do texto; construção de gráficos de esquematização; percepção de perda de interesse pela leitura e aplicação de recursos para retomá-lo; entre outras (CATALÀ *et al.*, 2001; CADIME, 2012).

A tomada de consciência, pelo leitor, dos processos cognitivos e metacognitivos envolvidos no processo de construção da sua compreensão leitora, assim como das estratégias vinculadas a esses processos, ocorre no decorrer da atividade de leitura e vai sendo aprendido e aprimorado no percurso de formação desse estudante. O ensino dessas habilidades volta-se também para a organização dos diferentes momentos de seleção ou aplicação de cada uma delas.

DIFERENTES MOMENTOS DA LEITURA

Essas estratégias de compreensão de leitura, vinculadas aos diferentes processos cognitivos ou metacognitivos, podem ser aplicadas em três diferentes momentos da leitura: antes, durante e depois, sempre com a participação ativa de docentes e discentes (GIASSON, 1993; SOLÉ, 1998; CADIME, 2012; BRUGGINK *et al.*, 2022).

Antes da leitura, as estratégias estão voltadas para a motivação do leitor para a leitura e, para tal, ele precisa ter conhecimento de seus objetivos e sentir-se capaz e interessado, por meio de uma atividade de leitura que seja prazerosa, mas também desafiadora. Além desses aspectos, a ativação dos conhecimentos prévios do leitor (relacionados ao conteúdo do texto) também é importante, porque eles afetam o sentido do que é lido. Outra estratégia a ser aplicada neste momento (antes da leitura) é o estabelecimento de previsões e antecipações. Essas previsões, inclusive, podem também conter um aspecto motivacional e fazer com que a leitura tenha um objetivo, pois o leitor pode voltar o foco da sua leitura para sua confirmação. As

estratégias a serem aplicadas nesse momento anterior à leitura também podem estar voltadas para a visualização da estrutura e da organização do texto, para a análise de títulos, subtítulos, gráficos e figuras, para a formulação de questionamentos iniciais e elaboração de hipóteses sobre o conteúdo do texto ou sua estrutura (GIASSON, 1993; SOLÉ, 1998; GOMES; BORUCHOVITCH, 2015; BRUGGINK *et al.*, 2022).

Todas essas estratégias têm íntima relação umas com as outras. O importante é que no momento “antes da leitura” o leitor tenha a possibilidade de perceber a utilidade da leitura, sentir-se interessado e motivado por ela, para que seja ativo durante o processo, levando sempre em consideração as suas expectativas, seus questionamentos e seus conhecimentos. O professor é o condutor desse processo, objetivando contribuir para que o aluno tome consciência da utilidade da leitura e seja ativo nessa atividade (GIASSON, 1993, 2005; SOLÉ, 1998; GOMES; BORUCHOVITCH, 2015; VIANA *et al.*, 2018; BRUGGINK *et al.*, 2022).

Durante a leitura, quando a maior parte dos processos de compreensão é convocada, o foco é a construção do(s) significado(s) a partir do que está sendo lido. Para tal, o leitor pode, por exemplo, adotar a estratégia de conferir as hipóteses que formulou inicialmente, elaborar novas previsões, identificar quais são as informações relevantes ou secundárias do texto, perceber o que ficou claro ou não no decorrer da leitura, realizar inferências, anotar informações, reler trechos, destacar partes do material lido, compreender analogias, selecionar determinadas informações e identificar a ideia principal do texto. O objetivo dessas estratégias é conduzir o leitor para um processo de leitura ativa e de controle da própria compreensão, no qual o leitor possa assumir, aos poucos, o controle de sua atividade de compreensão leitora (SOLÉ, 1998; GOMES; BORUCHOVITCH, 2015; VIANA *et al.*, 2018; BRUGGINK *et al.*, 2022).

Por fim, depois da leitura também existem estratégias a serem aplicadas pelo leitor, como retomar o texto, problematizá-lo, localizar e sintetizar suas ideias principais, resumi-lo, responder perguntas, analisar se os objetivos do leitor foram atingidos, se suas previsões se confirmaram e, finalmente, verificar se sua compreensão textual foi eficaz (GIASSON, 1993, 2005; SOLÉ, 1998; GOMES; BORUCHOVITCH, 2015; VIANA *et al.*, 2018; BRUGGINK *et al.*, 2022).

A utilização de cada uma das estratégias de compreensão nos momentos antes, durante ou depois da leitura não tem limites definidos. Elas podem ser empregadas nos diferentes momentos e estão, muitas vezes, interligadas entre si. Por exemplo, a localização da ideia principal do texto é a base para a realização, pelo leitor, de diferentes tarefas relacionadas à leitura, incluindo a elaboração de resumos. Essas

estratégias precisam ser ensinadas, de modo que o leitor seja capaz de controlar sua atividade leitora, questionar sua própria compreensão, relacionar seus conhecimentos prévios com o conteúdo do texto e tomar decisões relacionadas aos seus objetivos de leitura. Ensinar estratégias de compreensão de leitura conduz o leitor a “aprender a aprender” e tornar-se autônomo e capaz de ler e compreender diferentes produções textuais, aprendendo por meio delas. Nesse processo, o professor colabora para que o leitor em formação seja capaz de relacionar seus conhecimentos prévios com os novos conhecimentos e de desenvolver, progressivamente, sua autonomia de leitura (GIASSON, 2005; SOLÉ, 1998).

Quando o leitor é capaz de ler e compreender de maneira autônoma, sua leitura é utilizada como instrumento para outras aprendizagens, dentro e fora do ambiente escolar. É o ensino explícito e sistematizado de estratégias de compreensão, a percepção da sua aplicação nos diferentes momentos da leitura e a consideração dos diferentes processos cognitivos e metacognitivos, que permitirão o alcance dessa leitura compreensiva.

O leitor tem de ser ativo nesse processo de compreensão textual, contribuindo para a construção do sentido do que lê. Nos textos, sempre há algo que não foi dito pelo autor, fazendo com que o leitor precise ultrapassar os limites textuais e compreender aquilo que está nas “entrelinhas” e/ou utilizar seus conhecimentos prévios para alcançar a compreensão. Nesse processo, o modelo de ensino explícito de estratégias de compreensão é conduzido, com o suporte/condução dos docentes, de modo que o leitor em formação seja capaz de, com autonomia, compreender os processos e estratégias envolvidos na atividade de compreensão leitora (MARCUSCHI, 2008; GIASSON, 1993; VIANA *et al.*, 2018; BRUGGINK *et al.*, 2022).

ENSINO EXPLÍCITO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO

É o ensino explícito de estratégias de compreensão que possibilita que os leitores se tornem capazes de aplicá-las e de acessar o sentido da leitura enquanto leem. Cabe aos professores “tornar transparentes” os processos cognitivos e metacognitivos envolvidos na leitura. Ou seja, é necessário conduzir os leitores em formação a serem capazes de identificar os processos cognitivos envolvidos em cada situação de leitura. Tal identificação permitirá a posterior seleção de estratégias eficazes para essas situações (GIASSON, 1993, 2005).

Giasson (1993) propõe um modelo de ensino explícito organizado em cinco etapas a serem conduzidas pelos docentes até que os leitores em formação desenvolvam, gradualmente, sua autonomia leitora e sejam capazes de sozinhos, selecionar e aplicar as estratégias adequadas no decorrer da leitura. A atividade a ser desenvolvida na primeira etapa, e que deve ficar clara para o leitor em formação, é a definição e demonstração de qual estratégia aplicar em cada situação e qual a sua utilidade para a compreensão do texto lido. Essas estratégias ensinadas ao leitor precisam ser valorizadas, de modo que ele as coloque em prática e compreenda que sua aplicação poderá contribuir para que compreenda melhor o que lê. Por exemplo, Viana *et al.* (2018), num programa de ensino explícito de compreensão de leitura no qual foram criados vários personagens que “dão vida” a diferentes processos cognitivos envolvidos na leitura, um desses personagens (Vicente Inteligente) modela uma estratégia, conforme Figura 1.

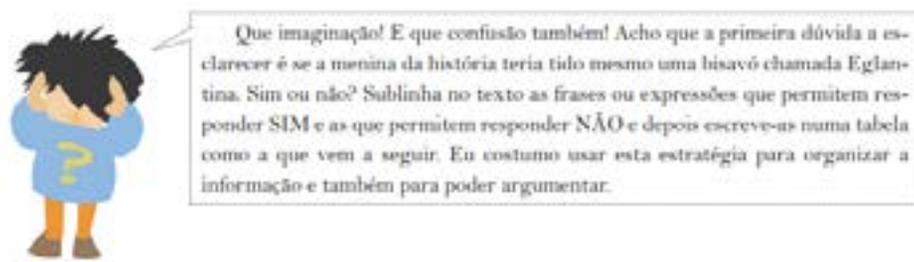


Figura 1 – Ensino de qual estratégia aplicar em cada situação – Fonte: VIANA *et al.*, 2010, p. 12

Na segunda etapa, os processos cognitivos envolvidos na atividade de compreensão devem estar “transparentes” aos estudantes, assim como a forma de aplicação das estratégias que contribuirão para o alcance da compreensão textual. Para isso, é necessário tornar explícito ao aluno o que acontece no cérebro de um leitor habilidoso no decorrer do processo de compreensão leitora (figura 2).

6 – Complete as seguintes frases descrevendo o que o médico, o farmacêutico e o curandeiro terão feito ao Pedro. (Compreensão Inferencial)

Não existe no texto nenhuma informação para responder a esta pergunta. Como fazer? Pensa na tua experiência e no que sabes. São esses conhecimentos que te ajudarão a encontrar a resposta. Compreender um texto exige, muitas vezes, que uses os teus conhecimentos anteriores.



O Médico
mandou fazer exames para descobrir a causa.

O Farmacêutico
aconselhou o Pedro a ir ao médico.

O Curandeiro
escolheu um dos seus remédios e deu-o ao Pedro.



Figura 2 – Tornar transparentes as estratégias de compreensão de leitura
Fonte: VIANA et al., 2010, p. 50

Na terceira etapa, os estudantes são preparados para dominar as estratégias que lhe foram ensinadas. Gradativamente, a intervenção docente é reduzida e isso pode ser feito com o auxílio de atividades em grupo, momentos nos quais os alunos poderão trocar experiências com os colegas de turma, verificar como eles aplicam as estratégias de compreensão que aprenderam e comparar com suas próprias práticas no decorrer da atividade de leitura.

Já na quarta etapa, considerando as aprendizagens desenvolvidas até aqui, os leitores em formação passam a ser conduzidos à autonomia no processo de seleção e aplicação das estratégias de compreensão leitora que lhe foram ensinadas. No programa “Aprender a compreender torna mais fácil o saber”, numa primeira etapa, cada pergunta efetuada no sentido de guiar o processo de compreensão era acompanhada do respectivo personagem. Por exemplo, se a pergunta tinha associada a imagem do personagem Durval Inferencial, o aluno já sabia que a resposta não estava no texto, pelo que seria preciso juntar informações veiculadas pelo texto e conhecimentos que estariam “na sua cabeça”. Todavia, na segunda parte do programa, o aluno era convidado a identificar o personagem que poderia o ajudar a responder à pergunta. A identificação correta do personagem era demonstrativa de que o aluno tinha identificado o processo cognitivo subjacente, o que, por sua vez, lhe permitiria identificar as estratégias mais adequadas.

E, por isso, na quinta etapa, os estudantes já são estimulados pelo professor a aplicar as estratégias que aprenderam e conferir sua eficácia durante a aplicação. É importante aqui que sejam capazes de fazer o uso consciente dessas estratégias, cientes da sua utilidade em cada situação de leitura.

Em cada uma dessas etapas o papel do professor é essencial. É ele que instruirá os leitores sobre como aplicar cada uma das estratégias de compreensão leitora nos diferentes momentos da leitura, considerando os processos cognitivos e metacognitivos envolvidos nessa atividade. Para tal, os docentes precisam estar capacitados para o desempenho dessa função, cientes das estratégias de compreensão que devem ser ensinadas aos estudantes e munidos de estratégias de ensino para desempenhar essa função. A formação pedagógica adequada é essencial, portanto, na capacitação desses profissionais para o ensino de estratégias aos estudantes, de modo que estes últimos se tornem leitores habilidosos e autônomos (NATIONAL READING PANEL, 2000; DE OCAMPO; TOSINO, 2024)

Um estudo recente (de caráter quase experimental), ao analisar o papel desempenhado por um programa de ensino explícito de estratégias de compreensão de leitura, aplicado por professores da rede Municipal de Ensino de Florianópolis a estudantes do 4.º ano do Ensino Fundamental, revelou que tal programa demonstrou ser eficaz para o desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora dos participantes (SILVANO, 2023).

Os participantes estavam distribuídos em nove turmas, seis experimentais e três controle, pertencentes a escolas diferentes e totalizando 125 estudantes, 80 compondo os grupos experimentais e 45 os grupos controle, além de oito professoras, cinco dos grupos experimentais e três dos grupos controle, todas do sexo feminino. Os grupos experimentais receberam diferentes intervenções: duas turmas em compreensão de leitura; duas em fluência; e duas em ambos os processos (compreensão e fluência de leitura). Os estudantes do grupo controle não receberam nenhum tipo de intervenção por meio do estudo.

Utilizou-se, nessa pesquisa, instrumentos de ensino e de avaliação. Os instrumentos de avaliação foram aplicados no pré e pós-teste aos grupos experimentais e controle e objetivaram analisar aspectos da decodificação, fluência e compreensão de leitura e o progresso em tais habilidades. Entre esses momentos de testagem, os grupos experimentais receberam as intervenções por meio da aplicação de programas de ensino explícito de fluência e de compreensão de leitura (instrumentos de ensino da pesquisa).

O grupo experimental em compreensão de leitura (que recebeu as intervenções por meio do programa de ensino de compreensão) apresentou diferenças significativas ($p < 0,05$) entre os momentos de pré e pós-intervenção, no que se refere aos desempenhos nas variáveis vinculadas à compreensão de leitura (em ambos os testes aplicados), com melhores resultados no pós-teste (momento pós-intervenção). Ou seja, o grupo evoluiu no que se refere aos seus desempenhos em compreensão textual entre ambos os momentos de testagem. Além disso, obteve também maiores tamanhos de efeito em compreensão de leitura (Teste 1: $d = 0,71$ / Teste 2: $r = 0,55$) quando comparado aos grupos que não receberam intervenções em compreensão (Teste 1: $d = 0,65$; $r = 0,51$ / Teste 2: $d = 0,43$; $r = 0,54$), ou seja, além de ter evoluído significativamente nessa habilidade, foi o grupo que, estatisticamente, mais evoluiu. Tais resultados revelam a eficácia do ensino explícito de estratégias de compreensão de leitura para o desenvolvimento da mesma (SILVANO, 2023).

Vale destacar que o instrumento de ensino de compreensão de leitura utilizado nesse estudo conta com um material didático voltado ao ensino de estratégias de compreensão, que se propõe a auxiliar o estudante na identificação dos processos cognitivos e metacognitivos envolvidos nas tarefas propostas. Para contribuir nesse processo, o programa conta com seis personagens que compõem a “Família Compreensão”. Esses personagens personificam os processos cognitivos e metacognitivos envolvidos na compreensão de leitura, buscando torná-los menos abstratos (VIANA *et al.*, 2019). Com essa abordagem, os personagens pretendem guiar os alunos na identificação dos processos e na seleção das estratégias vinculadas a cada um deles, escolhendo as mais eficazes para cada situação. Os processos e estratégias abordados por cada um dos personagens são baseados nos componentes abordados por Català *et al.* (2001): compreensão literal, inferencial, crítica, reorganização e metacompreensão.

Tal instrumento está baseado no programa de ensino “Aprender a compreender torna mais fácil o saber”, de VIANA *et al.* (2010, 2018), desenvolvido originalmente por pesquisadores da Universidade do Minho (Portugal). O projeto “Programa para o ensino da compreensão leitora – uma parceria Brasil-Portugal”, adaptou esse programa para a língua e para a realidade sociocultural brasileira, por meio de um trabalho coletivo entre o laboratório de pesquisa PROLINGUAGEM, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e pesquisadores da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A construção da versão brasileira inclui a seleção de novos textos, a elaboração de novas tarefas/questões e a criação de novas ilustrações para os personagens da Família Compreensão.

O material didático é organizado por meio de textos de diferentes tipos e gêneros textuais, e de tarefas vinculadas a eles. A realização dessas tarefas exige que, inicialmente, sejam ativados os conhecimentos prévios do leitor, para, posteriormente, ser realizada a leitura do texto e, então, a exploração textual, com identificação do processo cognitivo vinculado a cada atividade e a realização da tarefa em si. Podem ainda ser solicitadas pesquisas complementares para colaborar com a compreensão do texto.

Por fim, os dados de tal pesquisa também demonstraram a importância da formação docente para o ensino de compreensão de leitura. A docente que aplicou o programa de ensino de compreensão de leitura ao grupo que obteve os melhores desempenhos nessa habilidade (Grupo Experimental em Compreensão de Leitura), revelou que teve contato prévio, já em sua formação inicial, com abordagens voltadas para o ensino de compreensão de leitura, o que também pode ter contribuído de maneira significativa para os resultados obtidos pelo grupo, apesar de não ser, como revelado pela professora, especificamente a mesma abordagem utilizada no programa adotado como instrumento de ensino da pesquisa aqui mencionada.

Esses dados revelam a importância e necessidade de maior ênfase, já na formação de professores, no ensino de estratégias de compreensão, especialmente ao considerar a complexidade desse tipo de prática, que exige do docente a compreensão das estratégias a serem aplicadas pelo leitor em cada situação, da importância desse modelo de ensino para o alcance da plena compreensão e da forma como o leitor processa a leitura, incluindo as dificuldades envolvidas nesse processo (GIASSON, 1993, 2005; OKKINGA *et al.*, 2018; NATIONAL READING PANEL, 2000; CORSO; NUNES; ASSIS, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que alcance a compreensão de leitura, o leitor precisará ser conduzido para o desenvolvimento da habilidade de seleção e aplicação de determinadas estratégias que contribuirão para sua atividade de leitura. Tais estratégias estão relacionadas a diferentes processos cognitivos e metacognitivos da compreensão leitora e essa relação também precisa estar clara para o estudante, para que ele possa aplicar, adequadamente, tais “técnicas” de compreensão nos diferentes momentos da leitura: antes, durante e depois.

A adoção de um modelo de ensino explícito de compreensão de leitura, como o proposto por Giasson (1993), e operacionalizado com recurso a um conjunto

de personagens que apoiam os alunos na descoberta das exigências cognitivas e linguísticas do processo de compreensão, possibilitará que essas estratégias sejam ensinadas ao leitor e, posteriormente, aplicadas com eficácia por ele. É um modelo que visa tornar explícitos os processos cognitivos e metacognitivos da compreensão leitora e isso contribui para a formação do leitor hábil e estratégico.

Os docentes têm papel ativo nesse processo, pois são eles os responsáveis pela condução desse modelo, organizado em etapas específicas, de modo que o leitor em formação vá, gradativamente, alcançando sua autonomia leitora para a aplicação das melhores estratégias, a depender do momento de leitura e dos processos envolvidos em cada atividade.

Um estudo recente (SILVANO, 2023), realizado com alunos brasileiros, revelou que, de fato, programas de ensino explícito de estratégias de compreensão leitora demonstraram ser eficazes no desenvolvimento de habilidades de compreensão textual dos participantes, quando aplicados a estudantes de 4º ano do Ensino Fundamental. Além disso, confirmaram o papel fundamental da formação docente nesse sentido, com ênfase no ensino de estratégias de compreensão leitora e no conhecimento da forma como o leitor processa a sua leitura.

REFERÊNCIAS

- BRUGGINK; M., SWART, N.; VAN DER LEE, A.; SEGERS, E. **Putting PIRLS to Use in Classrooms across the Globe**. Springer, 2022.
- CADIME, Irene Maria Dias. **Avaliar leitura no 1º ciclo do Ensino Básico: construção e validação do TCL-Teste de Compreensão Leitora**. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho, 2012.
- CARVALHO, Marlene Ribeiro de; JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. **Avaliando as Estratégias Metacognitivas de Leitura no Ensino Fundamental**. Lisboa: Casa da Leitura, 2010.
- CATALÀ, Glòria; CATALÀ, Mireia; MOLINA, Encarna; MONCLÚS, Rosa. **Evaluación de La comprensión lectora: pruebas ACL (1º-6º de primaria)**. Graó, 2001.
- CORSO, Helena Vellinho; NUNES, Débora Mayer; ASSIS, Évelin Fulginiti de. Instrução em compreensão de leitura na sala de aula: o que podemos aprender com metanálises? **Educação em Revista**, [S.L.], v. 39, p. 1-14, mar. 2023. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469825098>.
- DE OCAMPO, Lester Loie L.; TOSINO, Wilson F. Teachers' Reading Comprehension Strategies, Approaches and Challenges. **International Journal of Science and Management Studies**, [S.L.], v. 7, n. 3, p. 154-210. DOI: <https://doi.org/10.51386/25815946/ijsms-v7i3p107>.
- GIASSON, Jocelyne. **A compreensão na leitura**. Portugal: Asa, 1993.
- GIASSON, Jocelyne. **La lecture: de la théorie à la pratique**. Bruxelles: De Boeck, 2005.

- GODOY, Dalva. Por que ensinar as relações grafema-fonema? **Revista Psicopedagogia**, [S.L.], v. 25, n. 77, p. 109-119, maio. 2008.
- GOMES, Maria Aparecida Mezzalira; BORUCHOVITCH, Evely. Leitura e compreensão: contribuições da psicologia cognitiva e da teoria do processamento da informação. *In*: MOTA, Márcia Peruzzi E. da; SPINILLO, Alina (Org.). **Compreensão de Textos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. p. 101-122.
- GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner; PAULA, Fraulein Vidigal de. **Compreensão da leitura: processos cognitivos e estratégias de ensino**. São Paulo: Vetor, 2019.
- HODGES, Luciana Dantas; NOBRE, Alena Pimentel. Processos cognitivos, metacognitivos e metalinguísticos na aquisição da leitura e escrita. **Teoria e Prática da Educação**, [S.L.], v. 15, n. 3, p. 07-21, set./dez. 2012.
- KING, Alison. Beyond literal comprehension: a strategy to promote deep understanding of text. *In*: MCNAMARA, Danielle S. (Ed.). **Reading comprehension strategies: theories, interventions, and technologies**. New York: Lawrence Erlbaum, 2007. p. 267-290.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MORAIS, José. **Criar leitores: para professores e educadores**. Barueri: Manole, 2013.
- NATIONAL READING PANEL. **Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on Reading and its implications for reading instruction**. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development, 2000.
- OKKINGA, Mariska; VAN STEENSEL, Roel; VAN GELDEREN, Amos J. S.; VAN SCHOOTEN, Erik; SLEEGERS, Peter J. C.; ARENDS, Lidia R. Effectiveness of Reading-Strategy Interventions in Whole Classrooms: a meta-analysis. **Educational Psychology Review**, [S.L.], v. 30, n. 4, p. 1215-1239, 24 jul. 2018. Springer Science and Business Media LLC. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-018-9445-7>.
- PINHEIRO, Luciana Ribeiro; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. O processo de ensino-aprendizagem da leitura e o uso de estratégias metacognitivas na compreensão de textos. *In*: MOTA, Márcia Peruzzi E. da; SPINILLO, Alina (Org.). **Compreensão de Textos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. p. 151-170.
- SILVANO, Juliane Dutra da Rosa. **Relação causal entre compreensão e fluência de leitura: contribuição do ensino explícito no 4º ano do Ensino Fundamental**. 2023. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, 2023.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.
- VIANA, Fernanda Leopoldina; RIBEIRO, Iolanda; SANTOS, Sandra; CADIME, Irene. Ensinar a compreender: perspectivas e propostas. *In*: GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner; PAULA, Fraulein Vidigal de (Org.). **Compreensão da leitura: processos cognitivos e estratégias de ensino**. São Paulo: Vetor, 2019. p. 175-196.
- VIANA, Fernanda Leopoldina; RIBEIRO, Iolanda da Silva; FERNANDES, Ilda; FERREIRA, Albertina; LEITÃO, Catarina; GOMES, Susana; MENDONÇA, Soraia; PEREIRA, Lúcia. **O ensino da compreensão leitora**. Da teoria à prática pedagógica: um programa de intervenção para o 1.º ciclo do ensino básico. 1. ed. Coimbra: Almedina, 2010.

VIANA, Fernanda Leopoldina; RIBEIRO, Iolanda da Silva; FERNANDES, Ilda; FERREIRA, Albertina; LEITÃO, Catarina; GOMES, Susana; MENDONÇA, Soraia; PEREIRA, Lúcia. **O ensino da compreensão leitora**. Da teoria à prática pedagógica. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2018.

SOBRE AS AUTORAS

Juliane Dutra da Rosa Silvano é graduada em Pedagogia (Universidade do Estado de Santa Catarina), tem Mestrado e Doutorado em Educação (Universidade do Estado de Santa Catarina). É pesquisadora da Universidade do Estado de Santa Catarina e coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental II e Médio na rede privada de ensino do Município de Florianópolis-SC.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2645-3406>.

E-mail: juli_dutradarosa@hotmail.com.

Fernanda Leopoldina Viana é licenciada em Psicologia (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto), tem mestrado e doutorado em Psicologia (Universidade do Minho). Professora aposentada do Instituto de Educação da Universidade do Minho. É investigadora no CIEC-Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5101-6454>.

E-mail: fviana@ie.uminho.pt.

Recebido em 23 de agosto de 2024 e aprovado em 03 de dezembro de 2024.

O estresse prosódico e a aquisição da leitura

Prosodic stress and reading acquisition

El estrés prosódico y la adquisición de la lectura

JAQUELINE COSTA BATISTA ROCHA¹

MARCIA MARIA PERUZZI ELIA DA MOTA²

RESUMO: Este estudo investiga a relação entre o estresse prosódico e leitura de palavras em crianças do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Envolveu 53 crianças (6 a 10 anos) de duas escolas públicas, que realizaram tarefas de estresse prosódico e leitura de palavras e pseudopalavras. Os resultados mostraram uma correlação fraca, mas significativa, entre a leitura de palavras e a tarefa de prosódia, mesmo após controlar a idade. O estudo destaca a relevância da prosódia na aquisição da leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Estresse prosódico; prosódia; leitura de palavras.

ABSTRACT: This study investigates the relationship between prosodic stress and word reading in 1st and 2nd-grade children. It involved 53 children (ages 6 to 10) from two public schools, who performed tasks related to prosodic stress and reading of words and pseudowords. The results showed a weak but significant correlation between word reading and the prosody task, even after controlling for age. The study highlights the relevance of prosody in the acquisition of reading skills.

KEYWORDS: Prosodic stress; prosody; word reading.

1. Universidade Salgado de Oliveira.

2. Universidade Salgado de Oliveira.

Financiamento Faperj CNE e Pq2 CNPq PROGRAMA SUPORTE À PÓS-GRADUAÇÃO IES PARTICULARES - PROSUP

RESUMEN: Este estudio investiga la relación entre el estrés prosódico y la lectura de palabras en niños de 1º y 2º grado de educación primaria. Involucró a 53 niños (de 6 a 10 años) de dos escuelas públicas, quienes realizaron tareas de estrés prosódico y lectura de palabras y pseudopalabras. Los resultados mostraron una correlación débil pero significativa entre la lectura de palabras y la tarea de prosodia, incluso después de controlar la edad. El estudio destaca la relevancia de la prosodia en la adquisición de la lectura.

PALABRAS CLAVE: Estrés prosódico; prosodia; lectura de palabras.

INTRODUÇÃO

Teorias sobre a leitura como o modelo proposto pelo “*Framework to Reading*” de Perfetti e Stafura (2013) apontam que o processamento da leitura de palavras é influenciado por habilidades linguísticas e cognitivas que ajudam no processamento da leitura. Neste trabalho destacamos uma dessas habilidades, um tipo de consciência fonológica (habilidade de refletir sobre os sons da fala) e sua relação com a leitura de palavras.

A consciência fonológica pode ser dividida em segmental (capacidade de refletir e manipular os sons da língua como os fonemas que formam as palavras) e suprasegmental, da qual faz parte a prosódia (Critten *et al.*, 2021; Enderby *et al.*, 2021). Enquanto a consciência fonológica segmental tem sido muito estudada e sua relação com o sucesso na leitura muito bem documentada (Bradley; Bryant, 1983; Cardoso-Martins, 1991; Da Rosa *et al.*, 2022; Santos; Guaresi, 2024; Zuanetti; Schneck; Manfredi, 2008), o papel da consciência fonológica suprasegmental na leitura ainda carece de estudos para que o compreendamos melhor como ela ajuda a ler, principalmente em línguas de nível de complexidade ortográfica intermediária como o português do Brasil.

Uma das questões investigadas diz respeito à relação entre a prosódia e a leitura de palavras. A consciência prosódia se refere à habilidade de refletir sobre o padrão acústico do fluxo de fala, ou seja, a aspectos como a entonação, o volume, o andamento e o ritmo da linguagem. Especificamente, a prosódia foca na maneira “como se diz” em vez do “o que se diz”, dando ênfase ao desenho sonoro da locução (Barbosa, 2019). Na leitura, a prosódia está ligada a uma leitura com expressão apropriada, utilizando pausas, pontuações, tornando a leitura em voz alta mais próxima de uma fala natural (Veenendaal; Groen; Vehouven, 2016). A utilização de uma prosódia correta durante a leitura facilita o entendimento do leitor e do ouvinte. A prosódia também é um dos componentes do construto fluência de leitura, que adicionalmente também inclui a precisão e o automatismo. Assim, a prosódia pode

ajudar o leitor iniciante a identificar a palavra de forma precisa e fluente, por meio da identificação correta da entonação e do estresse da palavra.

Estudos realizados em língua inglesa, encontraram efeitos indiretos da contribuição da prosódia para leitura. Por exemplo, em um estudo realizado por Wood, Wade-Woolley e Holliman (2009), os autores acharam que a sensibilidade prosódica influenciava a leitura de forma indireta, via consciência fonológica, morfológica e vocabulário. Também, no estudo de Holliman *et al.*, (2014) estudando um grupo de crianças de 5 a 7 anos de idade, se encontrou efeitos indiretos da sensibilidade prosódica para leitura, por meio do vocabulário e da consciência fonológica que por sua vez influenciaram a consciência fonêmica. Esses estudos sugerem que a contribuição da prosódia é via consciência fonológica segmental, porém, os autores não testaram um efeito direto da contribuição da prosódia para leitura. Este efeito foi achado, quando Deacon *et al.* (2018) mostraram que a medida inicial de sensibilidade à prosódia contribuía para a leitura dois anos depois. Dessa forma, a contribuição da prosódia para leitura de palavras pode ser direta e indireta.

O interesse pela prosódia e a leitura de palavras está associado ao bom desempenho acadêmico dos estudantes. A compreensão leitora é chave para esse desempenho (Mota *et al.*, 2024). Teorias cognitivas sobre a compreensão leitora apontam a leitura de palavras como um dos principais componentes da boa compreensão de leitura. Tunmer e Gough, (1986), por exemplo, argumentam que uma boa compreensão do texto envolve uma compreensão eficaz das palavras que se lê, bem como um bom processamento da linguagem oral. Da mesma forma, Perfetti e Stafura (2013), em seu “*Framework to Reading*” resgatam os argumentos usados na proposta da teoria da Qualidade Lexical. Perfetti e Hart (2001) destacam que o processamento eficiente das palavras é a chave para boa compreensão leitora. Isto porque o reconhecimento rápido e fluente de palavras permite espaço de processamento cognitivo, para integração sintática-semântica do texto, processamento de novos vocabulários e conhecimento de mundo. Dessa forma, identificar quais habilidades estão relacionadas com a aquisição da leitura de palavras é fundamental para bem informar as teorias e práticas educacionais que levem ao sucesso na aquisição desta competência.

O estresse da palavra, um traço prosódico importante, se refere ao estresse entre as sílabas das palavras ou frases ou ao estresse das sentenças. Por exemplo, em português a maioria das palavras são paroxítonas, em francês oxítonas. Em relação a sentenças, nossa forma de fazer perguntas faz com que levantemos a entonação das palavras em pontos particulares da sentença, que diferem das frases afirmativas,

oferecendo pistas a quem está tentando compreender o texto. O estresse prosódico pode ajudar na leitura de palavras, porque ajuda a criança a colocar o estresse na posição correta da palavra facilitando a compreensão. Em palavras morfológicamente complexas, pode ajudar na decomposição das palavras em morfemas também ajudando na compreensão. No presente estudo, nosso foco é na relação entre o estresse prosódico, percebido em frases com sintagma nominal.

Muitos estudiosos têm investigado o papel da prosódia na compreensão de texto, estudos sobre a prosódia e a aquisição da leitura, nos primeiros anos de escolarização ainda são escassos e menos comuns no português. É amplamente reconhecido que, durante a primeira fase de aquisição da leitura, a decodificação é fundamental para o desenvolvimento rápido e preciso da leitura (Fernandes *et al.*, 2018), mas pouco se sabe se e como a prosódia pode ajudar nesta fase de aquisição da leitura.

No que se refere ao desenvolvimento da sensibilidade à prosódia na fala, as crianças desde muito novas, ainda bebês já são sensíveis a rastros prosódicos em expressões orais, faladas, e as propriedades rítmicas da língua escutada por elas (Rago *et al.*, 2014). No entanto, no que tange ao início da alfabetização os então leitores iniciantes na aquisição da leitura decifram o texto mais lentamente, pois ainda não automatizaram a leitura e ainda utilizam a rota fonológica para conversão do grafema-fonema de forma incipiente (Meggiato *et al.*, 2021). As pausas, acentos e pontuações são ignorados, sua leitura é monótona, pois sua atenção está focada na decodificação das palavras. À medida que as crianças vão se familiarizando com as palavras, a decodificação vai se tornando mais eficiente e o reconhecimento de palavras mais automático. Com a experiência, o comportamento durante a leitura muda, a prosódia vai se desenvolvendo. Crianças com melhor sensibilidade à prosódia, podem ser sensíveis ao estresse silábico, reconhecendo as palavras de forma mais rápida e eficiente, facilitando a leitura.

Apesar da escassez de estudos, destacamos dois que investigaram a prosódia e sua relação com a aquisição da leitura no início da alfabetização. Em um estudo realizado no Canadá com crianças pré-leitoras, os autores testaram um modelo em que a sensibilidade prosódica influencia a leitura e a ortografia, por meio do vocabulário, da consciência fonológica e morfológica. O estudo foi longitudinal e os participantes foram crianças de quatro e cinco anos, que frequentavam a Educação Infantil, ou seja, crianças na fase de pré-alfabetização. Um ano mais tarde as crianças foram avaliadas novamente quanto a leitura e escrita. Os resultados encontrados, no que diz respeito à sensibilidade prosódica, sugerem que ela apoia o desenvolvimento de habilidades emergentes da alfabetização como o vocabulário, consciência fonológica

e morfológica que por sua vez apoiaram o desenvolvimento da leitura e ortografia na segunda testagem, quando as medidas de escrita foram tomadas (Critten *et al.*, 2021).

Um outro estudo, conduzido com crianças falantes do Português do Brasil, investigou a influência da consciência prosódica no aprendizado e no processamento da leitura. Fonseca (2019) realizou uma pesquisa com o objetivo de observar a capacidade de identificação dos padrões de contornos melódicos (entonação) e suas funções pragmáticas. O estudo envolveu 21 crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, classificadas em três níveis diferentes: pré-alfabetizados, alfabetizandos e alfabetizados, a partir de testes de reconhecimento de grafemas e leitura em voz alta. Durante os testes de contornos melódicos, os participantes ouviam frases que poderiam ser perguntas, declarações ou comandos, e deveriam identificar a qual tipo se referiam; os tempos médios de resposta também foram analisados. Os resultados mostraram que o grupo dos pré-alfabetizados obteve um índice de acertos considerável, considerando seu nível de escolaridade, para os três tipos de contornos melódicos (30% para declarações, 55% para perguntas e 60% para comandos), sendo significativamente mais rápidos na identificação de declarações em comparação às perguntas e comandos. O grupo dos alfabetizandos alcançou maior índice de acertos nas perguntas (71%), sem diferenças estatisticamente significativas nos tempos de resposta. Já os participantes alfabetizados apresentaram altos índices de acertos para perguntas (55%) e comandos (60%), mas foram mais lentos para identificar declarações em comparação às perguntas. A comparação entre os grupos sugere uma relação entre essas habilidades e o aprendizado da leitura, embora a habilidade de identificar funções pragmáticas a partir da entonação das frases não tenha variado significativamente conforme o nível de alfabetização.

Os resultados de Fonseca (2019) mostram que as crianças pequenas são capazes de identificar os contornos melódicos quando eles são salientes. Seria interessante se na pesquisa tivessem avaliado os níveis de leitura das crianças, para verificarem a relação da habilidade prosódica com uma medida de leitura escalar. Isso poderia, possivelmente, ter indicado uma relação entre a tarefa e o nível de leitura. O agrupamento das crianças em grupos qualitativos pode ter achatado a variância em leitura e mascarado a relação entre os dois construtos.

Os dois estudos revisados apontam para relação entre os aspectos da prosódia e a leitura desde o começo da aquisição da língua escrita e, também, para a necessidade da realização de mais pesquisas que explorem essa relação nesta faixa etária. Assim, o objetivo deste estudo foi investigar a relação entre a prosódia e a leitura de palavras e pseudopalavras, em uma amostra de crianças em processo de

alfabetização e recém-alfabetizadas, que frequentavam o 1º e o 2º ano do Ensino Fundamental. Este estudo integra uma pesquisa mais ampla sobre a prosódia. Como já mencionado a prosódia foi avaliada através do estresse prosódico, que diz respeito à proeminência silábica, ou seja, à maneira como uma sílaba é pronunciada com maior ou menor intensidade.

Os estudos empíricos revisados, com exceção do de Fonseca (2019), têm demonstrado que a prosódia está relacionada ao bom desempenho da leitura no inglês. Pretendemos responder a uma lacuna no que diz respeito ao português do Brasil, assim, a pergunta a ser respondida neste estudo é se há relação entre estresse prosódico e leitura de palavras. As crianças que têm maiores escore nos testes de estresse prosódico também se saem melhor na precisão de leitura de palavras e pseudopalavras? Demonstrar essa associação é importante para que estudos futuros que investiguem essa relação, com amostras mais robustas, possam ser delineados. Para responder a essa pergunta precisamos de bons instrumentos de componentes da prosódia, portanto optamos por utilizar a tarefa “A Fazenda de Maddy”. Esta tarefa foi adaptada para o português do Brasil recentemente, por Batista, *et al* (2024)³, e apresentou bons critérios de confiabilidade e validade para aferir este construto. Este estudo pretende, assim, trazer contribuições novas para a área ao investigar a relação deste componente da fluência de leitura, a prosódia, ainda não estudado com crianças no início da escolarização, e sua relação com a aquisição da leitura com crianças recém alfabetizadas.

MÉTODO

PARTICIPANTES

A amostra foi composta por 53 alunos que participaram da adaptação do teste de prosódia para o português do Brasil, sendo 24 meninas (45,28%) e 29 meninos (54,71%), com idades entre seis e 10 anos ($M = 7,6$ anos; $DP = 0,7$ anos). Os alunos eram de duas escolas públicas de uma cidade da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, que frequentavam o 1º ou 2º ano do Ensino Fundamental. Do total, 26 alunos eram do 1º ano (49,06%) e 27 do 2º ano (50,94%).

Os critérios de inclusão foram: estar matriculado no 1º ou 2º ano do Ensino Fundamental, não ter diagnóstico de dificuldade de aprendizagem, apresentar

3. Comunicação particular, abril, 2024.

desenvolvimento compatível com a idade (segundo a escola) e ter lido pelo menos uma palavra no teste de leitura de palavras. A seleção das escolas e dos alunos foi feita por conveniência. A participação foi autorizada pelo responsável legal mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e os alunos assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, ambos em conformidade com as normas do Comitê de Ética em Pesquisa.

INSTRUMENTOS

TAREFA DE PROSÓDIA

A sensibilidade prosódica foi avaliada utilizando o subteste de diferenças nos padrões de estresse da Tarefa “*Maddy’s Farmhouse*” (A Fazenda de Maddy) adaptada para o português do Brasil, por Batista, *et al* (2024)⁴. Essa tarefa foi administrada em um tablet, por meio de um aplicativo e com o uso de fones de ouvido. O teste começou com a narração de uma história sobre uma fazendeira que compra um robô para conversar, mas o robô só consegue dizer “daadaa” com diferentes ênfases, conforme a tonicidade das sílabas.

Após a história, uma figura era apresentada e a criança ouvia uma palavra estímulo relacionada a essa figura. A criança deveria escolher entre duas alternativas qual “daadaa” mantinha a estrutura prosódica da palavra original. A palavra estímulo e as opções foram reproduzidas duas vezes. O teste é composto por quatro itens de treinamento e seis itens experimentais. Cada acerto valia um ponto, totalizando 6 pontos possíveis.

Os itens foram selecionados a partir de palavras familiares para crianças brasileiras, com a contribuição de três professoras de Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Os itens da tarefa consistiam em sintagmas compostos por duas ou três palavras, totalizando duas, três ou cinco sílabas. Exemplos de palavras utilizadas na tarefa: Boi-bumbá, Pica-Pau e Doce de leite.

AVALIAÇÃO DE LEITURA DE PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS ISOLADAS (LPI), VOLUME 1, QUE COMPÕE A COLEÇÃO ANELE – AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA DE LEITURA E ESCRITA (SALLES; PICOLO; MINÁ, 2017).

4. Comunicação particular, abril, 2024.

O teste consistia em 59 itens, sendo 39 palavras reais e 20 pseudopalavras, a aplicação seguiu as instruções presentes no instrumento, sendo contado um ponto para cada item lido corretamente, podendo o participante totalizar 59 pontos. As leituras foram registradas em formato de áudio e, posteriormente, transcritas para fins de correção.

PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética, sob o número CAAE: 60252622.8.0000.5289, em conformidade com as diretrizes das Resoluções CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e CNS nº 510, de 7 de abril de 2016. Os pais ou responsáveis que consentiram com a participação dos alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e os alunos assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). A participação também teve a concordância da escola e dos professores.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES DE DADOS

Para atender o objetivo deste estudo, que foi avaliar a relação entre o estresse prosódico e a leitura de palavras e pseudopalavras, utilizamos os dados de um estudo que investigou novas formas de avaliar a prosódia. Apresentamos as análises descritivas finais do estudo de adaptação da tarefa “*Maddy’s Farmhouse*” (Batista, *et al.*, 2024)⁵. Análise da distribuição dos dados mostrou um desvio da normalidade. Correlações não paramétricas foram utilizadas para mostrar a relação entre o estresse prosódico e a leitura de palavras e pseudopalavras e após, foi realizada uma correlação parcial controlando a idade dos participantes.

5. Comunicação particular, abril de 2024.

RESULTADOS

A Tabela 1 apresenta os resultados das estatísticas descritivas (média e desvio padrão) para as variáveis do estudo.

Variáveis		Primeiro Ano	Segundo Ano	Total
Idade (em anos)	Média	7,23	7,96	7,60
	N	26	27	53
	DP	0,59	0,70	0,74
Teste Prosódia (máx. 6)	Média	3,54	3,59	3,57
	N	26	27	53
	DP	2,14	1,76	1,94
Leitura palavras (máx. 39)	Média	20,96	25,30	23,17
	N	26	27	53
	DP	11,49	13,35	12,55
Leitura pseudopalavras (máx. 20)	Média	9,38	11,22	10,32
	N	26	27	53
	DP	6,31	7,00	6,67
Leitura total (máx. 59)	Média	30,35	36,56	33,51
	N	26	27	53
	DP	17,55	20,16	19

Tabela 1: Estatística descritiva das variáveis idade, prosódia e leitura de palavras, leitura de pseudopalavras e leitura total – Fonte: da autora (2024)

Para verificar se os dados atendiam os critérios de normalidade, foi realizado o teste *Kolmogorov-Smirnov* para as variáveis: Tarefa de prosódia ($0,18$; $p < 0,001$); leitura de palavras ($0,17$; $p < 0,001$); leitura de pseudopalavras ($0,12$; $p < 0,05$) e leitura total ($0,14$; $p < 0,001$) os resultados evidenciaram que a amostra em tela não atendia aos pressupostos de normalidade.

Após as análises iniciais, foi verificado se havia diferença entre as séries quanto a tarefa de estresse prosódico e o teste de leitura total. Os resultados dos testes não paramétricos Mann-Whitney mostraram resultados não significativos para diferenças entre as séries para a tarefa de prosódia ($U=281$; $p>0,05$) e para a tarefa de leitura total ($U=278$; $p>0,05$). Em função destes resultados, os dados das duas séries foram colapsados e tratados em conjunto.

Em seguida, foram realizadas correlações não paramétricas para verificar a associação entre o teste de prosódia, escores totais no teste de leitura, leitura de palavras e pseudopalavras separadamente. A predição era que se esperava correlações positivas e significativas entre o teste de prosódia e os testes de leitura, portanto com hipóteses definidas optou-se por correlações *one-tail*. Os resultados estão apresentados na tabela 2. Os resultados mostram correlações fracas, significativas para a relação entre a tarefa de prosódia e as medidas de leitura de palavras e leitura total, porém não foi significativa em relação a variável leitura pseudopalavras.

	1	2	3	4	5
1 – Idade	-	-0,08	0,25*	0,28*	0,27*
2 – Prosódia	-	-	0,24*	0,22	0,23*
3 – Leitura palavras	-	-	-	0,94**	0,99**
4 – Leitura pseudopalavras	-	-	-	-	0,97**
5 – Leitura total	-	-	-	-	-

*A correlação é significativa no nível 0,05

**A correlação é significativa no nível 0,01

Tabela 2: Correlações de Spearman entre as variáveis idade, prosódia, leitura de palavras, leitura de pseudopalavras e leitura total– Fonte: da autora (2024)

Considerando a relação entre a idade das crianças e a leitura, para obter um resultado mais robusto da relação entre a tarefa de prosódia e a leitura foi realizada uma correlação parcial não paramétrica controlando a idade dos participantes. Os resultados das correlações parciais não paramétricas *one-tail* demonstraram que a relação persiste mesmo após o controle da idade. As correlações continuaram

significativas estatisticamente, com coeficientes de magnitude fraca com a leitura de palavras, e o escore total de leitura.

Controlando a idade	1	2	3
1 – Prosódia	-	0,31*	0,30*
2 – Leitura palavras		-	0,99*
3 – Leitura total			-

*A correlação é significativa no nível 0,05

**A correlação é significativa no nível 0,01

Tabela 3: Correlações Parciais entre as variáveis prosódia, leitura de palavras e leitura total, controlando a idade — Fonte: da autora

DISCUSSÃO

Este estudo teve como objetivo investigar a relação entre a sensibilidade à prosódia e a leitura de palavras e pseudopalavras em crianças em processo de alfabetização ou recém-alfabetizadas. A partir deste objetivo, levantamos a hipótese de que há associação entre a prosódia e a leitura de palavras, neste caso, era esperado que as crianças que têm maior facilidade de identificar os traços prosódicos das palavras também seriam melhores na leitura de palavras ou pseudopalavras. Essa hipótese foi elaborada com base na literatura investigada que apontou a prosódia como um precursor importante da leitura no início da alfabetização. Isto porque quando se lê com uma boa entonação, volume, ritmo da linguagem, estresse e expressão apropriada fica mais fácil de se reconhecer as palavras que se lê. Os resultados encontrados, por nós, investigando a sensibilidade ao estresse prosódico, corroboram a hipótese da relação entre a prosódia e a leitura de palavras, demonstrando uma correlação positiva e significativa entre a leitura de palavras, leitura total e a tarefa de prosódia mesmo quando se controlou a idade das crianças. As correlações entre a prosódia e a leitura de pseudopalavras foram positivas, mas a significância marginal.

A hipótese investigada de que a sensibilidade prosódica estaria associada à leitura das palavras havia sido levantada anteriormente em estudos de língua inglesa (Critten *et al.*, 2021; Enderby *et al.*, 2021). No inglês a estrutura silábica das palavras é complexa e apenas estabelecer as conexões entre as letras e os sons pode

não ser suficiente para se reconhecer a palavra. É interessante destacar que apesar do português ser uma língua mais transparente que o inglês, com simplicidade silábica, a sensibilidade ao estresse prosódico parece atuar como um facilitador no reconhecimento de palavras. Estes resultados podem indicar que independente da complexidade linguística da ortografia a prosódia parece ter um papel facilitador. Porém, somente a realização de um estudo longitudinal preditivo, com controles específicos para estabelecer causalidade, poderia testar essa hipótese.

Destaca-se que as correlações com as pseudopalavras não chegaram a atingir significância estatística, embora tenham sido marginais, este resultado pode dar suporte adicional a sugestão de que a prosódia irá ajudar a criança no reconhecimento das palavras, uma vez que a leitura com melhor expressão, entonação e estresse irá permitir acesso léxico facilitado. Se eu pronunciar uma palavra de forma correta, fica mais fácil buscar seu significado também. A leitura de palavras frequentes ou familiares são mais facilmente reconhecidas e lidas com maior rapidez que palavras de baixa frequência ou pseudopalavras, pois já estão armazenadas no léxico mental como apontado na teoria da dupla-rota de leitura (Coltheart, 2013). Seguindo esta teoria a identificação do estresse prosódico, provavelmente é mais fácil em palavras familiares do que em pseudopalavras, fato que justifica a correlação entre a prosódia e a leitura de palavras ter sido significativa e entre a prosódia e a leitura de pseudopalavras não.

No inglês, o estudo de Critten *et al.* (2021) indica a prosódia como um dos precursores da alfabetização. O inglês é uma língua mais opaca em termos das correspondências entre letra e som que o português, portanto, se esperaria que a prosódia contribuísse para leitura inicial de forma mais forte. O português é uma língua mais regular em termos das correspondências entre letra e som, mas ainda assim vimos uma associação entre o estresse prosódico e a leitura de palavras, sugerindo que o processamento da leitura de palavras envolve processos cognitivos semelhantes nas duas línguas e que a prosódia parece atuar como facilitador. É importante destacar que a amostra do presente estudo é relativamente pequena, o que torna os testes estatísticos mais conservadores e é possível que o estresse prosódico tenha um papel a desempenhar na decodificação também. Estudos futuros devem investigar esta questão com amostras maiores.

Os resultados do estudo corrente trazem novas evidências que indicam que crianças mais jovens são sensíveis ao estresse prosódico e que essa sensibilidade ajuda na leitura. A maioria dos estudos sobre o tema focou em amostras com crianças mais velhas e na compreensão de leitura. Nossos resultados estão em consonância

com os encontrados em dois estudos apresentados na introdução deste artigo. O de Fonseca (2019) que mostrou que crianças no início da escolarização formal já são sensíveis à prosódia e o de Critten *et al.*, (2021) que demonstrou que a prosódia pode contribuir para a leitura de palavras em crianças em alfabetização. Demonstramos a relação entre o estresse prosódico e a leitura de palavras utilizando uma tarefa inovadora, que apresentou bons critérios psicométricos.

O fato deste estudo ser um estudo correlacional, limita a possibilidade de inferir relações de causa e efeito, o que constitui uma limitação importante. Embora possamos observar uma associação entre prosódia e leitura, não podemos discutir relações preditivas. A prosódia pode ser causa da melhoria na leitura, ou crianças com melhor leitura terão melhor sensibilidade prosódica. Outra limitação de estudos correlacionais é que não controlamos variáveis estranhas. A relação entre a prosódia e a leitura de palavras pode ser influenciada por outras habilidades, como vocabulário, inteligência, consciência fonológica segmental, entre outros fatores. Para esclarecer essa questão, este tema precisa ser explorado em estudos futuros que adotem uma abordagem longitudinal, permitindo acompanhar o desenvolvimento dessas habilidades ao longo do tempo. Além disso, tais estudos devem incluir variáveis adicionais de controle que possam influenciar a leitura, bem como explorar outras medidas de prosódia, para fornecer uma visão mais abrangente dessa relação. Ainda assim, os resultados encontrados apresentam inequivocamente uma relação entre prosódia e a leitura de palavras em crianças iniciando o processo de alfabetização, abrindo espaço para geração de novos estudos, que possam responder às perguntas levantadas.

Além desta limitação, não foi avaliada a fluência de leitura, mas apenas a precisão. Espera-se que as correlações entre a prosódia e a fluência de leitura sejam mais fortes, considerando que a prosódia faz parte deste componente. Apesar destas limitações, o presente estudo inova ao avaliar a prosódia em crianças no início da alfabetização e demonstrar a relação com a leitura de palavras. Considerando a importância da leitura de palavras para o sucesso na compreensão leitora, devemos ampliar as investigações sobre este tema. Sugerimos, para estudos futuros, incluir uma faixa etária mais ampla e uma amostra maior, a fim de fortalecer as conclusões e tornar os resultados mais generalizáveis e aplicáveis a diferentes populações. Essas abordagens permitirão uma compreensão mais robusta e detalhada da interação entre prosódia e leitura, fornecendo uma base sólida para intervenções educacionais.

CONCLUSÕES

Este estudo oferece contribuições teóricas e práticas significativas para a área. Teoricamente, os resultados reforçam a importância da prosódia, que até agora tem sido mais explorada em relação à compreensão da leitura, especialmente em alunos com escolarização mais avançada. No entanto, nossos achados indicam que a prosódia pode desempenhar um papel crucial desde o início da aquisição da leitura. Isso sugere que é pertinente considerar como as escolas podem desenvolver essa habilidade nas crianças desde as primeiras etapas do processo de alfabetização, potencialmente facilitando seu progresso na leitura de forma mais abrangente.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Plínio A. **Prosódia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- BRADLEY, L.; BRYANT, P. E. Categorizing sounds and learning to read – a causal connection. *Nature*, v. 301, n. 5899, p. 419-421, fev. 1983. Disponível em: <https://jontalle.web.engr.illinois.edu/MISC/ReadingGroup.11/Papers/BradleyBryant.83.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.
- BATISTA, J. C.; MOTA, M. M. P. E.; DEACON, S. H.; MARSHAL, A. F. **O estresse prosódico: uma nova forma de avaliação**. 2024. artigo submetido à Revista Interação em Psicologia, aguardando resposta.
- CARDOSO-MARTINS, C. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. **Cadernos de Pesquisa**, n. 76, p. 41-49, fev. 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1053/1061>. Acesso em: 20 ago. 2024.
- COLTHEART, M. Modelando a leitura: a abordagem da dupla rota. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Org.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 24-41.
- CRITTEN, S. *et al.* A longitudinal investigation of prosodic sensitivity and emergent literacy. **Reading and Writing**, v. 34, n. 2, p. 371-389, 21 jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10077-7>.
- DA ROSA, N. T.; CÓTA, S.; GODOY, D. M. A. Consciência Fonológica na Educação Infantil: diálogos com estudos que respaldam a importância da estimulação para o processo futuro de alfabetização. **Lingu@Nostr@**, v. 10, n. 2, 2022. DOI: <https://doi.org/10.29327/232521.9.1-19>.
- DEACON, S. H. *et al.* Assessing direct contributions of morphological awareness and prosodic sensitivity to children's word reading and reading comprehension. **Scientific Studies of Reading**, v. 22, n. 6, p. 527-534. 26 jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1483376>.
- ENDERBY, J. *et al.* The roles of morphology, phonology, and prosody in reading and spelling multisyllabic words. **Applied Psycholinguistics**, v. 42, n. 4, p. 865-885, 29 abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0142716421000096>.
- FERNANDES, S. *et al.* What is the relationship between reading prosody and reading comprehension in European Portuguese? Evidence from grades 2 to 5. **Journal of Research in Reading**, v. 41, n. S1, p. S102-S129, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12248>.

- FONSECA, M. F. A influência da melodia da fala no processo de alfabetização: um estudo experimental. **ReVEL**, v. 17, n. 33, p. 104-124, 2019. Disponível em: <https://revel.inf.br/files/cabbabc9636e9ca2a072ab64616581f3.pdf>.
- HOLLIMAN, A. *et al.* Modeling the relationship between prosodic sensitivity and early literacy. **Reading research quarterly**, v. 49, n. 4, p. 469-482, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1002/rrq.82>.
- MEGGIATO, A. O.; CORSO, H. V.; CORSO, L. V. Fluência de leitura: Evolução do construto e relações com a compreensão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, eo7797, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053147797>.
- MILLER, J.; SCHWANENFLUGEL, P. J. A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. **Reading Research Quarterly**, v. 43, n. 4, p. 336-354, out.-dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1598/rrq.43.4.2>.
- MOTA, M. M. P.E.; ALBUQUERQUE, L. P.; ZARONI, M. H. C.; SOUZA, A. P.; VALENTINI, F. **Avaliação Psicométrica da Escala de Histórico de Dificuldade de Leitura para Adultos**. 2024. artigo aguardando publicação pela Revista Psicologia: Ciência e Profissão.
- PAIGE, D. D.; RASINSKI, T.; MAGPURI-LAVELL, T.; SMITH, G. S. Interpreting the relationships among prosody, automaticity, accuracy, and silent reading comprehension in secondary students. **Journal of Literacy Research**, v. 46, n. 2, p. 123-156, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1177/1086296X14535170>.
- PERFETTI, C. A.; HART, L. The lexical basis of comprehension skill. In: GORFEIN, D. S. **On the consequences of meaning selection: Perspectives on resolving lexical ambiguity**. Washington, DC: American Psychological Association, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1037/10459-004>. Disponível em: <https://sites.pitt.edu/~perfetti/PDF/Lexical%20bases%20of%20comprehension%20skill-%20Hart.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024. p. 67-86.
- PERFETTI, C. A.; STAFURA, J. Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. **Scientific Studies of Reading**, v. 18, n. 1, p. 22-37, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>.
- RAGÓ, A.; HONBOLYGÓ, F.; RÓNA, Z., BEKE, A.; CSÉPE, V. Effect of maturation on suprasegmental speech processing in full-and preterm infants: a mismatch negativity study. **Research in Developmental Disabilities**, v. 35, n. 1, p. 192-202, jan. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.10.006>.
- SALLES, J. F.; PICCOLO, L. R.; MINÁ, C. S. **Coleção Anele 1: Avaliação de leitura de palavras e pseudopalavras isoladas**, LPI. São Paulo: Vetor, 2017.
- SANTOS, L. R. L. L. dos; GUARESI, R. Consciência fonológica como preditora de aprendizado na alfabetização. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 18, n. 53, p. 258-275, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11523008>.
- STANOVICH, K. E. Word recognition: Changing perspectives. In: BARR, R.; KAMIL, M. L.; MOSENTHAL, P.; PEARSON, P. D. (Coord.). **Handbook of Reading Research**. v. 2. New York: Longman, 1991. p. 418-452.
- VEENENDAAL, N. J.; GROEN, M. A.; VERHOEVEN, L. Bidirectional relations between text reading prosody and reading comprehension in the upper primary school grades: A longitudinal perspective. **Scientific Studies of Reading**, v. 20, n. 3, p. 189-202, jan. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/10888438.2015.1128939>.

WOOD, C.; WADE-WOOLLEY, L.; HOLLIMAN, A. J. Phonological awareness: beyond phonemes. In: WOOD, C.; CONNELLY, V. (Coord.). **Contemporary perspectives on reading and spelling**. London, UK: Routledge, 2009. p. 7-23.

ZUANETTI, P. A.; SCHNECK, A. P.; MANFREDI, A. K. Consciência Fonológica e Desempenho Escolar. **Revista CEFAC**, v. 10, n. 2, p. 168-174, 14 jul. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-18462008000200005>.

SOBRE AS AUTORAS

Jaqueline Costa Batista Rocha é doutoranda em Psicologia na Universidade Salgado de Oliveira. Mestra em Psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira (2019). Graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2007). Atualmente é técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal Fluminense.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1885-5766>.

E-mail: jaquecostabatista@gmail.com.

Marcia Maria Peruzzi Elia da Mota é doutora em Psicologia pela University of Oxford, 1996; Mestra em Métodos de Pesquisa em Psicologia 1991 pela Reading University. É professora adjunta do curso de Psicologia da UERJ e professora titular do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Salgado de Oliveira. É membro da Society for the Scientific Studies of Reading e bolsista de produtividade nível 2 do CNPq, também Cientista do Nosso Estado – FAPERJ (2018-2023).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8343-0641>.

E-mail: mmotapsi@gmail.com.

Recebido em 22 de agosto de 2024 e aprovado em 12 de novembro de 2024.

Fluência verbal e consciência fonológica: antevendo o desempenho ulterior em leitura e escrita

Verbal fluency and phonological awareness: anticipating later performance in reading and writing

Fluidez verbal y conciencia fonológica: anticipando el desempeño posterior en lectura y escritura

RONEI GUARESI¹

EDEIL REIS DO ESPIRITO SANTO²

ENZZO ACACIO DE ANDRADE³

RESUMO: Neste estudo a fluência verbal e a consciência fonológica foram avaliadas como preditores de desempenho ulterior em leitura e escrita. Com a hipótese de que é possível antever o atraso escolar, a fluência verbal e a consciência fonológica foram avaliadas em 40 participantes do estudo quando do ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental. Após quase dois anos, foi avaliado o desempenho em leitura e escrita. Como resultados, observou-se que os desempenhos dos participantes no teste CONFIAS e no teste FAS permitem estimar escolares que apresentam maior tendência de apresentar atraso escolar no processo de alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Preditores; leitura; escrita; fluência verbal; consciência fonológica.

ABSTRACT: In this study, verbal fluency and phonological awareness were assessed as predictors of subsequent performance in reading and writing. With the hypothesis that it is possible to predict school delay, verbal fluency and phonological awareness were assessed in 40 study participants when they entered the 1st year of elementary school. After almost two years, their performance in reading and writing was assessed. As a result, it was observed that the performances of the participants in the CONFIAS test

1. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

2. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

3. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

and in the FAS test allow us to estimate which students are more likely to be behind in the literacy process.

KEYWORDS: Predictors; reading; writing; verbal fluency; phonological awareness.

RESUMEN: En este estudio, se evaluaron la fluidez verbal y la conciencia fonológica como predictores del desempeño posterior en lectura y escritura. Con la hipótesis de que es posible anticipar el retraso académico, se evaluó la fluidez verbal y la conciencia fonológica en 40 participantes del estudio al ingresar al 1er año de la Escuela Primaria. Después de casi dos años, se evaluó el rendimiento en lectura y escritura. Como resultado, se observó que los desempeños de los participantes en las pruebas CONFIAS y FAS permiten estimar a los estudiantes con mayor probabilidad de sufrir retraso en el proceso de alfabetización.

PALABRAS-CLAVE: Predictores; lectura; escritura; fluidez verbal; conciencia fonológica.

INTRODUÇÃO

Algumas documentações científicas sugerem de que há marcadores linguísticos e cognitivos que relativamente predizem o aprendizado inicial da leitura e da escrita, como veremos mais adiante, mais na literatura internacional e menos em estudos do português brasileiro como língua materna no Brasil (Faísca; Araújo; Reis, 2015). Desde 2022, a identificação de preditores de aprendizado tem sido o foco de estudos que ocorrem no Lalalin, Laboratório de Aquisição da Linguagem e Aspectos Linguísticos, na UESB. Até o momento, desenvolveram-se três estudos de mestrado (Macedo, 2024; França, 2024 e Santos, 2024), cujos achados sugerem ser possível antever escolares que enfrentarão atraso escolar.

O objetivo de dois desses estudos foi o de avaliar o quanto a Consciência Fonológica (CF) e Fluência Verbal (FV), enquanto variáveis independentes, correlacionam-se (R)⁴ e determinam (R^2) o desempenho em leitura e escrita, nossas variáveis dependentes, embora sabermos haver indícios de interdependência e codesenvolvimento entre as variáveis. Os resultados encontrados mostram uma correlação que varia entre moderada e forte. Diante desses achados, motivou-nos encontrar respostas a outras questões decorrentes: pelos resultados encontrados em CF e FV, é possível antever escolares que poderão enfrentar dificuldades para o aprendizado da leitura e da escrita? Quais são os

4. Por meio da ferramenta estatística Regressão Linear Simples é possível encontrar o Coeficiente de Correlação (R) e o Coeficiente de Determinação (R^2), que estimam a relação existente entre duas variáveis.

parâmetros numéricos dos testes do CONFIAS (teste utilizado para avaliar a Consciência Fonológica) e do FAS (instrumento utilizada para avaliar a Fluência Verbal) que sinalizam para o atraso escolar ou o desempenho dentro do esperado para o tempo de instrução?

O objetivo da presente pesquisa encontra-se então em identificar os elementos numéricos dos testes CONFIAS e FAS que podem ser considerados críticos para o aprendizado (ou não) da leitura e da escrita dentro do esperado para o tempo de instrução.

PREDITORES DE APRENDIZAGEM DA MODALIDADE ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA MATERNA NO BRASIL

A observação e o olhar atento do professor sobre o desenvolvimento e sobre a aprendizagem do sujeito em via de alfabetização é essencial para que o processo seja bem-sucedido. Afinal, a existência de habilidades preditoras ou facilitadoras para um aprendizado assertivo e pleno da modalidade escrita – campo que envolve leitura, escrita, compreensão, produção e usufruto dos distintos gêneros textuais em situações e demandas socioculturais – implica a possibilidade de diagnosticar as habilidades que estão sendo construídas e os conhecimentos delas resultantes, a fim de, por meio de um monitoramento e/ou acompanhamento das aprendizagens, antever possíveis dificuldades de aprendizagem.

Decorrentemente, em se confirmando ser possível antever escolares com alguma chance de apresentar um atraso escolar, tal fato deve ser levando em conta a serviço de uma diferenciação pedagógica para o desenvolvimento dessas habilidades críticas, sem que tal descoberta seja para justificar antecipadamente um atraso escolar. Consonantemente, estimamos que essas habilidades facilitadores e/ou com potencial preditivo devem ser suscitadas já na Educação Infantil, especialmente, nos dois últimos anos, haja vista as crianças de quatro e cinco anos estarem cada vez mais próximas de adentrarem o Ensino Fundamental e, por isso, necessitando refletir sobre as relações fala/escrita, aspectos estruturais e composicionais da escrita alfabética, relações fonema/grafema e uso competente do vocabulário (léxico) da língua materna.

Targino e Pazzeto (2020, p. 10) definem as habilidades preditoras enquanto “habilidades iniciais ou anteriores que influenciam o desenvolvimento de uma habilidade futura de maior demanda cognitiva ou mais complexa”. Com efeito, essas habilidades são consideradas essenciais já que facilitam o aprendizado modalidade escrita da língua e são, em essência, um amplo conjunto de competências e conhecimentos que, antes de aprenderem a ler e escrever formalmente, em geral, as crianças com ambiente

de letramento importante já desenvolvem. Não se trata aqui de identificar escolares que não têm habilidades predictoras para adiar o início da alfabetização. Trata-se de identificar escolares em grupo de risco para intervir precocemente ao longo da etapa de ensino da leitura e da escrita ou, ainda, para adoção de práticas ainda na Educação Infantil no desenvolvimento de habilidades críticas.

De acordo com Morais (2013), a condição socioeconômica relacionou-se com alfabetização de aproximadamente 1000 crianças francesas. Crianças oriundas de classes socioeconômicas baixas tiveram uma tendência de apresentarem atraso escolar. Isso nos leva a concluir que percentual importante de escolares brasileiros não se alfabetizam no tempo esperado para isso pela condição socioeconômica desfavorecida. Ao mesmo tempo, entendemos que é nas classes de Educação Infantil ou nos primeiros anos do ensino fundamental o lugar de experiências linguísticas qualificadas para o desenvolvimento de habilidades facilitadoras.

Planejar um trabalho didático-pedagógico que foque no desenvolvimento de habilidades críticas para a leitura e a escrita não tem a ver com a proposição de uma antecipação da alfabetização nos moldes formais, tampouco com a proposição de um processo de hiperescolarização das crianças, tem a ver com práticas de ensino em âmbito sociocognitivo e/ou interativo por meio de jogos, brincadeiras e de uma série de atividades lúdicas que concorrem para a estruturação social, cognitiva e neural dos infantes, importantes para o futuro desenvolvimento da leitura e da escrita. Afinal, para Sargiani e Maluf (2018, p. 478), a “arquitetura cerebral se forma a partir da interação dos genes das crianças com as experiências, relacionamentos e o ambiente em que vivem”.

Desse modo, para Tarjino e Pazeto (2020, p. 11), esses preditores “[...] por sua importância e seus impactos de longo prazo [...] devem ser parte integrante do trabalho do professor, que, ao buscar formas de integrar essas áreas à sua prática escolar diária, estimulará os alunos e os preparará para conhecimentos mais complexos que serão trabalhados no futuro”.

Ainda em termo de ensino, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023) recomendam práticas de ensino que envolvem a percepção dos sons da fala em dimensão macro, tomando por análise palavras, sílabas, rimas e aliterações, e, em dimensão micro, tomando os fonemas da língua como unidade de análise; além de desenvolver o conhecimento alfabético, com base no reconhecimento do formato, do nome e da dimensão sonora da letra; a capacidade de nomeação automática rápida de objetos, cores, letras e numerais

em sequência aleatória; a ampliação do vocabulário expressivo e compreensivo; a Consciência Fonológica e a Fluência Verbal. Estas duas últimas são o foco deste estudo.

FLUÊNCIA VERBAL

Uma gama de estudos que compõem a literatura internacional, especialmente nos Estados Unidos da América e na Europa, documentam evidências científicas que demonstram o impacto preditivo do desenvolvimento de habilidades orais sobre a competência futura para apropriação da leitura em crianças (Melby-Lervåg; Lyster; Hulme, 2012; Pazeto, 2016; Seabra; Dias, 2012; Song *et al.*, 2015).

Uma dessas habilidades orais é a habilidade conhecida como Fluência Verbal, definida por Bertola (2020, p. 17) como sendo “a habilidade linguística de produzir a fala fluentemente, ou seja, de forma contínua e ordenada”. Para Indefrey e Levelt (2004, *apud* Bertola, 2020, p. 17-18), a produção de palavras requer uma ordenação, de modo a envolver:

1. localizar conceitualmente o que se gostaria de dizer (as palavras com significado adequado ao contexto ou finalidade),
2. selecionar as palavras específicas de acordo com a sua representação sintática e semântica (lemma),
3. identificar sua forma básica (codificação morfofonológica) e
4. suas sílabas (codificação fonológica), para então
5. acessar os fonemas que permitem a articulação da palavra (codificação fonética) e
6. oficialmente vocalizá-las no meio (articulação).

A fluência verbal vem sendo grandemente utilizada para a avaliação da capacidade cognitivo-linguística dos sujeitos em diferentes frentes de atuação humana, especialmente, na educação. Os testes de fluência verbal têm como intenção avaliar o modo como os indivíduos organizam seus pensamentos, o que envolve velocidade de produção de vocabulário (lexical) e acesso automático ao vocabulário (lexical). O desenvolvimento da fluência verbal se dá duas ordens – semântica e fonológica.

A fluência verbal semântica consiste numa “busca guiada de informações [...] restrita a uma categoria, ou seja, a um conjunto conceitual específico” (Bertola, 2020, p. 24). A fluência verbal fonológica, também conhecida como fonêmica ou ortográfica, por outro lado, “solicita que a busca guiada seja restrita a palavras iniciadas com uma determinada letra (Bertola, 2020, p. 30).

As provas de fluência verbal – semântica e fonológica – focam justamente a avaliação de armazenamento semântico e, por envolver a organização do pensamento para a produção de palavras, a fluência verbal se insere no complexo conjunto das funções executivas.

A capacidade de busca e recuperação de dados, habilidades de organização, autorregulação e memória operacional, componentes da fluência verbal, são expressões ou elementos constituintes das funções executivas. As funções executivas referem-se a um conjunto de habilidades complexas que consistem na capacidade de planejar, monitorar, ordenar, bem como inibir ações e processamentos indesejados (Neri, 2006; West, 1996). Tais funções também estão ligadas diretamente ao raciocínio abstrato, às características de personalidade, e à teoria da mente (Kristensen, 2006). Destarte, as funções executivas são elementos de importância ímpar para o controle das habilidades mentais, desempenhando um papel de maestro que tem por função ordenar quando outras funções iniciarão ou cessarão suas atividades.

A fluência verbal em um indivíduo se apresenta enquanto um indicador das funções executivas, haja vista envolver a capacidade de busca e recuperação de dados armazenados na memória de longo prazo, de maneira a acionar habilidades de organização, autorregulação e memória operacional.

Comumente, um teste de fluência verbal requer que o sujeito avaliado nomeie, no período de sessenta segundos, uma série de elementos segundo uma categoria semântica, por exemplo, animais, vestimentas, vegetais, comestíveis, personagens, etc. Conseqüentemente, vários aspectos da cognição são avaliados nesta tarefa de modo integrado, neste caso, atenção, riqueza de vocabulário, capacidade de inibir o processamento de outras categorias, e a realização de uma busca mental com restrições (Magila; Caramelli, 2001).

Segundo Bertola, a instrução que fornece a restrição da busca (escolha de palavras de uma categoria específica) a ser verbalizada “representa a seta que sai das funções executivas e chega à preparação conceitual” (*ibidem*).

Por sabermos que as aprendizagens e todas as relações e realizações humanas são mediadas pela linguagem, especialmente pela linguagem verbal, aqui destacamos o papel preditor da fluência verbal, porquanto ler e escrever requer clareza de ideias, seleção do léxico da língua de acordo com a melhor acepção do vocábulo à situação e ao contexto linguístico, cabe ainda, controle inibitório sobre distratores, busca mental ordenada, ampliação e incremento do vocabulário, capacidade de distinção semântica, atenção dentre outros processos cognitivo-linguísticos. Tendo

em atenção o tema do artigo, não é clara a distinção entre competências linguísticas gerais (e flexibilidade linguística – ver os artigos de Galafurda) e fluência verbal.

Possuir fluência verbal implica o indivíduo ter desenvolvido uma série de capacidades linguísticas de se expressar com clareza, fluidez e coerência por meio da fala. Ao constituir um aspecto fundamental da comunicação humana, a fluência verbal é elemento decisivo em áreas basilares da vida como educação, trabalho e relacionamentos pessoais. Então, seria a Fluência Verbal um preditor/facilitador de desempenho ulterior em leitura e escrita?

O estudo de Macedo e Guaresi (2024) analisou a Fluência Verbal como preditora do desempenho em leitura e escrita durante os dois primeiros anos de alfabetização de 51 participantes; o objetivo basilar foi analisar se existe uma correlação significativa entre a Fluência Verbal, que é um aspecto da linguagem oral, como um indicador do desenvolvimento inicial da leitura e da escrita. análise dos dados confirma a hipótese de que a Fluência Verbal serve como um preditor significativo para o desenvolvimento inicial dessas habilidades. A correlação moderada alta observada, com coeficientes variando entre $R_{0,46}$ e $R_{0,70}$, e a capacidade da FV em explicar entre 31% e 49% do desempenho em leitura e escrita, corroboram a importância da FV no estágio inicial da alfabetização. Estudo em questão não só confirma a relevância da FV no início do processo de alfabetização, mas também sugere que uma abordagem educacional que considere a FV pode ser fundamental para otimizar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. A continuidade da pesquisa nessa área é essencial para aprimorar estratégias pedagógicas e promover um ensino mais eficaz.

Moura, Simões e Pereira (2013) conduziram estudo com 120 crianças, na faixa etária entre 7 e 10 anos, as quais foram avaliadas por meio da prova de fluência verbal semântica e fonêmica. O referido estudo teve como principal objetivo analisar o desempenho de crianças nos testes de FV, sendo desdobrado em três objetivos específicos: (1) verificar se os testes de FVS e FVF constituem duas provas que envolvem diferentes funções neurocognitivas; (2) estimar o efeito das variáveis sociodemográficas (gênero e idade); e (3) examinar o desempenho ao longo dos 60 segundos (em períodos de 15 segundos). Os resultados obtidos das análises fatoriais exploratória e confirmatória e da análise de correlação parecem indicar que essas duas provas dependem de diferentes funções neurocognitivas. O número de palavras produzidas nas tarefas fonêmicas foi significativamente inferior ao obtido nas tarefas semânticas, uma vez que as primeiras são cognitivamente mais complexas. Não foram observadas diferenças de gênero, mas foi observado um efeito significativo em função da idade da criança, o que corrobora

a sensibilidade desses testes aos processos neurodesenvolvimentais. Na análise do desempenho ao longo dos 60 segundos, observa-se uma maior produção de palavras nos primeiros 15 segundos e uma significativa diminuição ao longo dos restantes 45 segundos. Apesar de a literatura mais recente delimitar com maior precisão as dimensões avaliadas (funções executivas) e as estruturas neuroanatômicas envolvidas (lobo frontal e temporal), continua a ser necessário clarificar melhor o papel da linguagem e da memória, bem como as áreas cerebrais associadas a tarefas de fluência verbal.

Helena (2006) utilizou com 90 crianças de instituições de Educação Infantil o Teste de Fluência Verbal Semântica – TFVS; o objetivo era avaliar o nível de desempenho de crianças pré-escolares, a partir de quatro categorias – “brinquedos”; “animais”; “partes do corpo”; “coisas de comer”. No TFVS, considera-se sempre um critério semântico, ou seja, palavras pertencentes a uma certa categoria semântica, em que o exemplo mais comum é “nomeação de animais”. A partir dos resultados, é possível depreender que as crianças pré-escolares não utilizam estratégias de associação de palavras por meio de critérios ortográficos ou fonológicos, mas semânticos. Tais dados sugerem que os aparatos ortográficos e fonológicos não são inatos, tendo, talvez, dependência de um processo de escolarização formal. Por conseguinte, o estudo oferece um panorama geral de várias vertentes observadas no TFVS, bem como uma produção de dados normativos para esta tarefa oral em crianças pré-escolares.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A consciência linguística é compreendida, para Santos e Guaresi (2024), como habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem, entendendo que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas. Para Moojen *et al.* (2003, p. 11), a consciência fonológica, componente da consciência linguística, “envolve o reconhecimento pelo indivíduo de que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados, abrangendo não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar), mas também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações”, como segmentar, unir, adicionar, subtrair, substituir e transpor. Tais habilidades pressupõem, para Rigatti-Scherer (2020), reflexão intencional, bem como demandam processos cognitivos complexos e variados, os quais igualmente são requeridos para o processo de alfabetização.

Segundo Alves (2012), a Consciência Fonológica pode ser subdividida em diferentes níveis sendo eles: silábico, intrassilábico (rimas, aliterações) e fonêmico.

Escolares que chegam para serem alfabetizados, em geral, apresentam mais acertos que erros no nível da consciência silábica e mais erros que acertos no nível fonêmico. Este desenvolve-se numa espécie de via de mão dupla com o conhecimento das relações fonográficas / grafofonêmica. Grosso modo, consciência fonêmica e alfabetização são processos indissociáveis e interdependentes (Santos; Guaresi, 2024).

Essa percepção e essa manipulação no âmbito da consciência fonológica são importantes para que o sujeito em via de aquisição e aprendizado da modalidade escrita da língua seja capaz de perceber as repetições de partes sonoras em várias localizações na palavra, por exemplo. Tais repetições facilitam, entre outros aspectos: a) o estabelecimento de regularidades pelo sujeito aprendente, mas, sobremaneira, ajudam-no a compreender que as partes – sílabas, rimas, fonemas e até palavras inteiras – se repetem nas demais palavras; b) percepção global do tamanho da palavra; c) identificação de semelhanças fonológicas entre palavras; d) segmentação e manipulação de sílabas e fonemas; e) identificação e evocação de rimas e aliterações.

Buzzetti e Capellini (2020) dizem que a consciência fonológica envolve reconhecer que as palavras são formadas por um conjunto de sons diferentes passíveis de serem manipulados, gerando reflexões que partem de ações de constatação e comparação, quando se opera com fonemas, sílabas, rimas e aliterações, podendo contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor essas distintas partes sonoras. Assim sendo, desenvolver consciência fonológica tem a ver com a capacidade de perceber os sons da fala e manipulá-los com intencionalidade, de modo a compreender que a linguagem oral é formada por várias estruturas fonético-fonológicas que se revelam em palavras, rimas, aliterações, sílabas e, por fim, nos fonemas.

Soares (2016) afirma ser um fator surpreendente que, tendo nós brasileiros um sistema de escrita que representa os sons da fala, somente na década de 1970 tenhamos reconhecido a importância de que a criança, “para compreender o princípio alfabético, desenvolva a sensibilidade para a cadeia sonora da fala e reconhecimento de suas possibilidades de segmentação – desenvolva *consciência fonológica*” (Soares, 2016, p. 167, grifos da autora). Diante do exposto, então, seria a consciência fonológica um preditor/facilitador de desempenho ulterior em leitura e escrita?

Com o foco em avaliar a Consciência Fonológica, por meio de seus componentes silábico e fonêmico, e sua influência no aprendizado inicial da leitura e escrita, o estudo de Santos e Guaresi (2024) corrobora a premissa de que a Consciência Fonológica é um pilar essencial no processo de alfabetização e atua na modalidade escrita da Língua Portuguesa como um preditor moderado, assim como em outros sistemas de escrita

que se caracterizam por serem relativamente transparentes, como o Espanhol. As evidências sugerem que a estimulação dos diferentes componentes da Consciência Fonológica desempenha uma prática pedagógica importante e, desse modo, essa estimulação pode contribuir para a identificação precoce de crianças que possam enfrentar dificuldades de aprendizado em leitura e escrita durante o processo de alfabetização.

Por meio de uma pesquisa documental, selecionando e analisando materiais e atividades didáticas aplicadas pelos professores de uma escola do interior de São Paulo, Nogueira e Barbosa (2019) tinham como objetivos investigar se, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, os professores alfabetizadores utilizam atividades (e quais delas) que estimulam a Consciência Fonológica, bem como refletir sobre a relação entre CF e alfabetização. Os dados apontam que as atividades de reflexão fonêmica e a CF são indispensáveis na alfabetização, pois a capacidade de segmentação da oralidade se desenvolve através da sensibilidade a unidades maiores em direção aos fonemas. O estudo conclui que, contraditoriamente, i) a CF é abordada nas apostilas adotadas pela escola; mas ii) os materiais de apoio e a cartilha tangenciam a CF, o que pode ser inadequado ao aluno no período de aquisição da escrita. No intuito de contribuir para o ensino de língua portuguesa nas séries iniciais, o estudo sugere que, no período de alfabetização, os professores busquem ações reflexivas sobre a língua, sobre a modalidade escrita, que explorem a CF e a relação contínua entre o oral e o escrito.

Capovilla e Capovilla (2003) utilizaram um jogo com pseudopalavras em que cada fonema é representado por uma forma geométrica; ao apresentar os cartões para as crianças, aplicador informava que cada um dos cartões representaria um fonema distinto. Por meio de grupo de observação e grupo de controle, comparou-se o desempenho de crianças na habilidade de consciência fonológica, na aquisição da leitura e escrita antes e depois de serem submetidas ao treino. O objetivo dessa atividade é mostrar que, pela modificação na arrumação dos fonemas nas palavras pode-se formar outras palavras distintas. Os resultados mostram que crianças participantes das atividades de consciência fonológica e de correspondência grafofonêmicas apresentaram ganhos significativos, tanto em consciência fonológica quanto em leitura e escrita quando comparadas às do grupo controle. Isto confirma a importância e a necessidade de programas de ensino de leitura e escrita que incluam atividades de consciência fonológica.

MÉTODO

A pesquisa caracteriza-se por ser longitudinal e de caráter quase-experimental e de avaliação qualiquantitativa dos dados. Trata-se de um estudo longitudinal por

acompanhar o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita ao longo de um período de quase dois anos. As variáveis independentes (consciência fonológica e fluência verbal) foram avaliadas no início de 2022 e as dependentes (desempenho em leitura e escrita) no final de 2023.

Em relação à amostra, o corpus foi levantado em três escolas da rede municipal de Vitória da Conquista (BA) a partir de 2022 até 2024.

Para a avaliação das variáveis, foram utilizados estes instrumentos:

- a. O teste CONFIAS (MOOJEN, 2013) avalia a consciência fonológica de forma abrangente e sequencial em crianças em processo de alfabetização. O referido instrumento é dividido em duas partes: 1) consciência da sílaba e 2) consciência do fonema. Sua composição é de tarefas de síntese, segmentação, identificação, produção, exclusão e transposição silábica e fonêmica. Conforme o manual do instrumento, sua aplicação acontece por meio de perguntas referentes a cada tarefa e solicita a resposta da criança, conforme a descrição no caderno de aplicação, sendo que cada item da tarefa contém dois exemplos, que devem ser dados inicialmente e não são contabilizados, e palavras-alvo, que serão contabilizadas pelo aplicador na folha de resposta;
- b. Para a avaliação da variável fluência verbal, optamos por utilizar o Teste de Fluência Verbal, instrumento elaborado por Arthur Benton, em 1962, sob o nome de *Controlled Verbal Fluency Task*, mais conhecido como FAS amplamente utilizado para avaliação da variável Fluência Verbal desse estudo. Nesta versão, o indivíduo é solicitado a nomear o maior número de palavras dentro do período de sessenta segundos para cada letra (F, A, S). e nomear o maior número de palavras na categoria semântica (animais) nesse mesmo tempo. A orientação dada ao participante era: *No tempo de um minuto, você deve dizer todas as palavras que você lembra que começam com a letra F ou o som /f/. Pode começar.* Após passados os 60 segundos, era solicitado para que parasse e era feita a pergunta para a próxima letra e/ou categoria semântica. O cronômetro utilizado era o do telefone celular da pesquisadora. O referido teste é projetado para avaliar a eficiência e a qualidade do acesso lexical e das habilidades verbais expressivas de um indivíduo.

No total, participaram 40 escolares de 5 turmas das três escolas citadas. Uma variável interveniente que merece destaque aqui trata-se das práticas pedagógicas

adotadas pelos docentes alfabetizadores e que, reconhecemos, influencia sobremaneira no desenvolvimento da leitura e da escrita. Contudo, cabe esclarecer que as escolas são da rede municipal de Vitória da Conquista, na Bahia, em que os docentes são capacitados para a aplicação de um manual definido pela rede, bem como igualmente são padronizados os testes de monitoramento do aprendizado. Em função disso, entendemos que a variável interveniente práticas pedagógicas é relativamente controlada, embora saibamos que o pleno controle dessa variável é muito difícil.

Em relação aos procedimentos de escolha dos participantes, avaliaram-se a acuidade auditiva e visual como critérios de inclusão. Para avaliação da acuidade visual, os participantes responderam ao Teste de Triagem de Acuidade Visual, conforme orientações do Ministério da Saúde e da Educação (Brasil, 2009). Para avaliação da acuidade auditiva, foi aplicado um teste de avaliação audiométrica de rastreamento de déficits auditivos.

Para a avaliação da variável independente Fluência Verbal, optamos por fazer uso do Teste de Fluência Verbal, instrumento elaborado por Arthur Lester Benton, em 1962, sob o nome de *Controlled Verbal Fluency Task*, mais conhecido como FAS, amplamente utilizado para avaliação da variável Fluência Verbal. Nessa versão, o indivíduo é solicitado a nomear o maior número de palavras dentro do período de sessenta segundos para cada letra (F, A, S) e nomear o maior número de palavras na categoria semântica (animais) nesse mesmo tempo.

O que diz respeito à nossa outra variável independente, a saber, a Consciência Fonológica e seus componentes, utilizamos o CONFIAS, Instrumento de Avaliação da Consciência Fonológica (Moojen, 2013). Esse instrumento avalia a Consciência Fonológica de forma abrangente e sequencial em crianças em processo de alfabetização. O referido instrumento é dividido em duas partes, sendo elas: a consciência da sílaba e a consciência do fonema.

Já na avaliação da variável dependente Desempenho em leitura e escrita utilizamos o Instrumento de monitoramento do aprendizado, elaborado por Guaresi, Silva e Abreu (2020). O teste permite o monitoramento do aprendizado inicial da leitura e da escrita ao avaliar o conhecimento em leitura e em escrita dos escolares em oito níveis: a) Vogais; b) Estruturas silábicas consoante/vogal (CV) e/ou vogal/consoante (VC); c) Palavras simples com estrutura silábica consoante/vogal (CV) e/ou vogal/consoante (VC); d) Sílabas com estrutura consoante/vogal/consoante (CVC); e) Sílabas com estrutura consoante/consoante/vogal (CCV); f) Sílabas com outras estruturas (CCVC, por exemplo), e encontros dígrafos +

vogal/consoante (VC); g) Palavras com estrutura silábica complexa; h) Avaliação da habilidade de codificar/decodificar frases simples.

Aplicado a cada 2 ou 3 meses, o desempenho do aluno é avaliado em uma escala de zero a oitenta pontos. Com base em: a) habilidade descrita na BNCC (Brasil, 2018) de que o escolar, no final do 2º ano do Ensino Fundamental, deve ser capaz de ler frases simples, e b) em ordenamento linear da expectativa de aprendizado, em que não se espera que o escolar no início do 1º ano saiba relacionar letra e valor sonoro e no final do 2º ano saiba ler frases simples, o teste permite categorizar os avaliados em: a) escolares com o aprendizado dentro do esperado para o tempo de instrução, b) escolares com aprendizado ligeiramente abaixo do esperado e c) escolares com atraso escolar estabelecido (Guaresi, Silva e Abreu, 2020).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para chegar ao referido objetivo da pesquisa e chegar em determinados parâmetros para avaliar um possível atraso escolar, foram estabelecidos critérios dividindo os participantes em três grupos: G1 – obtenção entre 76 a 80 pontos no teste de monitoramento – aprendizado dentro do esperado para o tempo de instrução; G2 – entre 56 a 75 pontos – leve atraso escolar (estado de atenção); G3 – entre 0 a 55 pontos – atraso escolar estabelecido, assim como propõem Guaresi, Silva e Abreu (2020).

	Grupos	TotalFluênciaVerbal	TotalConscFonológica
N	G1	6	6
	G2	12	12
	G3	22	22
Mediana	G1	16.0	31.0
	G2	10.0	21.0
	G3	8.50	16.0
Mínimo	G1	12	15
	G2	5	7
	G3	5	9
Máximo	G1	24	43
	G2	20	34
	G3	14	30

Tabela 1 – Estatística descritiva dos preditores Fluência Verbal e Consciência Fonológica dividido por grupos de desempenho ulterior em leitura e escrita – Fonte: o estudo

Do total de participantes, 6 integraram o G1, 12 integraram o G2 e 22 integraram o G3, apresentando por sua vez um quantitativo superior de estudantes com atraso escolar estabelecido. Em média, os participantes do G1 obtiveram um resultado melhor nos testes de consciência fonológica (25,5) em comparação com os outros grupos que obtiveram 18,5 e 14,5 seguidamente. Por fim, é possível visualizar na Tabela 1 a dispersão dos participantes nas variáveis Consciência Fonológica, eixo X, e Desempenho em Leitura e Escrita, eixo Y.

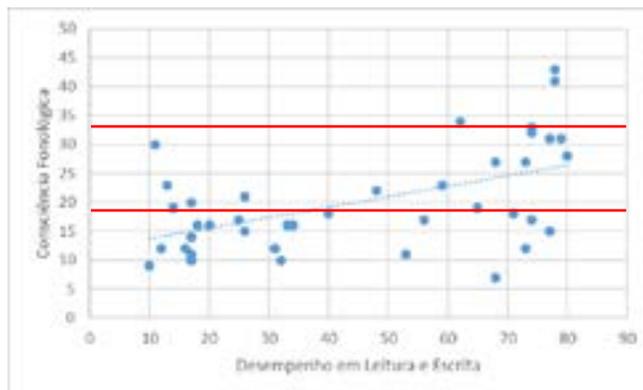


Figura 1 – Dispersão dos resultados entre as variáveis consciência fonológica (eixo y) e desempenho em leitura e escrita (eixo x)

Como é possível ver na Figura 1, todos os escolares que tiraram 33 pontos ou mais no CONFIAS no início do 1.º ano, dois anos depois já estavam alfabetizados, de modo que esse indicador numérico do CONFIAS pode ser considerado um parâmetro seguro de sucesso no aprendizado ulterior em leitura e escrita. Por outro lado, embora haja uma tendência importante de correlação entre Consciência Fonológica e Desempenho em Leitura e Escrita ($R=0,52 - p<0,05$), observa-se que o resultado em Consciência Fonológica não é determinante para o atraso escolar ($R^2=0,278 - p<0,05$). Isso mostra que outras variáveis apresentam importante poder de determinância, como é o caso da escolha das práticas pedagógicas adotadas pelo docente alfabetizador. Contudo, como é possível ver na Tabela 1, na célula com os valores mínimos do grupo G1, o grupo de participantes com aprendizado dentro do esperado para o tempo de instrução, o menor valor foi de 15 pontos no CONFIAS. Ou seja, embora o resultado no CONFIAS não tenha sido determinante, escolares que não obtêm pelo menos 15 pontos neste teste no início do

1.º ano devem receber a atenção para não apresentar atraso escolar. Claro deve restar aqui que, embora tenhamos como enfoque a identificação de preditores de aprendizado, esses achados não devem ser entendidos como justificção do atraso escolar, pelo contrário, como indicador da necessidade de orientações pedagógicas diferenciadas e complementares para que o atraso escolar não se estabeleça. Tal reflexão estende-se para toda e qualquer variável considerada como preditora de aprendizado inicial da leitura e da escrita.

Seguindo análises similares àquelas apresentadas na consciência fonológica, como é possível ver na Tabela 1, é notável perceber que aqueles que integram o G1 obtiveram resultados melhores na média no teste de Fluência Verbal (mediana de 16) comparado aos outros grupos (medianas de 10 e 8,5 seguidamente).

Conforme é possível ver na Figura 2, todos os escolares que obtiveram no teste FAS 16 pontos ou mais apresentaram no final do 2.º ano a competência de leitura autônoma, de modo que esse quantitativo pode ser citado como um parâmetro seguro de sucesso no aprendizado ulterior em leitura e escrita. Em contrapartida, como se observa na Figura 3, consideramos que os escolares que obtiveram 15 pontos ou menos deveriam receber a atenção do professor alfabetizador, pois esse parâmetro é pode ser considerado crítico para o desempenho ulterior em leitura e escrita.

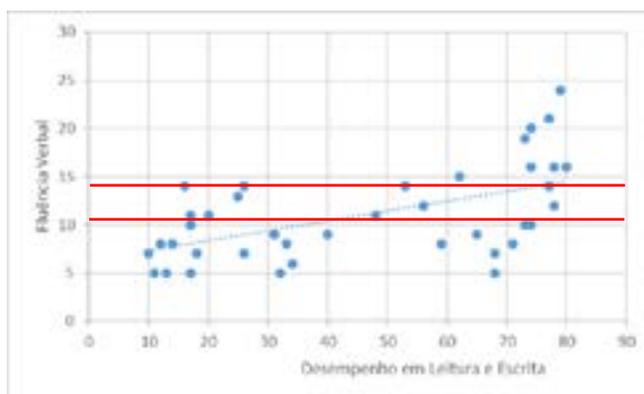


Figura 2: Dispersão dos resultados entre as variáveis fluência verbal (eixo y) e desempenho em leitura e escrita (eixo x)

Embora haja uma tendência importante de correlação entre Fluência Verbal e Desempenho em ulterior em Leitura e Escrita ($R\ 0,56 - p < 0,05$), observa-se que

o resultado em Fluência Verbal não é determinante para o atraso escolar (R^2 0,313 – $p < 0,05$). Isso mostra que outras variáveis apresentam importante poder de determinância, como é o caso da escolha das práticas pedagógicas adotadas pelo docente alfabetizador. Como é possível ver na Tabela 1, o valor mínimo em Fluência Verbal dos participantes do G1 foi de 12 pontos. No nosso entendimento, 12 pontos é um parâmetro numérico crítico, aos quais os docentes devem dar atenção para que um atraso escolar não se estabeleça. Claro deve restar que esse achado é resultado de número reduzido de participantes o que parece ser razoável relativizar essa conclusão.

No que diz respeito aos resultados em Consciência Fonológica, os dados deste estudo são consonantes com a pesquisa realizada por Guimarães (2003), uma vez que essa pesquisadora documenta a habilidade de identificação da sílaba inicial nas tarefas de Consciência Fonológica como preditora para o aprendizado da leitura e da escrita, tanto aos quatro quanto aos oito meses após o início do processo de alfabetização. Logo, seus resultados revelaram que a identificação e a manipulação de sílabas ocorrem mais facilmente do que a identificação e a manipulação de fonemas. Ao que se refere aos estudos da fluência verbal enquanto preditora, assim como no nosso estudo, Moura, Simões e Pereira (2013) e Heleno, (2006) documentam a tendência de os estudantes apresentarem um desempenho superior na fluência verbal semântica quando comparados com a categoria semântica. Há de se registrar os poucos estudos no Brasil que avaliam a fluência verbal como preditora de aprendizado.

CONCLUSÃO

Inicialmente chamamos a atenção para o número reduzido de participantes do estudo, o que como prudência interpela-nos a relativizar os resultados. Uma amostra mais robusta certamente tem aumentada a chance de representar o fenômeno na sua realidade. Ao mesmo tempo que esses achados devem-nos levar à replicagem e com maior número de participantes, devem-nos chamar a atenção para a importância da ação interventivo-mediadora do professor tanto nas de Educação Infantil, para o desenvolvimento da Consciência Fonológica e da Fluência Verbal, quanto nas classes de alfabetização, especialmente daqueles em situação de risco de vir a apresentar um atraso escolar. Claro nos parece que é papel do professor conhecer as necessidades globais da turma, bem como de ter um mapeamento acerca dos conhecimentos linguísticos de cada sujeito aprendente

para que possa adotar, e com intencionalidade, as práticas mais eficientes e eficazes para uma alfabetização bem-sucedida.

A pesquisa aqui divulgada constatou que é possível antever com certa plausibilidade os estudantes que irão se alfabetizar no tempo esperado para isso, considerando os testes utilizados aqui para avaliar a Fluência Verbal (FAS) e a Consciência Fonológica (CONFIAS). Ainda, embora não seja determinante, há parâmetros numéricos nos testes utilizados que sugerem quadro crítico para atraso escolar, o que, entre outros aspectos, é um achado que intervenções poderão ser feitas no intuito de evitar que um atraso escolar se estabeleça: 12 para fluência Verbal e 15 para Consciência Fonológica.

Por fim, práticas pedagógicas para o desenvolvimento da consciência fonológica e da fluência verbal podem repousar no aspecto lúdico, por meio de brincadeiras e jogos linguísticos em que a sonoridade é o mote e elemento lúdico-brincante. As rimas, as aliterações as repetições silábicas, os jogos de palavras se mostram em profusão nos textos poéticos, nas parlendas, nas quadrinhas, nos trava-línguas, nas adivinhas, nas cantigas folclórico-populares, nas parlendas musicadas para pular corda e para jogos/brincadeiras de bater mão.

REFERÊNCIAS

- BERTOLA, L. **Fluência Verbal**. (Coleção NeuroPockets). Belo Horizonte: Editora Ampla, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações para a oferta de material didático complementar para os estudantes de ensino fundamental no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília: MEC/SEB, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/pdf/113.DOCUMENTOORIENTACOESPARAAOFERTADEMATERI_FlaviaCristinaPani.pdf. Acesso em: 01/dez./2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 15/nov./2024.
- BUZZETI, M. C.; CAPPELINI, S. A. **Habilidades preditoras para a alfabetização**: contribuições para a sala de aula. Ribeirão Preto: Book Toy, 2020.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon, 2003.
- Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância. Estudo nº 1: **O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem**, 2014. Disponível em: <http://www.ncpi.org.br>. Acesso em: 31 ago. 2024.

- COSTA, H.; PERDRY, H.; SORIA, C.; PULGAR, S.; CUSIN, F.; DELLATOLAS, G. **Emergent literacy skills, behavior problems and familial antecedents of reading difficulties**: A follow-up study of reading achievement from K-D to 5th grade. *Research in Developmental Disabilities*, v. 34, n. 3, p. 1018-1035, 2013.
- FAÍSCA, L.; ARAÚJO, S.; REIS, A. Preditores das competências de escrita nos primeiros anos de escolaridade. In: NASCHOLD, Angela Chuvas; PEREIRA, Antônio; GUARESI, Ronei; WANNMACHER, Vera (Org.). **Aprendizado da leitura e da escrita: a ciência em interfaces**. Natal: Edufrn, 2015.
- FRANÇA, M. L. F. **Vocabulário e suas relações com aspectos sociais e com o desenvolvimento inicial da leitura e da escrita**. 2024. 88f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, 2024.
- GUARESI, R.; OLIVEIRA, E.; VIALI, L. Análise de preditores linguísticos e cognitivos da aquisição e aprendizado inicial da leitura e escrita. *Lingu@ Nostr@*, 7(1), 3-30, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/Inostr.v7i1.13178>. Acesso em: 19 de fev. 2024.
- GUARESI, R.; SILVA, L.; ABREU, C. **Técnicas de avaliação do aprendizado da leitura e da escrita na alfabetização inicial**. Vitória da Conquista: Editora Fonema e Grafema, 2020.
- GUIMARÃES, S. R. K. Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalinguísticas. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 19, n. 1, p. 33-45, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/Q3XMTYP3FYGmPNmFTr7m7FF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 de jul. 2024.
- HELENO, C. T. **Fluência Verbal Semântica em Pré-Escolares**: Estratégias de Associação. 2006. 172f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais; Belo Horizonte, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/VCSA-7NXJJ7/1/disserta_o_mestrado_camila_heleno.pdf. Acesso em: 01/dez./2024.
- NOGUEIRA, T. A.; BARBOSA, J. B. B. Consciência fonológica e alfabetização: uma relação presente nos materiais didáticos utilizados pelos professores do ensino fundamental I? **DLCV: Língua, Linguística e Literatura**; João Pessoa; v. 15, nº 1, /jan./jun./, 2019. p. 2-28. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv/article/view/41835>. Acesso em: 01/dez./2024.
- KRISTENSEN, C. H. Funções executivas e envelhecimento. In: Parente, M. A. A. P. (Ed.). **Cognição e envelhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MACEDO, G. S. **Avaliação da fluência verbal como preditora de aquisição e aprendizado inicial da leitura e escrita**. 2024. 104 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; Vitória da Conquista, 2024.
- MACEDO, G. S. Relações entre fluência verbal e alfabetização: explorando a influência da linguagem oral no desempenho ulterior em leitura e escrita. **Revista Educação em Questão**; Natal, v. 62, nº 72, /abr./jun./, 2024. p. 1-23. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/36564/19164>. Acesso em: 01/dez./2024.
- MAGILA, C.; CARAMELLI, P. Funções executivas no idoso. In Forlenza, O. V. Caramelli, P. (Eds.), **Neuropsiquiatria Geriátrica**. São Paulo, 2001.

- MELBY-LERVAG, M.; LYSTER, S. A. H.; HULME, C. Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. **Psychological Bulletin**, v. 138; n. 2, p. 322-352, 2012.
- MOOJEN, S.; LAMPRECHT, R.; SANTOS, R. M.; FREITAS, G. D.; BRODACZ, R.; SIQUEIRA, M.; GUARDA, E. **CONFIAS-Consciência fonológica: instrumento de avaliação sequencial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. **Entre a pré-leitura e a leitura hábil: Condições e patamares da aprendizagem**. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C., *Alfabetização no Século XXI: Como se aprende a ler e a escrever*. Brasil, Penso Editora, 2013.
- MOURA, O.; SIMÕES, M. R.; PEREIRA, M. Fluência verbal semântica e fonêmica em crianças: funções cognitivas e análise temporal. **Avaliação Psicológica**, v. 12; n. 2, p. 167-177, 2013. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v12n2/v12n2a08.pdf>. Acesso em: 01/dez./2024.
- NERI, A. L. Envelhecimento cognitivo. In: FREITAS, E. V.; CANÇADO L.; PY, F. A. X.; DOLL, J.; GORZONI, M. L.; ROCHA, S. M. (Eds.). **Tratado de Geriatria e Gerontologia**. Rio de Janeiro, 2006.
- PAZETO, T. C. B. **Predição de leitura, escrita e matemática no ensino Fundamental por funções executivas, linguagem oral e habilidades iniciais de linguagem escrita na educação infantil**. 2016. Tese de Doutorado – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.
- SANTOS, L. R. L. L. dos. **O potencial preditor da consciência fonológica em seus componentes silábicos e fonêmico na aprendizagem inicial da leitura e da escrita**. 2024. 121f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, 2024.
- SANTOS, L. R. L. L. dos; GUARESI, R. Consciência fonológica como preditora de aprendizado na alfabetização. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, ano VI, v. 18, n. 53, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/4361>. Acesso em: 01/dez./2024.
- SARGIANI, R. de A.; MALUF, M. R. Linguagem, cognição e educação infantil: contribuições da psicologia cognitiva e das neurociências. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 477-484, set./dez. 2018.
- SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. Reconhecimento de palavras e compreensão de leitura: dissociação e habilidades linguístico-mnemônicas predictoras. **Revista de Neuropsicologia Latinoamericana**, v. 4; n. 1, p. 43-56, 2012.
- SONG, S.; SU, M.; KANG, C.; LIU, H.; ZHANG, Y.; MCBRIDE-CHANG, C.; SHU, H. Tracing children's vocabulary development from preschool through the school-age years: an 8-year longitudinal study. **Developmental Science**, 18(1), p. 119-131, 2015.
- TARJINO, D. B.; PAZETO, T. de C. B. **Construindo as bases da alfabetização: evidências científicas aplicadas ao dia a dia escolar**. 1 ed.; Volume único; (Guia de preparação para a alfabetização); Educação Infantil – Pré-escola. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.
- WEST, R. An application of prefrontal cortex function theory to cognitive aging. **Psychological Bulletin**, n. 120(2), p. 272-292, 1996.

SOBRE OS AUTORES:

Ronei Guaresi é graduado em Letras pela Universidade do Contestado, é mestre em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e doutor em Letras pela mesma universidade. Atualmente atua como pesquisador permanente nos cursos de Letras e de mestrado e doutorado em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. É membro da equipe de organização da Jornada Internacional de Alfabetização, evento tradicional de divulgação de estudo na área do ensino inicial de Língua Portuguesa como língua materna. É editor-chefe da Revista Língua Nostra. Coordena o Programa de Monitoramento do aprendizado e de formação continuada de docentes do ciclo da alfabetização de ensino municipal, onde, em interação com atividades de ensino e pesquisa, desenvolve em parceria com docentes alfabetizadores práticas e ferramentas para o ciclo da alfabetização com resultados promissores até o momento, as quais servem de referência para municípios adjacentes com características socioeconômicas similares. A produção científica é organizada no âmbito do Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizado Inicial Típico e Atípico da Leitura e da Escrita, no momento, com foco na identificação de preditores linguísticos, cognitivos e psicossociais de aprendizado; aquisição e aprendizado inicial em contexto típico e atípico; processamento cognitivo da leitura e da escrita; compreensão leitora; tecnologia aplicada à educação.

E-mail: roneiguaresi@uesb.edu.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8073-2601>.

Edeil Reis do Espírito Santo é técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Senhor do Bonfim, Professor da Rede Pública Municipal de Senhor do Bonfim (BA). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS (2013); possui graduação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade de Pernambuco – Faculdade de Formação de Professores de Petrolina (2009); Especialista em Avaliação pela Universidade do Estado da Bahia – Campus I (2002) e graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – Campus VII (1999). Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Linguagens e Interações Digitais do IF Baiano, campus Serrinha (BA). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem e

Avaliação, tendo conhecimentos de ordem teórico-metodológica em questões relativas à alfabetização, no que se refere mais especificamente à apropriação do Processo de Lectoescrita pelas crianças. Desenvolveu estudo na área de Registro, Observação e Acompanhamento, numa perspectiva de Avaliação Formativa e Mediadora, bem como em relação ao modo como se dá a incorporação das Habilidades de Consciência Fonológica pelas professoras da Rede Pública Municipal de Senhor do Bonfim – BA às práticas didático-pedagógicas que desenvolvem junto às crianças do Ciclo de Alfabetização da referida Rede.
E-mail: edresanto@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3975-3758>.

Enzzo Acacio de Andrade é mestrando no Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGLin/UESB. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

E-mail: acacioenzzo@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1701-2487>.

Recebido em 31 de agosto de 2024 e aprovado em 03 de dezembro de 2024.

Efeitos de programa de literacia emergente desenvolvido com pré-escolares

Effects of an emergent literacy program developed with kindergartners

Efectos del programa de alfabetización temprana desarrollado con preescolares

REGIANE KOSMOSKI SILVESTRE GATTO¹

SYLVIA DOMINGOS BARRERA²

RESUMO: O estudo investigou a eficácia de um Programa voltado ao desenvolvimento de habilidades de literacia emergente em pré-escolares. Os participantes foram 37 crianças (idade média de 5,4 anos), avaliadas em suas habilidades de consciência fonológica, vocabulário, compreensão oral e conhecimento de letras, antes e após a aplicação do Programa. Os resultados indicam eficácia do Programa para a melhora das habilidades de literacia emergente, em especial da consciência fonológica e compreensão oral.

PALAVRAS-CHAVE: Literacia emergente; educação infantil; intervenção.

ABSTRACT: The study investigated the efficacy of a Program aimed at developing emergent literacy skills in kindergartners. The participants were 37 children (average age of 5.4 years old), assessed on their phonological awareness, vocabulary, oral comprehension and letter knowledge skills, before and after the intervention with the Program. The results indicate the effectiveness of the Program for the development of emergent literacy skills, especially phonological awareness and oral comprehension.

KEYWORDS: Emergent literacy; early childhood education; intervention.

1. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP.

2. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP.

RESUMEN: El estudio investigó la eficacia de un Programa para desarrollar habilidades de alfabetización temprana en preescolares. Los participantes fueron 37 niños (edad promedio de 5,4 años), evaluados en sus habilidades de conciencia fonológica (CF), vocabulario, comprensión oral y conocimiento de las letras, antes y después de la intervención. Los resultados indican la efectividad del Programa para el desarrollo de habilidades de alfabetización temprana, especialmente CF y comprensión oral.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización temprana; educación pré-escolar; intervención.

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são habilidades complexas que demandam várias competências cognitivas e linguísticas, as quais seguem percursos de desenvolvimento que têm início bem antes do ensino formal da alfabetização. Essas competências, conhecidas na literatura internacional sob o termo “*emergent literacy skills*”, são importantes precursoras do sucesso na aprendizagem da leitura. Dentre elas destacam-se o conhecimento das letras, a consciência fonológica, a memória de trabalho, a velocidade de nomeação, o vocabulário e a compreensão oral (SHANAHAN; LONIGAN, 2010).

Estudos longitudinais e de larga escala reúnem evidências robustas de que as crianças que apresentam níveis mais desenvolvidos de competências linguísticas (vocabulário e compreensão oral) e metalinguísticas (consciência fonológica e, particularmente, consciência fonêmica) na etapa pré-escolar demonstram melhor desempenho em leitura nos anos escolares posteriores (CATTS *et al.*, 2015; HJETLAND *et al.*, 2017; HJETLAND *et al.*, 2019; LYSTER *et al.*, 2020, NELP, 2008). Estudos experimentais testando os efeitos de intervenções voltadas ao desenvolvimento das habilidades de letramento emergente em pré-escolares, também têm obtido resultados positivos (BARRERA; RIBEIRO; VIANA, 2019; ECALLE *et al.*, 2015; GATTO, 2019; KRUSE *et al.*, 2015, NELP, 2008).

Na perspectiva da literacia (ou letramento) emergente, considera-se que as competências linguísticas devem ser desenvolvidas intencional e precocemente nas crianças. Pesquisas indicam que o vocabulário, avaliado no começo da escolarização formal, possui um impacto positivo na leitura de palavras ao final do primeiro ano escolar, assim como com relação à compreensão em leitura nos anos seguintes (JUEL, 2006). Entretanto, verificam-se diferenças quanto à extensão do vocabulário entre crianças de diferentes grupos socioeconômicos. As crianças pertencentes a níveis socioeconômicos mais baixos tendem a construir seu vocabulário mais vagarosamente, quando

comparadas às crianças de nível socioeconômico superior, ocasionando um prejuízo que tende a se intensificar no decorrer do tempo (WRIGHT; NEUMAN, 2014).

Estudos revelam que a habilidade de compreensão oral na pré-escola prediz a habilidade em compreensão leitora em séries posteriores (STORCH; WHITEHURST, 2002). A *compreensão oral é a capacidade de extrair e construir significado, literal e inferido, do discurso linguístico representado na fala*. De acordo com o modelo da “Simple View of Reading” (SVR), ou visão simplificada da leitura (GOUGH; TUNMER, 1986; HOOVER; TUNMER, 2021), a compreensão oral, unida à habilidade de reconhecimento de palavras (ou decodificação), é uma das duas habilidades necessárias para a compreensão da leitura.

Além das habilidades linguísticas descritas, competências metalinguísticas, ou seja, a capacidade de refletir e manipular intencionalmente aspectos formais da linguagem oral, também são consideradas fundamentais para a alfabetização (MALUF; GOMBERT, 2008). Dentre essas competências, destaca-se a consciência fonológica, ou seja, a capacidade de reconhecimento, discriminação e reflexão perspicaz dos sons da fala, como sílabas e fonemas (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013). Muitas pesquisas mostram que, quanto mais as crianças desenvolvem a capacidade de analisar as palavras nos seus fonemas constituintes, mais rápida e eficiente será a sua aprendizagem da leitura e da escrita (EHRI *et al.*, 2001; MELBY-LERVAG; LYSTER; HULME, 2012), já que a alfabetização depende da compreensão da relação entre grafemas e fonemas, ou seja, é preciso reconhecer e analisar os fonemas para designá-los por letras do alfabeto (CASTRO; BARRERA, 2019; MORAIS *et al.*, 2013). Assim, recomendam-se práticas pedagógicas com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica nos anos pré-escolares e, desse modo, auxiliar no percurso escolar das crianças.

Segundo o *National Early Literacy Panel* (NELP, 2008; SHANAGAN; LONIGAN, 2010), o conhecimento das letras é um dos melhores preditores para a alfabetização, evidenciando correlações significantes com leitura e escrita. A relação letra-som é a estruturação fundamental das escritas alfabéticas. Dessa forma, uma condição para compreender o princípio alfabético de escrita, é assimilar que as letras simbolizam os sons, e que uniões de letras produzem palavras. O conhecimento do nome das letras também contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica, possivelmente porque, na maior parte dos casos, os nomes das letras possuem sinais fonéticos a respeito dos sons que elas representam, levando à reflexão sobre as peculiaridades sonoras da fala (LERNER; LONIGAN, 2016). Sendo assim, é desejável que práticas pedagógicas apropriadas sejam utilizadas para o ensino do alfabeto desde a Educação Infantil.

De acordo com pesquisas internacionais, a frequência à Educação Infantil tem impacto positivo sobre o desenvolvimento social e intelectual das crianças, efeitos esses que podem ser observados nos primeiros anos do Ensino Fundamental e que estão relacionados também à qualidade da educação recebida (MELHUIISH, 2013). A meta-análise realizada por Burger (2010), compilando os efeitos de vários programas pré-escolares implementados nos Estados Unidos e Europa a partir de 1990, concluiu que a grande maioria dos programas teve efeitos positivos importantes sobre o desenvolvimento cognitivo dos participantes em curto prazo, mas efeitos menores a longo prazo. Outra conclusão do estudo foi que as crianças provenientes de meios socioeconômicos menos favorecidos tendem a se beneficiar mais dos programas do que alunos de classe média ou alta, embora os ganhos obtidos não necessariamente os elevem ao mesmo patamar destas últimas.

Vários pesquisadores brasileiros (SARGIANI; MALUF, 2018; ALMEIDA *et al.*, 2018) têm ressaltado a necessidade de uma base científica para orientar as propostas educacionais, bem como a falta de pesquisas de intervenção visando testar o efeito de programas destinados a desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais junto à população pré-escolar, etapa da vida considerada fundamental para a construção dessas habilidades. Na literatura internacional é habitual pesquisadores da área educacional elaborarem currículos e programas e testá-los (BODROVA; LEONG, 2018; VIANA; RIBEIRO, 2014; WEILAND; YOSHIKAWA, 2013). Faz-se necessário, portanto, também no Brasil, comprovar, através de estudos científicos, currículos e programas eficazes para pré-escolares.

O presente estudo visa avaliar os efeitos do Programa DECOLE – Desenvolvendo Competências de Letramento Emergente, elaborado por Viana, Ribeiro e Barrera (2017), para ser desenvolvido na pré-escola. Este material é uma adaptação do programa português *Falar, Ler e Escrever: Propostas Integradoras para Jardim da Infância* (VIANA; RIBEIRO, 2014). Ambos os programas visam proporcionar aos educadores um conjunto estruturado de atividades pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento das habilidades de letramento emergente. Estudos realizados para avaliar a eficácia do programa português (RIBEIRO; COSTA; BRANDÃO, 2014), revelam que ele recebeu uma boa aceitação por parte das professoras e mostrou efeitos relevantes sobre a linguagem oral e concepções sobre a escrita dos participantes.

Tal como o programa original português, o Programa DECOLE (VIANA *et al.*, 2017); baseia-se na leitura completa de obras de literatura infantil, realizada de forma compartilhada, onde o(a) professor(a) lê em voz alta para as crianças, com intervalos

para diálogos e atividades integradoras, propiciando o desenvolvimento do vocabulário, compreensão do texto e das ilustrações. O objetivo específico do Programa DECOLE são: 1) favorecer o desenvolvimento do vocabulário, expressão e compreensão oral; 2) promover o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas (especialmente a consciência fonológica); 3) facilitar a aquisição de conhecimentos convencionais sobre a linguagem escrita; 4) promover o avanço na compreensão das relações entre as linguagens oral e escrita, 5) fomentar a motivação para a aprendizagem da leitura.

Com base no referencial teórico apresentado, a presente pesquisa teve como objetivo testar os efeitos do Programa DECOLE sobre o desenvolvimento de habilidades de letramento emergente (vocabulário, compreensão oral, conhecimento de letras e consciência fonológica) de alunos do último ano da Educação Infantil.

MÉTODO

O estudo seguiu as seguintes etapas: Pré-teste, distribuição balanceada dos participantes em Grupo 1 (G₁) e Grupo 2 (G₂) de acordo com as competências avaliadas no Pré-teste, Intervenção com o G₁, Pós-teste 1, Intervenção com o G₂ e Pós-teste 2.

A pesquisa foi realizada em uma Escola de Educação Infantil (EMEI) da rede pública municipal de ensino, localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo, que atende crianças de nível socioeconômico baixo. A escola foi selecionada por conveniência.

PARTICIPANTES

Participaram do estudo 37 crianças, de ambos os sexos, com idade média de 5,4 anos (DP =3,6 meses) no início da pesquisa, alunos de duas turmas do último ano da pré-escola. Dos participantes, 18 (49%) eram do sexo masculino e 19 (51%) do sexo feminino.

PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O projeto de pesquisa foi analisado e aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa (CAE no. 50252021.2.0000.5407. Os pais ou responsáveis pelos participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Levou-se em conta também a concordância das crianças em participarem voluntariamente da pesquisa.

INSTRUMENTOS

Para avaliar as habilidades de letramento emergente dos participantes, tanto no Pré-teste, quanto nos Pós-testes, foram utilizados os seguintes instrumentos:

Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCFO)

A PCFO (SEABRA; CAPOVILLA, 2012) é composta de 10 subtestes que avaliam as seguintes habilidades: 1) Síntese silábica, 2) Síntese fonêmica, 3) Julgamento de rima, 4) Julgamento de aliteração, 5) Segmentação silábica, 6) Segmentação fonêmica, 7) Manipulação silábica, 8) Manipulação fonêmica, 9) Transposição silábica, e 10) Transposição fonêmica. O teste possui evidências de validade e fidedignidade e normas para crianças brasileiras de 3 a 14 anos (SEABRA; DIAS, 2012).

Sondagem de Conhecimento de Letras

Esta prova foi desenvolvida especificamente para este estudo, pelas pesquisadoras. Cada letra foi apresentada separadamente, no formato de imprensa maiúscula, em fonte Arial preta, tamanho 72, sobre fundo branco, na tela de um notebook (com auxílio do programa *Power Point*). A ordem de apresentação das letras foi aleatória e a mesma sequência foi mantida para todas as crianças.

Teste Infantil de Nomeação

Este teste tem por objetivo avaliar a habilidade da criança em nomear verbalmente figuras que lhe são apresentadas. Pesquisas mostram que esta habilidade está altamente correlacionada com os escores em testes de vocabulário (THOMPSON; GOULET, 1989 *apud* SEABRA; DIAS, 2012) e, portanto, nesta pesquisa foi utilizado para avaliar o vocabulário da amostra estudada. O instrumento apresenta estudos de validade, fidedignidade e normatização para a população brasileira, podendo ser aplicado para a faixa etária entre 3 e 14 anos.

Teste Contrastivo de Compreensão Auditiva e de Leitura (TCCAL) – Subteste de Compreensão de Sentenças Faladas (SCSF)

O SCSF (CAPOVILLA; SEABRA, 2013) avalia o vocabulário receptivo e a compreensão oral a partir da apresentação de uma frase pronunciada pelo aplicador e cinco figuras alternativas. A criança deve escolher a figura que melhor corresponde

à frase ouvida. O teste apresenta bons níveis de fidedignidade e possui normas que permitem sua aplicação para a faixa etária de 6 a 11 anos.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

No Pré-teste, realizado no início do ano escolar, os instrumentos descritos foram aplicados a todos os participantes, individualmente, por uma das pesquisadoras, no recinto escolar, em sala silenciosa. Após essa etapa os participantes foram divididos de forma balanceada em dois grupos (G₁ e G₂), a fim de obter uma equivalência entre eles nas competências avaliadas. Tomou-se também o cuidado de deixar em ambos os grupos alunos das duas turmas, a fim de controlar um possível efeito da prática didática das professoras. O G₁ ficou composto por 18 alunos (6 da turma A e 12 da B) e o G₂ por 19 alunos (8 da turma A e 11 da B).

Após o Pré-teste, ainda no primeiro semestre do ano letivo, aos alunos alocados no G₁, foi aplicado, pela pesquisadora, o Programa DECOLE. As atividades foram realizadas em sala de aula, em sessões de intervenção ocorridas três vezes por semana, com duração de 50 minutos cada, durante dois meses. Durante essa fase, os alunos do G₂ participaram das atividades escolares habituais. O início da intervenção com o G₁ teve atraso, devido a uma greve de professores ocorrida no período. Encerrou-se a intervenção com o G₁ no final do primeiro semestre, após 24 sessões, embora apenas cerca de 50% do Programa tivesse sido aplicado. No início do semestre seguinte, após 15 dias de férias dos alunos, ocorreu o Pós-teste₁, com a reavaliação de todos os participantes, nas mesmas condições e com os mesmos testes aplicados no Pré-teste. A Intervenção com o G₂ foi realizada no segundo semestre letivo, no mesmo período, horário e dias da semana, conforme ocorrido com o G₁. No entanto, com o G₂ foram realizadas 38 sessões, o que possibilitou a aplicação quase integral do Programa (cerca de 90%). Após a finalização da intervenção com o G₂, ambos os grupos passaram mais uma vez pela aplicação dos instrumentos, no Pós-teste 2.

ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados foi utilizado o Programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) tendo sido realizadas análises estatísticas descritivas (médias, desvio-padrão, medianas) e inferenciais. Para a análise da normalidade dos dados foi utilizado o Teste de Shapiro-Wilk. Nas comparações entre os grupos, foram

utilizados o Teste *t* e o Teste de Mann-Whitney, conforme resultados do teste de normalidade. Nas comparações intragrupos foram realizadas ANOVA de medidas repetidas e Teste de Friedman (utilizando-se como post-hoc, respectivamente, o Teste de Bonferroni e o Teste de Wilcoxon).

RESULTADOS

Iniciamos apresentando os resultados referentes à comparação entre os grupos (G1 x G2) nos três momentos da pesquisa. A Tabela 1 apresenta os resultados da análise descritiva efetuada no que se refere às habilidades de vocabulário/nomeação e compreensão oral (SCSF), bem como os resultados da comparação entre G1 e G2, no Pré-Teste, Pós-teste 1 e Pós-teste 2.

		grupo	N	Média	Desvio - Padrão	Teste t	Sig.
Teste de nomeação (o a 6o)	Pré-teste	G1	18	24.72	5.76	-0.701	0.488
		G2	19	26.42	8.61		
	Pós-teste1	G1	18	28.78	6.22	-0.560	0.579
		G2	19	30.26	9.62		
	Pós-teste2	G1	18	30.64	6.37	-1.542	0.132
		G2	19	34.61	8.97		
Compr. Oral (o a 4o)	Pré-teste	G1	18	25.28	4.99	-0.848	0.402
		G2	19	26.68	5.09		
	Pós-teste1	G1	18	31.33	4.47	-0.884	0.383
		G2	19	29.84	5.68		
	Pós-teste2	G1	18	31.67	4.61	-2.072	0.046
		G2	19	34.63	4.08		

Tabela 1 – Médias, desvios-padrão e resultados do Teste *t* para a comparação dos grupos nos Testes de Nomeação/Vocabulário e Compreensão Oral. – Fonte: As autoras.

Os resultados do Teste de nomeação apresentados na Tabela 1 indicam que, tanto no Pré-teste quanto nos Pós-testes 1 e 2 não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos, indicando que não houve efeito do Programa sobre

as habilidades de vocabulário expressivo dos participantes do G1 nem do G2, após passarem pela intervenção.

Quanto às habilidades de compreensão oral, os resultados da Tabela 1 mostram que, tanto no Pré-teste quanto no Pós-teste 1, não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos. Isso significa que a intervenção não teve efeito significativo sobre as habilidades de compreensão oral do G1, que participou de apenas 50% das atividades do Programa. No Pós-teste 2, entretanto, houve diferença significativa a favor do G2. Tais resultados sugerem a eficácia do Programa para o desenvolvimento das habilidades de compreensão oral quando este foi aplicado em sua (quase) totalidade.

Na Tabela 2, a seguir, encontram-se os resultados da análise descritiva no que se refere às habilidades de conhecimento do alfabeto e consciência fonológica, bem como da aplicação do Teste de Mann-Whitney para comparação entre os grupos (G1 x G2) nos três momentos da pesquisa. Este teste foi utilizado uma vez que os resultados obtidos pelos participantes na avaliação dessas habilidades rejeitaram a hipótese de normalidade dos dados.

		grupo	N	Média	Desvio- Padrão	Mediana	Teste t	Sig.
Conhec. de letras (o a 26)	Pré-teste	G1	18	8.28	5.57	6.00	159.5	0.730
		G2	19	9.26	7.10	8.00		
	Pós-teste1	G1	18	12.94	7.21	10.50	160.5	0.753
		G2	19	12.42	8.52	11.00		
	Pós-teste2	G1	18	14.78	6.13	14.00	129.5	0.210
		G2	19	17.68	7.67	19.00		
Consc. Fonológica (o a 40)	Pré-teste	G1	18	25.28	3.62	8.50	170.5	0.998
		G2	19	26.68	4.22	9.00		
	Pós-teste1	G1	18	31.33	3.67	11.00	147.0	0.480
		G2	19	29.84	3.19	10.00		
	Pós-teste2	G1	18	31.67	2.81	11.00	30.5	0.000
		G2	19	34.63	5.23	19.00		

Tabela 2 – Médias, Desvio-Padrão, Medianas e resultados do Teste de Mann-Whitney para a comparação dos grupos nas provas de Conhecimento de Letras e Consciência Fonológica.

Fonte: As autoras.

Os resultados apresentados na Tabela 2 indicam que não houve diferença significativa entre G1 e G2 no que se refere ao conhecimento de letras, tanto no Pré-teste, quanto nos Pós-testes 1 e 2. Observam-se, entretanto, resultados mais favoráveis do G2 após passar pela intervenção (Pós-teste 2).

No caso da consciência fonológica, os resultados mostram que não foram encontradas diferenças significativas entre G1 e G2 nem por ocasião do Pré-teste, nem do Pós-teste 1, indicando que a aplicação de apenas 50% do Programa não foi eficaz para produzir uma melhora significativa nas habilidades de consciência fonológica dos participantes do G1. Entretanto, os dados do Pós-teste 2 indicam resultados significativamente superiores do G2, após a aplicação de 90% do Programa, o que demonstra a sua eficácia, quando aplicado em sua (quase) totalidade, para o desenvolvimento dessas habilidades.

Os resultados apresentados nas comparações intragrupos indicam que, de modo geral, tanto as crianças do G1 quanto as do G2 evoluíram significativamente em suas habilidades de letramento emergente no decorrer do ano (com exceção dos participantes do G1 que não apresentaram melhoras significativas em compreensão oral e consciência fonológica no segundo semestre). Nota-se, entretanto, que os progressos do G1 foram maiores entre o Pré-teste e o Pós-teste 1 e os avanços do G2 foram maiores entre o Pós-teste 1 e o Pós-teste 2, ou seja, nos momentos em que os grupos foram submetidos ao Programa. Os resultados dessa análise reforçam aqueles obtidos na comparação entre os grupos, apoiando a hipótese da eficácia do Programa para o desenvolvimento das habilidades de letramento emergente estudadas, sobretudo no caso das habilidades de compreensão oral e consciência fonológica.

DISCUSSÃO

A pesquisa teve por objetivo testar os efeitos do Programa DECOLE sobre as habilidades de letramento emergente de pré-escolares. As variáveis avaliadas foram vocabulário, compreensão oral, conhecimento de letras e consciência fonológica. Ao compararmos os ganhos do G1 e G2 nas diferentes etapas da pesquisa (Tabela 2), foi possível observar que os resultados obtidos no Pós-teste 1 (após o G1 ter sido submetido a cerca de 50% das atividades do programa) não mostraram diferenças significativas entre os grupos, embora o G1 tenha obtido resultados superiores ao G2 em todas as habilidades avaliadas, com exceção do teste de nomeação, utilizado para avaliar o vocabulário expressivo. Observou-se, entretanto, no Pós-teste 2 (após o G2 ter participado

de cerca de 90% das atividades do programa), diferenças significativas a favor do G2 no desempenho em consciência fonológica e compreensão oral, sugerindo a eficácia do programa para o desenvolvimento dessas competências de letramento emergente. As demais habilidades (vocabulário e conhecimento de letras) também mostraram pontuações maiores no G2, porém sem chegar a atingir significância estatística.

Esses resultados positivos vão ao encontro daqueles obtidos na avaliação do Programa Falar, Ler e Escrever (RIBEIRO *et al.*, 2014), bem como em levantamentos da literatura sobre o efeito de programas desenvolvidos com pré-escolares visando promover o desenvolvimento de habilidades de letramento emergente (BARRERA *et al.*, 2019; BURGER, 2010). Segundo Burger (2010), resultados de pesquisas realizadas em vários países mostram a diminuição da diferença entre alunos com contrastes nas origens socioculturais, após frequentarem programas pré-escolares de qualidade.

Os resultados do presente estudo indicam que ambos os grupos apresentaram ganhos significativos em vocabulário ao longo do ano (Tabela 1). Porém, o crescimento do vocabulário foi equivalente nos dois grupos durante o primeiro semestre (quando o G1 foi submetido a 50% do programa), sendo que os ganhos do G2 foram mais expressivos no segundo semestre, quando este grupo cumpriu cerca de 90% das atividades do programa, porém sem atingir significância estatística. Estes resultados podem ser explicados pelo fato de o instrumento utilizado não ser um teste específico de vocabulário, além de avaliar apenas conhecimentos do vocabulário expressivo.

Quanto à habilidade de compreensão oral (e mesmo de vocabulário receptivo), observa-se que o G2 teve ganhos significativos ao longo do ano, porém maiores no segundo semestre, quando submetido à intervenção, enquanto o G1 apresentou ganhos significativos apenas no primeiro semestre (quando submetido à intervenção), praticamente não apresentando ganhos em compreensão oral no segundo semestre (Tabela 1). Tais resultados sugerem efeito significativo do programa sobre habilidades linguísticas fundamentais para o desenvolvimento da compreensão em leitura (GOUGH; TUNMER, 1986; STORCH; WHITEHURST, 2002). É possível atribuir tais efeitos à estrutura do Programa que se baseia na leitura compartilhada de obras infantis, com atividades sistemáticas de compreensão oral, elaboradas a partir da leitura das histórias. De fato, vários estudos têm indicado os efeitos da leitura compartilhada no desenvolvimento da linguagem oral (BARRERA *et al.*, 2019; SHANAGAN; LONIGAN, 2010).

Ambos os grupos evoluíram significativamente ao longo do ano em seu conhecimento do alfabeto. Observa-se, no entanto (cf. Tabela 1), que os ganhos do G1 foram maiores no primeiro semestre (do Pré-teste para o Pós-teste 1) e os do G2 no segundo

semestre (do Pós-teste 1 para o Pós-teste2), o que corresponde aos períodos em que os respectivos grupos passaram pela intervenção, porém as diferenças entre os grupos não foram estatisticamente significativas. É importante enfatizar que o Programa DECOLE não tem como objetivo específico o trabalho com as letras do alfabeto. Nesse sentido, os resultados obtidos vão ao encontro daqueles do estudo de Ribeiro *et al.*, (2014), que também observou evoluções mais modestas no conhecimento das letras, quando comparadas às evoluções observadas em outras habilidades de letramento emergente.

Em relação à evolução dos grupos em Consciência Fonológica, foi possível observar que, enquanto o G2 apresentou evolução significativa nessa habilidade ao longo do ano, especialmente no segundo semestre, quando submetido à intervenção, o G1 não apresentou ganhos no segundo semestre, tendo evolução praticamente nula nesse período (vide Tabela 1). Os resultados indicam, portanto, a eficácia do programa Decole, para o desenvolvimento das habilidades de Consciência Fonológica, que desempenham importante papel facilitador para a aprendizagem da leitura e da escrita (BARRERA; SANTOS, 2014; CASTRO; BARRERA, 2019; EHRI *et al.*, 2001; MELBY-LERVAG *et al.*, 2012; MORAIS *et al.*, 2013).

É importante salientar o fato de o estudo ter sido realizado em condições naturais de sala de aula, com as intervenções sendo feitas com grupos de alunos de tamanho equivalente ao das turmas pré-escolares, o que confere maior poder de generalização (validade externa) aos resultados obtidos.

Apesar dos resultados promissores do estudo, é importante apresentar algumas limitações. Uma delas diz respeito ao tempo de intervenção (e consequente de aplicação do programa) ter sido diferente nos dois grupos. Assim, não foram encontrados resultados positivos significativos com o G1, já que fatos alheios à pesquisa prejudicaram a realização da intervenção no primeiro semestre letivo. Além disso, é possível questionar o fato de a intervenção ter ocorrido em cada grupo em momentos diferentes do ano escolar, o que faz pensar na hipótese de que os melhores resultados do G2 possam ser devidos ao fato de as crianças estarem mais desenvolvidas cognitivamente e poderem aproveitar melhor o programa, ou ao fato da pesquisadora ter mais prática na sua aplicação, pois o estava aplicando pela segunda vez. Entretanto, dado que as crianças do G1 praticamente não evoluíram em suas habilidades de compreensão oral e em consciência fonológica no segundo semestre letivo, mas apenas no primeiro, quando submetidas ao programa aplicado, ainda que parcialmente, deixa dúvidas sobre a suposta primazia do desenvolvimento cognitivo como principal fator explicativo das evoluções significativas nessas habilidades observadas no G2.

Sugere-se, portanto, a realização de novos estudos que busquem confirmar as potencialidades do programa DECOLE, para o desenvolvimento das habilidades de letramento emergente de pré-escolares. Estudos longitudinais visando identificar os efeitos da participação no programa sobre as habilidades de leitura e escrita no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, também seriam desejáveis, bem como estudos explorando a eficácia do programa quando aplicado por professoras da Educação Infantil devidamente treinadas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A.; PRUST, A. P.; ZAUZA, G.; BATISTA, L. S.; SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. Educação Infantil e Desempenho Cognitivo e Socioemocional. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 35, n. 108, p. 281-295, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v35n108/04.pdf>. Acesso em: fev. 2019.
- BARRERA, S. D.; SANTOS, M. J. Influência da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e escrita: o que dizem as pesquisas brasileiras. In: OLIVEIRA, J. P. *et al.* (Org.). **Alfabetização em países de língua portuguesa**. Curitiba: CRV, 2014. p. 27-41.
- BARRERA, S. D.; RIBEIRO, I.; VIANA, F. L. Efeitos de intervenções em letramento emergente: uma revisão bibliográfica na base Scielo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 35, 2019. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3531>.
- BODROVA, E.; LEONG, D. J. Tools of the Mind: A vygotkian early childhood curriculum. **Early Childhood Services**, v. 3, n. 3, p. 245-262, 2009.
- BURGER, K. How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 25, n. 2, p. 140-165, 2010.
- CAPOVILLA, F. C.; SEABRA, A. G. Teste Contrastivo de Compreensão Auditiva e de Leitura. In: SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. (Org.). **Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: leitura, escrita e aritmética**. v. 3. São Paulo: Memnon, 2013. p. 29-53.
- CASTRO, D.; BARRERA, S. D. The contribution of emergent literacy skills for early reading and writing achievement. **Trends in Psychology**, v. 27, n. 2, p. 509-522, 2019.
- CATTS, H. W.; HERRERA, S.; NIELSEN, D. C.; BRIDGES, M. S. Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, v. 28, n. 9, p. 1407-1425, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9576-x>.
- ECALLE, J.; LABAT, H.; LE CAM, M.; ROCHER, T.; CROS, L.; MAGNAN, A. Evidence-based practices to stimulate emergent literacy skills in kindergarten in France: A large-scale study. **Teaching and Teacher Education**, v. 50, p. 102-113, 2015.
- EHRI, L. C.; NUNES, S. R.; STAHL, S. A.; WILLOUS, D. M. Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-Analysis. **Review of Educational Research**, v. 71, n. 3, p. 393-447, 2001.

- GATTO, R. K. S. **Efeitos de um Programa de intervenção em letramento emergente desenvolvido com crianças do último ano da educação Infantil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto Universidade de São Paulo, SP, 2019.
- GOUGH, P. B.; TUNMER, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. **Remedial and special education**, v. 7, n. 1, p. 6-10, 1986.
- HJETLAND, H. N.; BRINCHMANN, E. I.; SCHERER, R.; MELBY-LERVÅG, M. Preschool predictors of later reading comprehension ability: A systematic review. **Campbell Systematic Reviews**, v. 13, n. 1, 2017.
- HJETLAND, H. N.; LERVÅG, A.; LYSTER, S. A. H.; HAGTVET, B. E.; HULME, C.; MELBY-LERVÅG, M. Pathways to reading comprehension: A longitudinal study from 4 to 9 years of age. **Journal of Educational Psychology**, v. 111, n. 5, p. 751-763, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000321>.
- HOOVER W. A.; TUNMER W. E. The Primacy of Science in Communicating Advances in the Science of Reading. **Reading Research Quarterly**, v. 57, n. 2, p. 399-408, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1002/rrq.446>.
- JUEL, C. The impact of early school experiences on initial reading. In: DICKINSON, D. K.; NEUMAN, S. B. (Ed.), **Handbook of early literacy research** (v. 2). New York: Guilford Publications, 1986. p. 410-426.
- KIM, Y. S.; PHILLIPS, B. Cognitive correlates of listening comprehension. **Reading Research Quarterly**, v. 49, p. 269-281, 2014.
- KRUSE, L. G.; SPENCER, T. D.; OLSZEWSKI, A.; GOLDSTEIN, H. Small groups, big gains: efficacy of a tier phonological awareness intervention with preschoolers with early literacy deficits. **American Journal of Speech-Language Pathology**, v. 24, n. 2, p. 189-205, 2015. DOI: https://doi.org/10.1044/2015_ajslp-14-0035.
- LERNER, M. D.; LONIGAN, C. J. Bidirectional relations between phonological awareness and letter knowledge in preschool revisited: A growth curve analysis of the relation between two code-related skills. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 144, p. 166-183, 2016.
- LYSTER, S. A.; SNOWLING, M.; HULME, C.; LERVÅG, A. O. Preschool phonological, morphological and semantic skills explain it all: Following reading development through a 9-year period. **Journal of Research in Reading**, v. 44, n. 1, p. 175-188, 2020.
- MALUF, M. R.; GOMBERT, J. E. Habilidades implícitas e controle cognitivo na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, M. R.; GUIMARÃES, S. R. K. (Org.). **Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita**. Curitiba: Editora UFPR, 2008. p. 123-135.
- MELBY-LERVAG, M.; LYSTER, S. A.; HULME, C. Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. **Psychological Bulletin**, v. 138, n. 2, p. 322-352, 2012.
- MELHUIISH, E. Efeitos de longo prazo da Educação Infantil: evidências e política. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 124-149, 2013. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/07.pdf. Acesso em: jan. 2017.
- MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: Condições e patamares da aprendizagem. In Maluf, M. R; Cardoso-Martins, C. (Org.). **Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 17-48.

- NELP – National Early Literacy Panel, developing early literacy: report of the **National Early Literacy Panel**. Jessup: National Institute for Literacy. 2008 Retrieved from: <http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>.
- RIBEIRO, I.; COSTA, H.; BRANDÃO, S. Avaliação do Programa Falar, Ler e Escrever no Jardim de Infância. In: F. L. VIANA, F. L.; RIBEIRO, I. (Org.). **Falar, Ler e Escrever: propostas integradoras para o Jardim da Infância**. Lisboa: Santillana, 2014. p. 160-183.
- SARGIANI, R. A.; MALUF, M. R. Linguagem, cognição e educação infantil: contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 3, p. 477-484, 2018.
- SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. Prova de consciência fonológica por produção oral. In: SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. (Org.). **Avaliação neuropsicológica cognitiva: Linguagem oral**. v. 2. São Paulo: Memnon, 2012. p. 117-121.
- SEABRA, A. G.; TREVISAN, B. T.; CAPOVILLA, F. C. Teste Infantil de Nomeação. In: SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. (Org.). **Avaliação neuropsicológica cognitiva: Linguagem oral**. v. 2. São Paulo: Memnon, 2012. p. 54-93.
- SHANAHAN, T.; LONIGAN, C. J. The National Early Literacy Panel: a summary of the process and the report. **Educational Researcher**, v. 39, n. 4, p. 279-285, 2010.
- STORCH, S. A.; WHITEHURST, G. J. Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. **Developmental Psychology**, v. 38, n. 6, p. 934-947, 2002.
- VIANA, F. L.; RIBEIRO, I. **Falar, Ler e Escrever: propostas integradoras para o Jardim da Infância**. Lisboa: Santillana, 2014.
- VIANA, F. L.; RIBEIRO, I.; BARRERA, S. D. **Decole – Desenvolvendo Competências de Letramento Emergente: Propostas integradoras para a Pré-Escola**. Porto Alegre: Penso, 2017.
- WEILAND, C.; YOSHIKAWA, H. Impacts of a prekindergarten program on children's mathematics, language, literacy, executive function, and emotional skills. **Child Development**, v. 84, n. 6, p. 2112-30, 2013.
- WHITEHURST, G. J.; LONIGAN, C. J. (2003). Emergent literacy: Development from pre readers to readers. In: NEUMAN, S. B.; DICKINSON, D. K. (Ed.). **Handbook of Early Literacy**. New York: Guildford, 2003. p. 11-29.
- WRIGHT, T. S.; NEUMAN, S. B. Paucity and disparity in kindergarten oral vocabulary instruction. **Journal of Literacy Research**, v. 46, n. 3, p. 330-357, 2014.

SOBRE AS AUTORAS

Regiane Kosmoski Silvestre Gatto possui graduação em Pedagogia com Habilitação em Orientação Educacional pela UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR, 1986), Especialização em Psicopedagogia (UNORP União Das Faculdades do Norte Paulista – SP, 2000), Especialização em Educação Especial Deficiência Auditiva (Claretiano Batatais – SP, 2008). Experiência

profissional com Educação Infantil, Ensino Fundamental e Alfabetização de Adultos. Mestrado em Psicologia (Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP Ribeirão Preto – SP, 2018). Atualmente cursando Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP Ribeirão Preto.

E-mail: rksgatto@hotmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5036-2331>.

Sylvia Domingos Barrera possui graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1985), mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1995) e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2000). Atualmente é professora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Tem experiência nas áreas de Psicologia Educacional e Psicologia Cognitiva, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, consciência fonológica, habilidades metalinguísticas, dificuldades de aprendizagem, leitura e escrita.

E-mail: sdbarrera@ffclrp.usp.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7924-2755>.

Recebido em 30 de agosto de 2024 e aprovado em 10 de dezembro de 2024.

O desenvolvimento da escrita de resumos de textos narrativos e expositivos por crianças

The development of writing summary of narrative and expository texts by children

El desarrollo de la escritura de resúmenes de textos narrativos y expositivos por niños

ALINA GALVÃO SPINILLO¹

BÁRBARA BEZERRA ARRUDA CÂMARA²

RESUMO: O estudo examinou o papel da escolaridade e do tipo de texto na escrita de resumos. Estudantes do Ensino Fundamental foram solicitados a escrever resumos de textos narrativos e expositivos. As crianças do 5º ano produziram resumos mais elaborados que as do 3º ano, mas apresentavam dificuldades em ser fiéis ao conteúdo do texto-base. O desempenho em ambos os anos escolares foi melhor em relação ao texto expositivo. Concluiu-se que a escrita de resumos se desenvolve em função do avanço da escolaridade e é influenciada pelo tipo de texto que está sendo sumariado.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita de resumos; texto narrativo; texto expositivo.

ABSTRACT: This study examined the role of schooling and text type in summary writing. Elementary school students were asked to write summaries of narrative and expository texts. Children in the 5th year produced more elaborate summaries than those in the 3rd year, but had difficulties in being faithful to the content of the text-base. Performance in both school years was better in relation to expository text. It was concluded that summary writing develops and is influenced by the type of text being summarized.

KEYWORDS: Summary writing; narrative text; expository text.

1. Universidade Federal de Pernambuco.

2. Centro Universitário de João Pessoa.

RESUMEN: El estudio examinó el papel del nivel escolar y del tipo de texto en la escritura de resúmenes. Se les pidió a estudiantes de primaria escribir resúmenes de textos narrativos y expositivos. Los niños de 5° año produjeron resúmenes más elaborados que los de 3° año, pero tuvieron dificultades para ser fieles al contenido del texto base. El desempeño en ambos años escolares fue mejor con el texto expositivo. Se concluyó que la escritura de resúmenes se desarrolla y está influenciada por el tipo de texto que se resume.

PALABRAS CLAVE: Escritura de resúmenes; texto narrativo; texto expositivo.

INTRODUÇÃO

A escrita de textos por crianças é tema usualmente investigado a partir da produção de textos narrativos e expositivos, contudo, são raros os estudos que se voltam para a produção de resumos, nesta população. No cenário internacional, a maioria das pesquisas investiga universitários e estudantes aprendizes de uma segunda língua (e.g., RADMACHER, LATOSI-SAWIN, 1995; RIVARD, 2010). No cenário nacional, pouco se sabe acerca da escrita de resumos, havendo poucas pesquisas realizadas com crianças, como aquelas conduzidas por Spinillo (2009) e Spinillo e Câmara (2021). Ainda que relevantes, essas investigações deixam em aberto algumas questões, por exemplo, como se caracteriza o desenvolvimento desta habilidade em relação a diferentes tipos de textos, sendo este o foco da presente investigação.

A escrita de resumos está associada ao processo de aprendizagem de conteúdos escolares, uma vez que sumarizar auxilia a compreensão, identificação e registro das informações importantes em um texto e, assim, contribui para aprender melhor (HILL, 1991; ROSE, 2001; SHOKRPOUR, 2013; WALLACE *et al.*, 2007).

Diante da lacuna na literatura nacional e de sua relevância no cenário educacional, é necessário examinar a escrita de resumos por crianças em relação a textos que são amplamente usados no contexto escolar: textos narrativos e expositivos. Antes, porém, de apresentar a pesquisa e seus resultados, são apresentadas as principais características desses tipos de textos e o que está envolvido na escrita de resumos.

O texto narrativo se caracteriza por uma sequência temporal de eventos, pela presença de protagonistas, por suas motivações, ações e metas, pela indicação do tempo e lugar onde os fatos acontecem e por relações causais que conectam os eventos. No caso da história, a narrativa envolve uma trama ou situação-problema, sua resolução e um desfecho (HUDSON; SHAPIRO, 1991; PERRONI, 1992).

O texto expositivo explica ou fornece informações sobre um assunto novo ou pouco familiar de forma objetiva e precisa. Embora não se caracterize por uma sequência temporal, as informações são apresentadas de modo a destacar as relações causa/efeito, podendo conter elementos organizadores como títulos e subtítulos facilitando identificar as principais informações, agrupando-as. Pode apresentar um problema, uma solução e comparações entre fatos, conceitos e ideias (ÂNGULO; RAMÍREZ BRAVO, 2010; GONZÁLEZ; DOMÍNGUEZ, 2006).

O resumo assume as características do texto-base do qual se origina, mantendo-se fiel ao conteúdo nele veiculado (NANBA *et al.*, 2021; SPINILLO; CÂMARA, 2021; VAN DJIK, 2000). Contudo, ele não é uma reprodução, mas uma produção autônoma capaz de comunicar, nas palavras de seu produtor, as principais informações do texto-base. Em vista disso, o uso de paráfrases é desejável, marcando as características linguísticas deste novo texto (KECK, 2006).

Resumir é um modo de extrair a essência de um texto e apresentá-la de forma clara, concisa e sem digressões. Para Frey, Fisher e Hernandez (2003), o resumo transmite informações precisas para que o leitor possa conhecer a ideia principal sobre determinado assunto por meio de um texto mais curto que o original. Hidi e Anderson (1986) comentam que resumir requer realizar operações sobre um texto já existente, o que demanda controle por parte do produtor. Esta é, portanto, uma atividade complexa que envolve habilidades linguísticas e cognitivas; sendo, ainda, uma atividade incomum, sobretudo para escritores iniciantes, como comentam Saddler *et al.* (2019).

Os estudos de Johnson (2014) e de Taylor (1986) revelaram que os resumos produzidos por estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental apresentavam limitações quanto: (i) à brevidade, por conterem detalhes desnecessários e se caracterizarem como uma reprodução do texto-base; e (ii) ao conteúdo, por conterem informações secundárias e por omitirem muitas ideias principais do texto-base. Tomados de forma conjunta, os resultados dessas investigações indicaram que os participantes apresentam dificuldades em selecionar as informações relevantes do texto original. No estudo de Johnson (2014), o texto-base era uma história; no de Taylor (1986) os textos-base eram uma história e um texto expositivo, cujos resumos, segundo o autor, apresentavam as mesmas limitações.

Diferenças entre tipos de textos foram examinadas por pesquisadores que consideram que as propriedades dos textos têm efeito sobre a produção de resumos (HIDI; ANDERSON, 1986). A partir dessa perspectiva, Yu (2009) solicitou que universitários chineses escrevessem resumos a partir de textos expositivo, narrativo e argumentativo

em língua inglesa. O texto-base teve efeitos significativos e relativamente maiores no desempenho da sumarização do que as habilidades linguísticas dos participantes. Observou-se que o texto narrativo foi o mais fácil de resumir, seguido do expositivo e, por fim, do argumentativo. De acordo com Yu, a sequência cronológica própria do texto narrativo pode ter contribuído para este desempenho, assim como a familiaridade com o conteúdo; enquanto a pouca familiaridade com o conteúdo novo do texto expositivo pode ter sido a causa da dificuldade. O desafio em relação ao texto argumentativo deveu-se ao fato de os participantes terem que lidar com pontos de vista distintos presentes neste tipo de texto e com justificativas que eram pouco explicitadas.

Jiuliang (2014) examinou qual tipo de texto seria mais difícil de resumir e os fatores relacionados à dificuldade apresentada. Os participantes, universitários chineses aprendizes de língua inglesa, foram solicitados a escrever resumos de textos narrativos e expositivos em inglês. O nível de proficiência em inglês foi controlado. Diferenças significativas foram detectadas entre os dois tipos de texto quanto ao desempenho e quanto à natureza da dificuldade. As análises revelaram que identificar a ideia principal e integrar as informações foi mais difícil no texto narrativo, enquanto o uso da linguagem apropriada foi mais difícil no texto expositivo. Quanto ao desempenho, o texto expositivo foi mais fácil de resumir que o narrativo. Esse resultado foi oposto ao observado por Yu (2009). Importante destacar que nesses estudos o papel do tipo de texto-base sobre a escrita de resumo foi investigado em adultos, sendo necessário examinar esta questão em crianças.

Hidi e Anderson (1986) realizaram um levantamento de pesquisas que indicou haver diferenças entre adultos e crianças na produção de resumos. Os adultos tendem a agrupar as ideias por temas e, se necessário, focalizar uma ideia específica de forma isolada. As crianças são governadas por motivações pessoais ao selecionar o que acham mais interessante e não o que é efetivamente mais relevante no texto-base, e tendem a apresentar as informações na ordem em que aparecem no texto original.

Embora o levantamento feito por Hidi e Anderson (1986) aponte diferenças entre adultos e crianças, ele não esclarece como se processa o desenvolvimento da habilidade de escrever resumos. Para examinar como este desenvolvimento se caracteriza, é necessário conduzir uma pesquisa transversal com crianças de diferentes idades/escolaridades e adotar um sistema de análise que permita avaliar as alterações na escrita de resumos produzidos por essas crianças. Spinillo (2009) e Spinillo e Câmara (2021), a partir dos critérios propostos por Taylor (1986), formularam um sistema de categorias hierárquicas para avaliar resumos produzidos por crianças a partir de uma história, a

saber: não resumo, resumo problemático e resumo adequado. Essas categorias são indicadores de como se desenvolve a habilidade de escrever resumos, sendo adotadas nesta investigação para analisar a escrita de resumos de textos narrativo e também expositivo.

Em vista do exposto, o objetivo da presente pesquisa é examinar a escrita de resumos por crianças em idade escolar, buscando responder as seguintes questões:

- a. como se caracteriza o desenvolvimento da escrita de resumos por crianças? Para responder esta pergunta, a qualidade dos resumos produzidos pelos participantes é avaliada por meio do sistema de análise proposto por Spinillo (2009) e Spinillo e Câmara (2021).
- b. qual o papel da escolaridade neste desenvolvimento? Para examinar esta questão, são investigados estudantes do 3º e do 5º ano do Ensino Fundamental.
- c. a qualidade dos resumos varia em função do tipo de texto a ser resumido? O interesse em examinar este aspecto se baseia na afirmação de Hidi e Anderson (1986) e de Kirkland e Saunders (1991) de que as características dos textos influenciam a qualidade do resumo produzido. Para explorar este aspecto, dois tipos de textos amplamente usados no contexto escolar são considerados: o narrativo e o expositivo.
- d. qual tipo de texto é o mais difícil de resumir? Essa questão está associada a uma controvérsia na literatura: para alguns autores, as narrativas são mais fáceis de resumir (YU, 2009), enquanto outros afirmam que resumir o texto narrativo é mais desafiador (JIULIANG, 2014). Na tentativa de esclarecer esta controvérsia, os resumos do texto expositivo serão comparados àqueles do texto narrativo em cada ano escolar.
- e. o desenvolvimento da escrita de resumos se caracteriza como algo geral ou o avanço é mais expressivo em relação a um tipo de texto do que em outro? Para responder esta questão, o progresso na escrita de resumos será avaliado em cada um dos textos-base investigados nos dois anos escolares.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Cento e vinte crianças de ambos os sexos, alunas do Ensino Fundamental de uma escola particular da cidade de João Pessoa, Paraíba, foram igualmente divididas

em dois grupos: 3º ano (média de idade: 8 anos e 1 mês, DP = 0,312) e 5º ano (média de idade: 10 anos e 1 mês, DP = 0,372). Os estudantes não apresentavam transtorno do neurodesenvolvimento, sendo sua participação voluntária e autorizada pelos responsáveis mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco (CAAE 04851818.1.0000.5208).

PROCEDIMENTOS, MATERIAIS E PLANEJAMENTO EXPERIMENTAL

Duas sessões, com intervalo de cinco dias, foram apresentadas a cada participante. Em uma sessão solicitava-se a escrita de resumo do texto narrativo e na outra, do texto expositivo. Metade das crianças em cada ano escolar produzia o resumo do texto narrativo na primeira sessão e do texto expositivo na segunda sessão. A outra metade realizava o inverso com o objetivo de evitar um possível efeito de cansaço por parte das crianças. Ambos os textos eram apropriados à idade e escolaridade dos participantes.

A escrita era individual, porém realizada coletivamente em grupos de cinco participantes com vistas a abreviar a coleta de dados e minimizar a interferência da pesquisa na rotina da escola. Segundo informações das professoras, os alunos não haviam sido instruídos acerca da escrita de resumos no contexto escolar. As crianças eram informadas que iriam escrever um resumo de um texto que lhes seria apresentado. Inicialmente eram fornecidas explicações acerca do que era um resumo: um texto curto feito a partir de um outro texto que tivesse todas as informações importantes apresentadas de forma clara. Em seguida, os participantes recebiam o texto-base impresso para acompanhar a leitura feita pela examinadora. Após a leitura, o texto era recolhido para evitar cópias. Lápis, papel e borracha foram disponibilizados. O texto narrativo (Anexo A) foi a história utilizada por Corso *et al.* (2017) e o expositivo (Anexo B) um texto no campo da Biologia (MUNIZ, 2006).

RESULTADOS

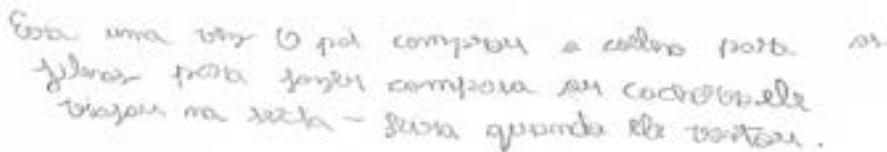
As 240 produções foram classificadas em uma dentre três categorias (Tabela 1) por dois juízes cegos e independentes cujo percentual de concordância foi de 87,5%. Os casos de discordância foram definidos por meio de discussão.

Categorias	Descrição
Categoria I (Não resumo)	A produção escrita não corresponde a um resumo por ser uma reprodução do texto-base ou por omitir informações relevantes ou acrescentar informações alheias ao texto-base. No primeiro caso, a produção atende ao critério da fidelidade, mas não o da brevidade; no segundo caso, a produção pode atender o critério da brevidade, mas não o da fidelidade.
Categoria II (Resumo problemático)	O texto produzido atende à brevidade, porém não atende à fidelidade, omitindo informações relevantes do texto-base e incluindo informações que não estão nele presentes. Há o uso de paráfrases nessas produções, revelando a preocupação do escritor em elaborar um texto que não seja uma reprodução do texto-base. Contudo, a linguagem é imprecisa e desarticulada, prejudicando a compreensão do que se deseja comunicar.
Categoria III (Resumo adequado)	A produção atende ao critério da brevidade e da fidelidade, sendo conciso e estando presente a maioria ou todas as ideias principais do texto-base. A linguagem é clara e precisa, de modo que a produção pode ser compreendida de forma autônoma, isto é, independente do texto-base. Paráfrases são usadas de modo adequado, mantendo a fidelidade ao texto-base sem ser uma reprodução dele.

Tabela 1: Categorias e descrição de resumos – Fonte: Dados da pesquisa.

Este sistema de análise, proposto por Spinillo (2009) e Spinillo e Câmara (2021) a partir do estudo de Taylor (1986), envolveu três parâmetros: (i) conteúdo: fidelidade às ideias principais do texto-base; (ii) linguagem: clareza e precisão que garantam a compreensão do material escrito; e (iii) brevidade: o material escrito deve ser conciso³. O sistema é hierárquico, de modo que a Categoria I é a mais elementar e a Categoria III a mais elaborada. Exemplos de resumos são apresentados e comentados a seguir:

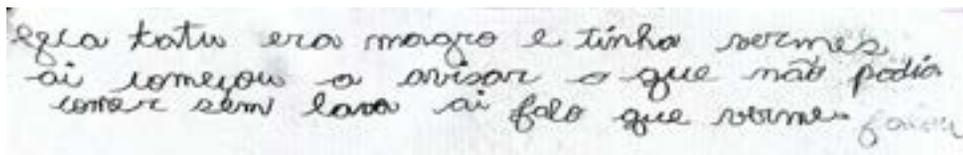
3. Segundo Mokedden e Houcine (2016), um resumo deve conter cerca de 1/3 das palavras do texto-base. Assim, no texto narrativo (335 palavras) foram consideradas concisas produções com aproximadamente 112 palavras; e no texto expositivo (364 palavras) aquelas com aproximadamente 122 palavras.



Era uma vez o pai comprou a colcha para as
filhas para fazer compota em cachorro-lele
vizou na sexta - feira quando ele voltou.

Exemplo 1 (Categoria I, 3º ano, texto narrativo) – Fonte: Dados da pesquisa.

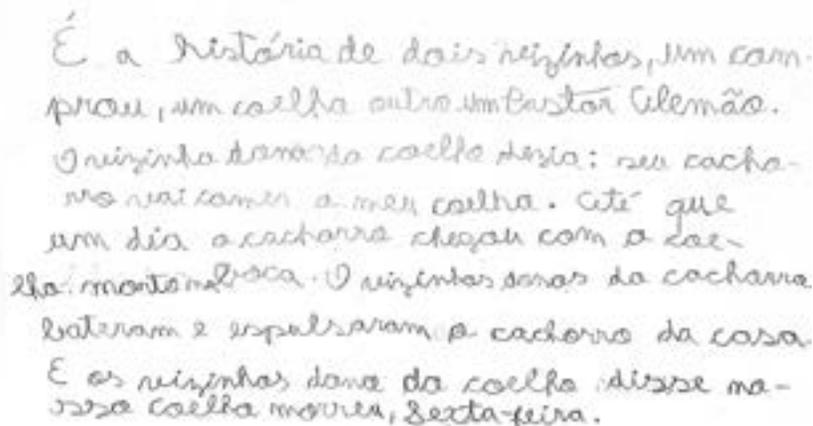
Comentário: Texto incompleto, havendo equívocos e omissões de informações. A linguagem confusa e desarticulada compromete a compreensão. Observa-se a tentativa de fidelidade à estrutura do texto-base, ao iniciar a produção com a abertura típica de histórias (“Era uma vez”).



Esse tatu era magro e tinha verrugas,
ele começou a chorar o que não podia
comer sem leite ele falou que queria fazer

Exemplo 2 (Categoria I, 3º ano, texto expositivo) – Fonte: Dados da pesquisa.

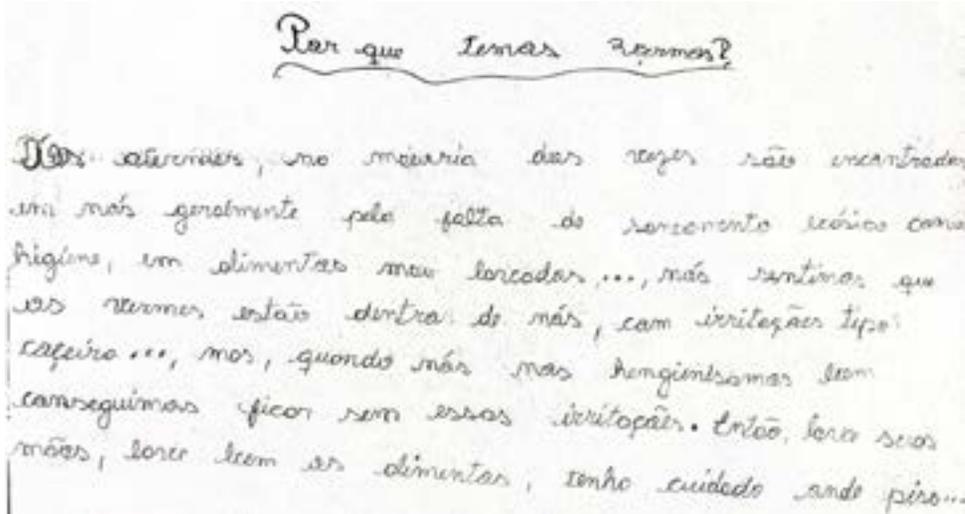
Comentário: Texto incompleto, com redação confusa e desarticulada, dificultando a compreensão.



É a história de dois vizinhos, um cam-
pou, um coelha outro um pastor alemão.
O vizinho dona da coelha dizia: meu cacho-
rro vai comer a meu coelha. Até que
um dia o cachorro chegou com a coe-
lha montanhosa. O vizinho dona da cachorra
bateram e expulsaram o cachorro da casa.
E os vizinhos dona da coelha disse ma-
rrose coelha morreu, sexta-feira.

Exemplo 3 (Categoria II, 3º ano, texto narrativo) – Fonte: Dados da pesquisa.

Comentário: São omitidas informações importantes, como a viagem feita pelos donos do coelho e a tentativa dos donos do cachorro em fazer os donos do coelho acreditarem que ele ainda estava vivo.



Exemplo 4 (Categoria II, 5º ano, texto expositivo) – Fonte: Dados da pesquisa.

Comentário: A escrita é articulada, favorecendo a compreensão do que foi apresentado. Contudo, estão ausentes informações relevantes como os ciclos de vida dos vermes e as consequências da verminose para o indivíduo. Há a inserção de informações alheias ao texto-base, como a ideia de que verminose causa coceira e irritação. Observa-se, ainda, recomendações (“Então, lave suas mãos, lave bem os alimentos, tenha cuidado onde pisa...”), que devem ser evitadas em resumos. Observa-se a presença do título.

A história conta de vizinhos e de um pastor-delmão e um cachorro. Um dia os donos foram passear um dia na praia e antes de ir foram enterrar o cachorro. O cachorro pegou o coelho morto e levou para casa e os donos pensaram que o cachorro tinha comido o coelho e donos expulsaram o cachorro. Os donos lavaram o coelho e os colocaram um por um e os donos voltaram e não deu cinco minutos que o vizinho levou a campainha e falou mais o mesmo assim o coelho.

- O coelho o que
- O coelho
- O coelho o que
- O coelho morreu
- Mais eu não sei hoje, ele morreu quando?
- Na sexta os meninos entrevistaram de na sexta.

Exemplo 5 (Categoria III, 3º ano, texto narrativo) – Fonte: Dados da pesquisa.

Comentário: O resumo contém as ideias principais do texto-base, respeita a brevidade e apresenta linguagem clara e coesa. A reprodução de diálogos, nem sempre necessária, auxiliou na compreensão do desfecho da história.

Por que temos vermes?

As principais causas dos vermes são:

AS principais causas de vermes são: falta de saneamento básico, higiene, consumo de carne crua e etc.

A maioria dos vermes passam por três fases: ovo, larva e fase adulta, geralmente, quando batamos a mão na boca ovos de vermes vão para o nosso organismo, se desenvolvem e formam as popularmente lombrigas. Os vermes não só causam doenças como prejudicam no desenvolvimento do país.

Exemplo 6: (Categoria III, 5º ano, texto expositivo) – Fonte: Dados da pesquisa.

Comentário: A produção atende aos critérios da brevidade e da fidelidade além de mencionar as principais informações do texto-base como a causa da doença e as

fases de vida dos vermes, não havendo acréscimos de informações. A linguagem é clara e articulada, havendo o uso da paráfrase e presença do título.

A DISTRIBUIÇÃO DAS CATEGORIAS EM FUNÇÃO DOS TIPOS DE TEXTO E ANOS ESCOLARES

A distribuição das categorias em que os resumos foram classificados foi examinada por meio do teste de Wilcoxon (Tabela 2).

No 3º ano, foram detectadas diferenças significativas entre os resumos em ambos os textos, narrativo e expositivo, na Categoria I ($Z = 17,63$, $p < 0,001$), na Categoria II ($Z = 4,66$, $p = 0,0308$) e na Categoria III ($Z = 6,73$, $p = 0,0094$). Isso ocorreu porque as produções na Categoria I eram mais frequentes quando o texto-base era o narrativo. O oposto foi observado em relação às Categorias II e III que eram mais frequentes quando o texto-base era o expositivo. As crianças deste ano escolar tinham dificuldades em elaborar resumo do texto narrativo, pois 70% de suas produções se concentravam na Categoria I e apenas 8,4% na Categoria III; enquanto no texto expositivo 28,4% das produções foram da Categoria III.

	3º ano	
	Narrativo (n=60)	Expositivo (n=60)
Categoria I (Não – resumo)	42 (70)	18 (30)
Categoria II (Resumo problemático)	13 (21,6)	25 (41,6)
Categoria III (Resumo adequado)	5 (8,4)	17 (28,4)
	5º ano	
	Narrativo (n=60)	Expositivo (n=60)
Categoria I (Não – resumo)	15 (25)	2 (3,4)
Categoria II (Resumo problemático)	15 (25)	15 (25)
Categoria III (Resumo adequado)	30 (50)	43 (71,6)

Tabela 2: Número e porcentagem (em parênteses) de categorias de resumos em cada ano escolar e tipo de texto – Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao 5º ano, foram identificadas diferenças significativas entre os resumos produzidos a partir dos dois textos na Categoria I ($Z = 9,87, p = 0,0016$) e na Categoria III ($Z = 5,04, p = 0,0248$). Como mostra a Tabela 2, resumos classificados na Categoria I eram mais frequentes no texto narrativo (25%) do que no expositivo (3,4%). Embora os resumos de ambos os textos se concentrassem na Categoria III, o percentual de resumos de texto expositivo classificados nessa categoria (71,6%) era mais expressivo do que no narrativo (50%).

De acordo com o teste U de Mann-Whitney, as crianças do 5º ano produziam resumos mais elaborados que as do 3º ano no texto narrativo ($U=832,50, p < 0,001$) e no expositivo ($U=910,00, p < 0,001$). Como ilustrado na Tabela 2, o avanço do 3º para o 5º ano foi mais expressivo no texto narrativo (de 8,4% para 50%) do que no expositivo (de 28,4% para 71,6%). Contudo, apesar do progresso entre os anos escolares, produzir resumos adequados ainda foi um desafio mesmo para os estudantes do 5º ano. Com o objetivo de compreender a natureza deste desafio, foi conduzida uma análise voltada especificamente para as produções classificadas na Categoria II (resumo problemático) que envolvia produções que eram consideradas resumos, porém marcados por diversas limitações.

ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS DOS RESUMOS PROBLEMÁTICOS EM CADA ANO ESCOLAR

Considerando os resumos problemáticos, as limitações referem-se: (i) ao conteúdo que não era fiel às principais ideias do texto-base; (ii) à linguagem pouco clara e imprecisa; e (iii) à brevidade que não era atendida. Na Tabela 3 consta a frequência de resumos que apresentam essas limitações.

3º ano			
	Conteúdo problemático	Linguagem problemática	Brevidade não atendida
Narrativo (n=13)	13 (100)	8 (61,5)	2 (15,4)
Expositivo (n=25)	25 (100)	9 (36)	0
5º ano			
Narrativo (n=15)	15 (100)	4 (26,7)	3 (20)
Expositivo (n=15)	15 (100)	2 (13,3)	1 (6,7)

Tabela 3: Número e porcentagem (entre parênteses) de resumos problemáticos que apresentam limitações quanto ao conteúdo, linguagem e brevidade em cada ano escolar e tipo de texto.

Fonte: Dados da pesquisa.

Devido ao baixo valor das células, não foi possível tratar os dados estatisticamente, sendo os resultados discutidos em termos de tendências. A partir de cada um desses aspectos, é possível observar que:

- (i) Quanto ao conteúdo problemático, não houve progresso do 3º para o 5º ano. Mesmo com o avanço da escolaridade, a dificuldade em manter-se fiel ao texto original persistiu. Essa dificuldade, observada em relação aos dois textos-base, se manifestou por omissão ou por acréscimo de informação.
- (ii) Quanto à linguagem problemática, há avanços do 3º para o 5º ano, com a diminuição de resumos que apresentam limitações desta natureza (vagos, confusos, desarticulados) em relação a ambos os tipos de texto, sobretudo no expositivo.
- (iii) Quanto à brevidade, não houve avanços do 3º para o 5º ano. Isso ocorreu porque desde o 3º ano as crianças se mostraram capazes de serem concisas.

Ao que parece, desde muito cedo as crianças levam a brevidade em consideração ao elaborarem resumos, mas têm dificuldades em manter-se fiel ao conteúdo do texto-base e em identificar as principais informações nele veiculadas. Contudo, o avanço da escolaridade teve papel importante quanto à melhoria dos aspectos linguísticos que tendiam a ser mais claros e articulados. Tomados de forma conjunta, é possível caracterizar a progressão da habilidade de escrever resumos, como discutido a seguir.

CONCLUSÕES E DISCUSSÃO

Os dados obtidos neste estudo revelam que o tipo de texto-base tem papel importante na qualidade do resumo produzido por crianças dos anos escolares investigados, uma vez que os resumos escritos a partir do texto expositivo eram mais apropriados que aqueles escritos a partir do texto narrativo. Este resultado, diferentemente do observado por Yu (2009), corrobora o que foi documentado por Jiuliang (2014) com adultos.

Para explicar este resultado é necessário estabelecer comparações entre os textos investigados. É possível supor que, apesar da pouca familiaridade com as informações veiculadas em textos expositivos, resumir este tipo de texto pode ser mais fácil que o narrativo porque não requer lidar com a cronologia dos fatos, uma vez que as informações podem ser mencionadas em qualquer ordem, enquanto a história se caracteriza por episódios que ocorrem em uma determinada sequência e que culminam com

um fechamento. Além disso, o texto expositivo versa sobre descrições, comparações e relações de causalidade que muitas vezes estão explicitadas no texto-base, enquanto na história muitas informações precisam ser inferidas por não estarem literalmente mencionadas, como por exemplo as intenções dos personagens ao realizarem determinadas ações. A sequência linear dos eventos na narrativa parece não deixar claro quais seriam as informações mais relevantes, enquanto no texto expositivo os pontos principais tendem a ser mencionados de forma mais evidente, facilitando sua presença no resumo produzido. Segundo Jiuliang (2014), a macroestrutura do texto narrativo é linear, enquanto a do expositivo é hierárquica, o que favorece o processo de sumarização, como documentado por Friend (2002). Assim, mesmo envolvendo um conteúdo pouco familiar, principal argumento apontado por Yu (2009) para explicar a maior dificuldade com o texto expositivo, resumir este tipo de texto foi mais fácil que o narrativo na presente investigação. Contudo, é necessário conduzir mais investigações que comparem a escrita de resumos de diferentes tipos de textos, incluindo outros como o argumentativo que possui uma macroestrutura particular e que envolve relações de explicação. Pesquisas futuras podem, ainda, analisar o papel das habilidades de compreensão na escrita de resumos, controlando o nível de compreensão dos participantes em relação a cada tipo de texto.

Em termos de desenvolvimento, observou-se que o critério da brevidade é o mais frequentemente atendido e desde cedo. Para atender esse critério, as crianças mais novas omitem informações importantes, uma vez que têm dificuldades em identificar o que é relevante. Com isso, comprometem a fidelidade ao conteúdo do texto-base. Essa dificuldade pode estar associada a limitações relativas à compreensão textual que é uma habilidade que precisa ser objeto de ensino, ou seja, didaticamente tratada no contexto escolar, como enfatizado por estudiosos da área (e.g., SPINILLO, 2008; VIANA, MARTINS, 2009).

O avanço da escolaridade repercutiu positivamente sobre a escrita de resumos, sendo este desenvolvimento mais expressivo no texto narrativo que foi aquele em que as crianças do 3º ano mais tiveram dificuldades. Todavia, resumir foi um desafio mesmo para estudantes do 5º ano cujos resumos eram problemáticos. Auxiliar os estudantes a superar as dificuldades experimentadas na escrita de resumos deveria ser um dos objetivos do ensino da produção textual, uma vez que, como anteriormente comentado, a escrita de resumos está associada à aprendizagem de conteúdos escolares. Diante deste desafio e da relevância da escrita de resumos para a aprendizagem, é necessário propor situações didáticas que desenvolvam esta habilidade em

relação a diferentes tipos de texto desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Estudos de intervenção revelam um cenário promissor quanto a isso, ao proporem situações em que os critérios de constituição de um bom resumo são explicitamente mencionados, obtendo-se progressos expressivos por parte dos estudantes (JITENDRA, HOPPEs, XIN, 2000; HILL, 1991; SPINILLO, 2009). Rose (2001) comenta que professores precisam estar cientes das inúmeras vantagens que a escrita de resumos traz para os estudantes e estimular a prática desta atividade desde cedo como parte integrante de programas de ensino de leitura e escrita. Resumir é uma atividade linguística e cognitiva que requer que o indivíduo compreenda e produza textos. Do ponto de vista psicológico, é uma habilidade que se desenvolve; do ponto de vista educacional, é uma ferramenta importante para a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ÂNGULO, Teodoro; RAMÍREZ BRAVO, Roberto. El texto expositivo y su escritura. **Folios**, Bogotá, n. 32, p. 73-88, jul./dez. 2010.
- CORSO, Helena *et al.* **COMTEXT – Avaliação da compreensão de leitura textual**. , São Paulo: Vetor, 2017. Coleção ANELE, v. 2.
- FREY, Nancy; FISHER, Douglas; HERNANDEZ, Ted. “What’s the Gist”? Summary Writing for Struggling Adolescent Writers. **Voices from the Middle**, n. 11 (2), p. 43-49, dez. 2003.
- FRIEND, Rosali. Summing it up: Teaching summary writing to enhance science learning. **The Science Teacher**, n. 69 (4), p. 40-43, 2002.
- GONZÁLEZ, Josefina; DOMÍNGUEZ, Maria. Un estudio del texto expositivo. Aportes desde la revisión documental. **Lengua y Habla**, Venezuela, n. 10 (1), p. 51-62, jan./dez. 2006.
- HIDI, Suzanne; ANDERSON, Valerie. Producing written summaries: Task demands, cognitive operations, and implications for instruction. **Review of Educational Research**, Estados Unidos, n. 56 (4), p. 473-493, jul. 1986.
- HILL, Margaret. Writing summaries promotes thinking and learning across the curriculum: But why are they so difficult to write? **Journal of reading**, Estados Unidos, n. 34 (7), p. 536-539, abr. 1991.
- HUDSON, Judith; SHAPIRO, Lauren. The development of children’s script, stories, and personal narratives. In: MCCABE, Allyssa; PETERSON, Carole (Org.). **Developing narrative structure**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. p. 89-136.
- JITENDRA, Asha; HOPPEs, Mary; XIN, Yan. Enhancing main idea comprehension for students with learning problems: The role of a summarization strategy and self-monitoring instruction. **The Journal of Special Education**, n. 15 (3), p. 127-140, out. 2000
- JUULIANG, Li. Examining genre effects on test takers’ summary writing performance. **Assessing Writing**, n. 22, p. 75-90, out. 2014.

- JOHNSON, Nancy. What do you do if you can't tell the whole story? The development of summarization skills. In: NELSON, Keith. (Ed.). **Children's language**. v. 4. New York: Psychology Press, 2014. p. 315-383.
- KECK, Casey. The use of paraphrase in summary writing: A comparison of L1 and L2 writers. **Journal of Second Language Writing**, n. 15 (4), p. 261-278, dez. 2006.
- KIRKLAND, Margaret; SAUNDERS, Mary. Maximizing student performance in summary writing: Managing cognitive load. **TESOL Quarterly**, n. 25 (1), p. 105-121, 1991.
- MOKEDDEN, Samiha; HOUCINE, Samira. Exploring the relationship between summary writing ability and reading comprehension: toward an EFL writing-to-read instruction. **Mediterranean Journal of Social Sciences**, Londres, n. 7 (2), p. 197-205, mar. 2016.
- MUNIZ, Luís. Por que temos vermes? **Revista CHC**, Rio de Janeiro, n. 165, 2006.
- NANBA, Hidetsugu *et al.* Text Summarization Challenge: An Evaluation Program for Text Summarization. In: SAKAI, Tetsuya; OARD, Douglas; KANDO, Norico. (Eds.). **Evaluating Information Retrieval and Access Tasks: NTCIR's Legacy of Research Impact**. Singapore: Springer, 2021. p. 39-48.
- PERRONI, Maria. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 239.
- RADMACHER, Sally; LATOSI-SAWIN, Elizabeth. Summary writing: A tool to improve student comprehension and writing in psychology. **Teaching of Psychology**, n. 22 (2), p. 113-115, 1995.
- RIVARD, Léonard. Summary writing: A multi-grade study of French immersion and Francophone secondary students. **Language, Culture and Curriculum**, n. 14 (2), p. 171-186, abr. 2010.
- ROSE, Marjorie. In defence of summarization. **College of The Bahamas Research Journal**, n. 10, p. 29-34, 2001.
- SADDLER, Bruce *et al.* Teaching summary writing to students with learning disabilities via strategy instruction. **Reading & Writing Quarterly**, n. 35 (6), p. 572-586, maio, 2019.
- SHOKRPOUR, Nasrin. The effect of summary writing as a critical reading strategy on reading comprehension of Iranian EFL learners. **Journal of Studies in Education**, n. 3 (2), p. 127-138, 2013.
- SPINILLO, Alina. O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. **Interamerican Journal of Psychology**, n. 42 (1), p. 29-40, 2008.
- SPINILLO, Alina. "Eu sei fazer uma história ficar pequena". A escrita de resumos produzidos por crianças. **Revista Interamericana de Psicologia**, n. 43 (2), p. 362-373, 2009.
- SPINILLO, Alina; CÂMARA, Bárbara. Como avaliar a escrita de resumos produzidos por crianças. In: SALLES, Jerusa; NAVAS, Ana. (Org.). **Avaliação da Linguagem oral, escrita e de habilidades relacionadas: panorama nacional de instrumentos**. São Paulo: Vetor, 2021. p. 181-186.
- TAYLOR, Karl. Summary writing by young children. **Reading Research Quarterly**, n. 21 (2), p. 193-208, 1986.
- VAN DJIK, Teun. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Editora Contexto, 2000. p. 208.
- VIANA, Fernanda; MARTINS, M. Dos leitores que temos aos leitores que queremos. In: RIBEIRO, Iolanda; VIANA, Fernanda. (Org.) **Dos leitores que temos aos leitores que queremos: ideias e projectos para promover a leitura**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 9-42.
- WALLACE, Randy *et al.* Writing for comprehension. **Reading Horizons**, n. 48 (1), p. 41-56, set./out. 2007.

YU, Guoxing. The shifting sands in the effects of source text summarizability on summary writing. *Assessing Writing*, n. 14 (2), p. 116–137, 2009.

SOBRE AS AUTORAS:

Alina Galvão Spinillo é graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco, tem Mestrado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco e Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade de Oxford, Inglaterra, tendo realizado Pós-doutorado na Universidade de Sussex, Inglaterra. É professora titular do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Psicologia da Educação Matemática da UFPE. Pesquisadora Nível 1 do CNPq.

E-mail: alinaspinillo@hotmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6113-4454>.

Bárbara Bezerra Arruda Câmara é graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba, tem Mestrado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco e Doutorado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco. É professora do Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ).

E-mail: babibac@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8929-3980>.

Recebido em 23 de agosto de 2024 e aprovado em 12 de novembro de 2024.

ANEXO A

O COELHO E O CACHORRO⁴

Eram dois vizinhos. O primeiro vizinho comprou um coelhinho para os filhos. Os filhos do outro vizinho pediram um bicho para o pai. O doido comprou um pastor alemão.

Papo de vizinho:

– Mas ele vai comer o meu coelho.

– De jeito nenhum. Imagina. O meu pastor é filhote. Vão crescer juntos, ficar amigos.

E parece que o dono do cachorro tinha razão. Juntos cresceram e amigos ficaram. Era normal ver o coelho no quintal do cachorro e vice-versa. As crianças estavam felizes.

Eis que o dono do coelho foi passar o final de semana na praia com a família e o coelho ficou sozinho. Isso na sexta-feira. No domingo, de tardinha, o dono do cachorro e a família tomavam um lanche, quando entra o pastor alemão na cozinha. Surpresa geral.

Trazia o coelho entre os dentes, todo imundo, arreventado, sujo de terra e, é claro, morto. Quase mataram o cachorro.

– O vizinho estava certo... E agora, meu Deus?

A primeira providência foi bater no cachorro, expulsá-lo de casa, para ver se ele aprendia um mínimo de civilidade e boa vizinhança. Mais algumas horas e os vizinhos iam chegar. E agora? Todos se olhavam.

Não se sabe exatamente de quem foi a ideia, mas era infalível. Deram um banho no coelho, deixaram-no bem limpinho, secaram o bicho com um secador de cabelo, e o colocaram na casinha do quintal. Até perfume colocaram no falecido.

– Ficou lindo, parece vivo – diziam as crianças.

Um três horas depois eles ouvem a vizinhança chegar. Notam os gritos das crianças.

– Descobriram!

Não deram cinco minutos e o dono do coelho veio bater à porta. Branco, lívido, assustado. Parecia que tinha visto um fantasma.

– O que foi? Que cara é essa?

– O coelho... O coelho...

4. Texto publicado em Prata, M. (2005). O coelho e o cachorro. In: M. A. Negrinho. Aulas de Redação – 6ª série (p. 42-43). São Paulo: Ática.

- O que tem o coelho?
- Morreu!
- Todos:
- Morreu? Inda hoje de tarde parecia tão bem...
- Morreu na sexta-feira!
- Na sexta?
- Foi. Antes de a gente viajar as crianças enterraram ele no fundo do quintal!

ANEXO B

POR QUE TEMOS VERMES?

Jeca Tatu era um matuto que vivia magro e cansado de tanto verme que tinha. Mas, o Jeca não era daquele jeito, apenas estava assim. Repare que a diferença entre ser e estar é muito grande, porque dificilmente nascemos doentes, e sim ficamos doentes. Algumas vezes, as doenças são causadas por vermes. E por quê?

Temos vermes por diversas razões e todas elas estão ligadas à falta de saneamento básico, de higiene, de cuidado com os alimentos ingeridos ou por hábitos alimentares favoráveis ao verme, como o consumo de carnes cruas.

Boa parte dos vermes tem um ciclo de vida que inclui três fases: ovo, larva e fase adulta. Em muitas vezes, o ser humano é infectado pela fase do ovo. É o caso de um verme que, ao se desenvolver, transforma-se na popular lombriga. O ovo desse verme entra no organismo quando colocamos a mão suja de terra na boca ou quando ingerimos vegetais que não foram lavados de forma correta. Dentro do nosso corpo, a larva sai do ovo, cresce e se transforma na lombriga.

No caso do Jeca Tatu, o verme que o deixou doente foi outro. A larva desse verme vive no solo e penetra diretamente na pele. Se não se tratar, a pessoa fica fraca, sem ânimo e com a pele amarelada. Por isso a doença é conhecida como amarelão.

Os vermes são parasitos, animais que, em geral, dependem da relação com outros seres para viver. Eles podem se hospedar no organismo de diversos animais, como bois, aves e peixes. Por isso, podemos, também, contraí-los comendo carnes cruas ou malcozidas.

Verminose não é só uma doença, é, também, mais um fator de atraso para o desenvolvimento do país. Afinal de contas, além de correrem o risco de ficar seriamente doentes, as pessoas que têm vermes gastam dinheiro com remédios, assistência médica e, muitas vezes, por estarem abatidas pela doença, deixa de ir à escola ou ao trabalho.

O combate às verminoses começa com a boa educação sanitária – que faz as pessoas serem mais informadas e saberem como prevenir doenças – e continua com investimentos, por parte dos governantes, em saneamento, para melhorar a qualidade de vida da população.

Bases cognitivas da escrita inicial: a importância da fluência em escrita

Cognitive foundations of early writing: the importance of writing fluency

Fundamentos cognitivos de la escritura inicial: la importancia de la fluidez en la escritura

WAGNER FERREIRA ANGELO¹

NAKITA ANI GUCKERT MARQUEZ²

DALVA MARIA ALVES GODOY³

RESUMO: Considerando a escrita como um dos seis componentes para a alfabetização, este artigo tem como objetivo discutir a importância da fluência em escrita, em nível lexical, para o processo inicial de alfabetização e, conseqüentemente, para o ensino. Para tanto, apresenta teoricamente as bases cognitivas da habilidade de escrita, seu desenvolvimento e habilidades que a compõem, com destaque para a importância da fluência em relação à qualidade da codificação.
PALAVRAS-CHAVE: Fluência em escrita; aprendizagem da escrita inicial; alfabetização.

ABSTRACT: Considering writing as one of the six literacy components, this article aims to discuss the importance of fluency in writing, at a lexical level, for the initial literacy process and, consequently, for teaching. To this end, it theoretically presents the cognitive bases of writing ability, its development, and the skills that comprise it, highlighting the importance of fluency and the quality of coding.

KEYWORDS: Writing fluency; initial writing learning; early literacy.

RESUMEN: Considerando la escritura como uno de los seis componentes de la alfabetización, este artículo tiene como objetivo discutir la importancia de la fluidez en la escritura, a nivel

1. Universidade do Estado de Santa Catarina.

2. Instituto Federal Catarinense.

3. Universidade do Estado de Santa Catarina.

léxico, para el proceso inicial de alfabetización y, en consecuencia, para la enseñanza. Para ello, presenta teóricamente las bases cognitivas de la capacidad de escritura, su desarrollo y las habilidades que la componen, destacando la importancia de la fluidez y la calidad de la codificación. PALABRAS CLAVE: Fluidez en la escritura; aprendizaje inicial de la escritura; alfabetización.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo central no desenvolvimento educacional e social, desempenhando um papel crucial na formação de cidadãos capazes de participar ativamente na sociedade. Nesse contexto, a escrita emerge como uma habilidade essencial, pois não só facilita a comunicação, mas também permite ao indivíduo organizar e expressar suas ideias de maneira estruturada e coerente. A escrita integra-se aos seis componentes fundamentais para a alfabetização, juntamente com a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento do vocabulário e a compreensão de textos. Assim como os demais componentes mencionados, sua consolidação é resultado do progresso nas habilidades e nos conhecimentos associados à alfabetização, conduzindo ao pleno desenvolvimento da literacia (PNA⁴, 2019). Cada uma dessas competências contribui para a formação integral do leitor-escritor, sendo a fluência na escrita particularmente importante, especialmente nas fases iniciais do processo de alfabetização.

A consolidação da escrita inicial requer o desenvolvimento de diversas habilidades, entre as quais a transcrição se destaca. A habilidade de transcreever, composta pela mútua relação das habilidades de grafar e ortografar uma palavra manualmente (JUEL; GRIFFITH; GOUGH, 1986), exige não apenas o conhecimento das regras ortográficas, mas também a coordenação motora necessária para a escrita. O domínio dessas competências possibilita que o aprendiz se torne um escritor autônomo, capaz de produzir textos com precisão e agilidade, características indispensáveis para alcançar fluência na escrita (KIM, 2024).

No entanto, o desenvolvimento da fluência em escrita vai além da capacidade de transcrição. Envolve um processo cognitivo complexo, no qual o estudante precisa integrar diferentes conhecimentos e habilidades de forma automatizada, permitindo-lhe

4. Apesar de revogado pelo Decreto nº11.556 de 2023, o PNA (Plano Nacional de Alfabetização) será tratado neste trabalho enquanto uma política de alfabetização que, assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), abordou sobre a importância da fluência em escrita. Por essa razão, o PNA servirá como fonte bibliográfica necessária à construção da compreensão acerca da fluência em escrita desenvolvida neste artigo.

focar na elaboração e na comunicação de ideias, em vez de se concentrar nos aspectos mecânicos da escrita. Dessa forma, a fluência em escrita inicial, particularmente no nível lexical, desempenha um papel fundamental no progresso do estudante para estágios mais avançados de escrita, nos quais a atenção pode ser direcionada à estruturação de textos mais complexos (ABBOTT; BERNINGER; FAYOL, 2010).

Com base nessa discussão, o presente trabalho tem como objetivo explorar e analisar a importância da fluência em escrita inicial, em nível lexical, no processo de alfabetização de estudantes brasileiros. A partir de uma análise teórica, o estudo busca demonstrar como a compreensão do desenvolvimento da fluência em escrita pode contribuir para a qualificação da prática pedagógica dos profissionais da educação básica, especificamente os alfabetizadores.

Para fins de estruturação textual – e ancorado nas ciências da psicolinguística, da psicologia cognitiva e da educação –, este artigo abordará as bases cognitivas da escrita inicial, a aprendizagem e a fluência em escrita em nível lexical, do ensino da escrita e, por fim, tecerá algumas considerações finais.

BASES COGNITIVAS⁵ DA ESCRITA INICIAL

Escrever é de fundamental importância para todas as pessoas, pois o seu exercício acarreta múltiplos benefícios, como possibilitar que um estudante aprenda determinados conteúdos ao conectar ideias fragmentadas em sua mente em um único texto escrito (GRAHAM; PERRIN, 2007). Em contraste, a falta de proficiência na escrita – ou um aprendizado deficitário – pode desencadear uma série de dificuldades, tanto na vida escolar quanto na inserção profissional futura (MACARTHUR; GRAHAM, 2016). Em um mundo letrado, ser habilidoso em escrever representa um diferencial frente aos usos socialmente difundidos da escrita, desde a execução de tarefas simples, como a assinatura de documentos, até a realização de atividades complexas, como a redação de contratos.

Por essa razão, apesar das tímidas investigações sobre o assunto, os estudos sobre a escrita são relevantes para o ambiente escolar, pois são importantes

5. As bases cognitivas descritas neste trabalho pressupõem os conhecimentos e (sub)habilidades ligados ao processamento da escrita de uma palavra. Com isto, não se está, de forma alguma, negligenciando os pressupostos socioculturais, histórico-críticos, dentre outras ciências, implicados na compreensão holística da formação de um leitor/escritor. Está-se propondo a discussão sobre um recorte do processo de alfabetização, especificamente vinculado às ciências cognitivas.

para a prática pedagógica ao fornecer estratégias para trabalhar essa habilidade de forma a aprimorar seu aprendizado (POLLO; TREIMAN; KESSLER, 2015; RODRIGUES; MALUF, 2021).

Por intermédio das pesquisas de cunho cognitivo, sabe-se que a escrita não é adquirida de forma natural como a fala, a qual se desenvolve por meio da interação entre as pessoas nos mais diversos espaços sociais e culturais (DEHAENE, 2012). Em verdade, a escrita é uma decorrência da confluência de um conjunto de (sub) componentes interdependentes e complementares entre si (HAYES, 1996) que viabilizam a textualização e a acessibilidade em relação à leitura do pensamento humano (ALVES; HAAS, 2012).

Esses (sub)componentes – ou (sub)habilidades – cognitivos que determinam a aprendizagem da escrita podem ser representados por diferentes modelos teóricos, como os propostos por Hayes (2012), Ellis (2016), Berninger e Winn (2006) e Juel, Griffith e Gough (1986), entre outros. Se tomado para análise, o modelo de Juel e colaboradores (1986), pode ser considerado um modelo simples de compreensão da aprendizagem da escrita em relação a outros modelos mais complexos, como o de Berninger e Winn (2006).

O modelo simples de escrita é composto pelas habilidades de ideação e de transcrição. A primeira habilidade, de ideação, versa sobre a geração e o planejamento de ideias sobre o que alguém deseja escrever em relação a determinado assunto, cuja realização depende de alguns conhecimentos linguísticos, como o conhecimento vocabular e o de gênero textual (RITCHEY, *et al.*, 2016). Por sua vez, a segunda habilidade, a de transcrição, envolve a codificação do pensamento em um texto escrito decorrente do funcionamento cooperativo de sub-habilidades de cunho ortográfico e motor (MACARTHUR; GRAHAM, 2016). Em outras palavras, o transcrever contempla a relação integrada da codificação ortográfica (representação mental de uma palavra) com a codificação fonológica e os componentes do sistema (psico)motor (RITCHEY *et al.*, 2016) responsáveis pela realização da escrita em sua forma concreta no papel.

O modelo não tão simples de escrita também engloba as habilidades de ideação/geração textual e de transcrição do primeiro modelo, mas adiciona os processos autorregulatórios e a memória de trabalho como parte de seus elementos constituintes (KIM *et al.*, 2018). Tem-se, portanto, neste segundo modelo, o acréscimo de processos cognitivos mais sofisticados/complexos.

Segundo Léon (2021), a autorregulação é responsável por gerenciar as demandas cognitivas (afetiva e atencional) do estudante de modo a conduzi-lo ao

cumprimento de certos objetivos, como, por exemplo, em se tratando do contexto escolar, aprender. Além disso, a autorregulação é composta por seis funções executivas, destacando-se três principais: memória de trabalho (para lidar com informações verbais e/ou visuais), controle inibitório (para inibir comportamentos indesejados) e flexibilidade cognitiva (para flexibilizar o pensamento e/ou ações).

É curioso destacar que, dentre todas as habilidades que compõem ambos os modelos, a habilidade de transcrição se sobressai perante as demais. Isso se deve ao fato de ela demandar do estudante em estágio inicial de aprendizagem da escrita um alto grau de processamento cognitivo para ser realizada, o que acarreta inviabilidade ou dificuldade no processamento de funções cognitivas mais sofisticadas/complexas envolvidas na escrita (BERNINGER, 1999; GRAHAM, 1999; MACARTHUR; GRAHAM, 2016).

É por esta razão que a habilidade de transcrição é considerada central à aquisição inicial da escrita (BERNINGER *et al.*, 1992), destacando a necessidade de sua automatização no período inicial da alfabetização (KIM *et al.*, 2018), uma vez que, conforme destaca Correa (2019), a consolidação dessa habilidade é basilar para que os diferentes níveis mais avançados de escrita se desenvolvam.

Uma vez que a transcrição se apresenta como a habilidade mais significativa para o desenvolvimento da escrita, e sua composição engloba a habilidade de grafar associada à de ortografar, faz-se necessário conhecer o desenvolvimento de cada uma dessas habilidades durante o aprendizado inicial da escrita.

APRENDIZAGEM E FLUÊNCIA EM ESCRITA EM NÍVEL LEXICAL

De acordo com a BNCC (2017), o domínio da escrita, ou a autonomia em escrever, é um objetivo central na fase de alfabetização, pois, conforme indicado pela PNA (2019), esse domínio está associado à capacidade de produzir uma escrita precisa e adequada – seja de palavras familiares ou não – sem a necessidade de intervenção de um mediador. Portanto, cabe à educação escolar assegurar a consolidação da aprendizagem da escrita de maneira progressiva e satisfatória, garantindo que o estudante desenvolva, entre outras habilidades, a fluência na escrita (BNCC, 2017; PNA, 2019).

A fluência na escrita é abordada pela BNCC (2017) como parte integrante do conjunto de competências essenciais para a alfabetização. Segundo a Base, essa fluência deve ser desenvolvida ao longo do ensino fundamental, de modo a fazer com que a criança passe a “[1]er, escutar e *produzir textos* orais, *escritos* e multissemióticos que

circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade” (BNCC, 2017, p. 87, destaque nosso). Por sua vez, a PNA considera relevante à alfabetização o desempenho das crianças em “[...] ler e escrever palavras com precisão e fluência, dentro e fora de textos” (BRASIL, 2019, p. 19, destaque nosso).

O destaque à fluência tanto na BNCC quanto na PNA é evidente. No entanto, parece plausível à problematização quanto à isomorfia entre leitura e escrita e a consequente caracterização da fluência para ambas as habilidades. Assim, apesar de a relação entre ler e escrever ser considerada por alguns estudiosos como isomórfica (FITZGERALD; SHANAHAN, 2000; GRAHAM, 2020; SHANAHAN, 2006) – significando que elas compartilham de habilidades linguístico-cognitivas das mais básicas às mais complexas (BERNINGER *et al.*, 2002; CORREA, 2019) –, para Ehri (2000) essa isomorfia é parcial, significando que a escrita apresenta suas particularidades que a definem e a distinguem da leitura.

De modo geral, muitas são as discussões a respeito da definição de fluência que, dependendo do escopo literário e científico, pode apresentar divergências, excecionando-se alguns elementos fundantes do termo, como a suavidade, a ocorrência desenfreada e inconsciente em desempenhar uma ação. Para a alfabetização, ler fluentemente envolve o uso integrado, e sem esforço, de diferentes (sub)habilidades constituintes da leitura a ponto de se tornarem conhecimentos automáticos e inconscientes. Como consequência, o domínio dessas (sub)habilidades afeta o leitor de modo a reorientar a sua atenção para o sentido armazenado em sua memória semântica a partir de um fluxo contínuo da decodificação pelo sistema visual à compreensão pelo sistema semântico (BIANCAROSA; SHANLEY, 2016).

Por outro lado, para que consiga escrever qualitativa e quantitativamente bem, ao fim dos anos iniciais, as crianças precisarão minimamente adquirir fluência em escrita em diferentes níveis, seja no nível sublexical (da letra), no lexical (da palavra), no da sentença (da frase) ou no discursivo (do texto) (RITCHEY, *et al.*, 2016; PNA, 2017).

De todos esses níveis de escrita, o nível da palavra se destaca como um marcador global de proficiência inicial em escrever (RITCHEY, *et al.*, 2016). Esse nível de escrita é geralmente visto como decorrente de um componente motor habilidoso, pois resulta do comportamento/desempenho em grafar do escrevente (NOTTBUSCH; WEINGARTEN; SAHEL, 2007). Em outras palavras, passar as ideias estruturadas na mente para um texto escrito é função da habilidade de transcrição (RITCHEY, *et al.*, 2016), cuja realização, como mencionado na seção anterior, é feita por intermédio do uso das habilidades de ortografia e grafia, adquiridas no processo de alfabetização.

A saber, a escrita começa a se desenvolver com a descoberta do princípio alfabético que viabiliza a apropriação das regras de correspondência entre fonemas e grafemas (MALUF, 2010; PNA, 2019). O domínio dessa relação fonogrfêmica resulta na codificação intencional dos sons da fala em sinais gráficos (as letras e suas combinações grfêmicas).

Em outras palavras, o aprendiz aprende a manipular os fonemas, as letras (discriminando-as) e as suas possíveis associações fonológicas (os seus valores sonoros), formando combinações de segmentos fônicos em sílabas (MORAIS, 2014). Além disso, ele também reconhece a identidade de cada letra a partir de seu modo de produção (cursiva ou não), da tipografia (sua forma, fonte), da função lexical e da textual (maiúscula ou minúscula), características estas consideradas por Ehri e Roberts (2006) e por Justi e Pollo (2019) como componentes do conhecimento das letras (ou identidade das letras).

Uma vez consciente do princípio alfabético, o estudante passa a ser sistematicamente orientado quanto à decodificação (para a leitura) e à codificação (para a escrita) de palavras, o que facilita a aquisição e o aprimoramento do léxico mental ortográfico, ou seja, as representações ortográficas das palavras. Dessa forma, o estudante aprende as regras do código escrito e as armazena na memória, permitindo que ele as recupere de forma ágil e precisa durante a leitura ou escrita, demonstrando assim a automatização desses processos (SHARE, 2008; MORAIS, 2014).

Com isto, pode-se afirmar que a (de)codificação decorre do gradual conhecimento estabelecido pelo estudante sobre o código ortográfico da língua, reque-rendo, para tanto, um ensino explícito, a prática leitura/escrita de textos e o acompanhamento da qualidade dessa leitura/escrita pelo professor desde o início do processo de aprendizagem (MORAIS, 2014).

A qualidade na escrita (codificação) inicial é alcançada na medida em que a fluência no reconhecimento das palavras (leitura) é aprimorada, dado que ler habilmente contribui com a produção de uma escrita sem erros (BERNINGER *et al.*, 2002). Ou seja, a chamada decodificação alfabética, por força da correspondência estabelecida entre grafemas e fonemas, permite ao leitor identificar e armazenar progressiva e rapidamente o estabelecimento de representações ortográficas na mente (SHARE, 2008), a serem utilizadas também para a escrita das palavras.

Dentre outras, as três condições primárias relativas à escrita descritas anteriormente – a saber: o princípio alfabético, a codificação e a representação ortográfica –, acessadas primeiramente durante o aprendizado da leitura (e aprofundadas com

o decorrer do seu desenvolvimento pela prática da escrita), de acordo com Moraes (2014), fornecem os fundamentos necessários para que o estudante aprenda a escrever.

Complementarmente à aquisição inicial das três condições primárias compartilhadas entre leitura e escrita, a habilidade motora em grafar/traçar letras também é essencial para a aquisição e desenvolvimento da escrita. De acordo com Berninger e colaboradores (2002), em relação ao aprendizado da ortografia, a habilidade motora em grafar as letras é inicialmente aprendida de modo independente. É com o ensino da escrita manuscrita no 1º ano do ensino fundamental que ambas as habilidades de ortografar e de grafar passam a ser usadas de modo cooperativo.

Essa cooperação se deve ao acionamento do conhecimento das letras (ou identidade das letras, como mencionado anteriormente) e de como esse conhecimento passa a ser representado por grafemas responsáveis pela estruturação das palavras em forma de unidades ortográficas recordadas (BERNINGER *et al.*, 2002) após serem memorizadas (LONGCAMP; ZERBATO-POUDOU; VELAY, 2005) no decorrer da escrita de palavras.

A cooperação mútua entre ortografia e grafia é considerada pelos pesquisadores como um fator determinante na formação de escritores (MACARTHUR; GRAHAM, 2016). Essa interação entre ortografia e grafia possibilita ao estudante, no nível lexical, manipular, relacionar e armazenar fonemas e letras em diversas combinações e sequências grafêmicas, permitindo-lhe estruturar mentalmente uma palavra e, em seguida, transcrevê-la manualmente de forma precisa.

Uma vez ciente do processo de aprendizagem da escrita inicial, cabe ao professor alfabetizador planejar práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da fluência em escrever.

O ENSINO DA ESCRITA, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Considerado um dos elementos-chave no sucesso da educação, o professor alfabetizador tem em sua função de ensinar um papel de destaque na sociedade (PNA, 2019). É por essa razão que se espera que a formação desse profissional esteja alinhada a bases científicas sólidas para o exercício da docência (MORAIS, 2014), pois cabe à escola, por intermédio do professor, o ensino das habilidades e competências necessárias à produção textual ligadas à alfabetização. A psicologia cognitiva oferece um rico arcabouço teórico para a compreensão dos processos mentais envolvidos na aprendizagem da escrita. A partir dessa perspectiva, o ensino da escrita deve ser

visto como um processo que envolve a construção e a automatização de diversas habilidades cognitivas, desde as mais básicas, como o reconhecimento de letras e sons, até as mais complexas, como a organização e a expressão de ideias em um texto (BARRERA; MALUF, 2003; MALUF, 2010).

Em outras palavras, se uma educação alfabetizadora eficaz implica escritores proficientes (MALUF; SARGIANI, 2015), pressupõe-se que seus aprendizes dominem as (sub)habilidades ligadas à escrita. Segundo Ritchey e colaboradores (2016), o levantamento das (sub)habilidades que conduzem ao desenvolvimento inicial da escrita contribuem na seleção e na construção de propostas pedagógicas interventivas eficazes para a consolidação da habilidade de escrever. Essas intervenções levam em consideração, por exemplo, um ensino intencional com vistas ao domínio da grafia e da ortografia (vinculados inicialmente à escrita das letras e da palavra), progressiva e qualitativamente refletindo na geração textual e em outras demandas cognitivas, como a autorregulação, necessárias à escrita proficiente em níveis de sentença e do discurso. Além disso, ainda segundo Ritchey e colaboradores (2016), para a consolidação dos conhecimentos/habilidades demandados pela escrita, a prática em escrever precisa ser recorrente e com base em pequenas produções, havendo um balanceamento entre as instruções explícitas do professor e a escrita autônoma do estudante.

Assim, em se tratando do aprendizado da habilidade de ortografia, um trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento da fluência em escrita inicial ensinará sistematicamente o estudante a reconhecer as correspondências fonografêmicas e, conseqüentemente, grafofonêmicas, relativas ao princípio alfabético. Para tanto, faz-se necessário trabalhar a consciência fonêmica em ordem crescente de dificuldade em relação às letras do alfabeto, conforme explana Scliar-Cabral (2023), tendo em vista a sua relação grafêmica que pode ser: a) regular, no caso da correspondência de um para um, ou seja, um fonema para um grafema, como em /f/ para “f”; b) irregular, ao se ter mais de uma possível correspondência entre fonema e grafema, como em /ʃ/, /ks/, /z/ e /s/ para “x”; e c) dependente de contexto, nos casos em que a posição do grafema em uma palavra independe de uma regra, como em /s/ para “c” em “cinema”.

Cabe salientar que, para além da prática da escrita, a prática da leitura também auxilia na memorização das estruturas ortográficas da língua, sendo a fluência em leitura favorável ao aprimoramento da habilidade de escrita. É a partir do domínio de um maior vocabulário, adquirido e reforçado também pela prática da leitura, que o estudante conseguirá aludir ao seu conhecimento de mundo e usá-lo para a

compreensão e expressão de suas interpretações a respeito de suas experiências e dos acontecimentos sócio historicamente difundidos.

Para a escrita inicial, o princípio alfabético leva ao reconhecimento e ao armazenamento na memória das estruturas ortográficas da língua e, com o tempo e o exercício dessas correspondências, as estruturas ortográficas (ir)regulares e dependentes de contexto do português vão se consolidando na mente do estudante. Assim, ele aprenderá, gradualmente, os aspectos de codificação da língua portuguesa.

Além das habilidades mencionadas, a consciência morfológica, definida como a habilidade de refletir e manipular as menores unidades de significado das palavras (os morfemas), também pode contribuir para a escrita ortográfica correta das palavras, especialmente em contextos de ambiguidade fonográfica. A análise da estrutura morfológica das palavras, a identificação de raízes e afixos, e a compreensão das relações morfossintáticas fornecem pistas valiosas para a escolha da grafia adequada. Em palavras com grafias ambíguas ou desconhecidas, a consciência morfológica possibilita realizar inferências e reflexões sobre os morfemas constituintes, guiando o escritor na seleção da grafia correta e promovendo a autonomia na superação de desafios ortográficos. Assim, o desenvolvimento da consciência morfológica não apenas enriquece o léxico do aprendiz, mas também o capacita a escrever com maior precisão e segurança, consolidando sua competência linguística (MARQUEZ, 2023).

Por conseguinte, ao passo que aprende mais e mais sobre o princípio alfabético e as regras ortográficas de escrita que compõem o sistema alfabético do português brasileiro, paralelamente, o estudante também desenvolve a habilidade de grafar. O desenvolvimento da grafia envolve a coordenação motora fina, a percepção espacial e a memória visual, e requer um ensino sistemático e progressivo que leve em conta a complexidade dos movimentos e a forma das letras.

No ensino da habilidade de grafar, é fundamental que o trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento da fluência na escrita inicial considere, de forma sistemática, uma progressão gradual na dificuldade e na frequência das atividades relacionadas ao traçado das letras. A esse respeito, de acordo com Scliar-Cabral (2014; 2021) e Scliar-Cabral e Heining (2023), é necessário levar o estudante a pensar sobre a letra a ser escrita ao considerar, por exemplo: i) o seu traçado (a saber, com um semicírculo e um traço é possível formar a letra “b”); ii) o seu tamanho (por haver distinção entre maiúsculas e minúsculas, respectivamente, a escrita pode modificar, no caso de “B” e “b”, ou não, no caso de “C” e “c”); iii) o seu distanciamento (a escrita de palavras pressupõe um limite de espaço entre elas e, no caso da escrita não cursiva, as letras têm

um espaço mínimo entre si); iv) o seu alinhamento no papel (respeitando as linhas superior, central e inferior do caderno/folha de papel designadas para a produção escrita, considerando-se que algumas letras quase ultrapassam o limite superior ou o inferior, como, respectivamente, o fazem, por exemplo, as letras Q, R, T e L, bem como as letras “p”, “q”, “g” e “f”, cursivas); e v) a sua direcionalidade (o movimento da escrita do português ocorre da esquerda para a direita).

Complementa o ensino do traçado motor das letras a forma como o estudante segura o lápis, em movimento de pinça com uma força adequada no movimento de escrita, que é feito de maneira suave sob o papel, fazendo com que a ideia (em nível de palavra) pensada passe a ser expressa por escrito.

A prática da escrita manual, a partir de atividades que estimulem a precisão, a velocidade e a legibilidade, contribui para que o estudante automatize os movimentos e possa se concentrar na expressão de suas ideias. O uso de diferentes recursos e estratégias, como jogos, atividades lúdicas e tecnologias digitais, pode tornar o processo de aprendizagem mais motivador e significativo. A prática da escrita, tanto em atividades guiadas pelo professor quanto em momentos de produção textual autônoma, possibilita a consolidação das habilidades ortográficas e grafomotoras do estudante. Além disso, o desenvolvimento da capacidade de planejar, monitorar e avaliar o próprio desempenho, contribui para que o estudante se torne um escritor independente e competente. O professor pode auxiliar nesse processo, incentivando o estudante a definir metas, estabelecer estratégias e revisar suas próprias escritas de forma crítica e reflexiva.

Em suma, sob a perspectiva da psicologia cognitiva, o ensino da escrita pode ser compreendido como um processo que envolve a construção e automatização de diversas habilidades cognitivas. A compreensão dos processos mentais subjacentes à aprendizagem da escrita capacita o professor a planejar e implementar práticas pedagógicas que possibilitem ao estudante adquirir e consolidar as competências necessárias para escrever de forma autônoma, precisa e fluente, contribuindo assim para o pleno desenvolvimento dessa habilidade, essencial para a comunicação e o aprendizado ao longo da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento inicial da escrita representa um marco social na vida do estudante por possibilitar a expressão de suas ideias. É por esta razão que o

aprendizado consolidado dessa habilidade precisa ocorrer desde os primeiros anos do período escolar.

Como discutido no decorrer deste trabalho, a habilidade de escrever pode se manifestar em diferentes níveis, sendo o lexical – caracterizado pela habilidade de transcrever, que envolve conhecimentos/(sub)habilidades relativos aos fonemas, grafemas e suas relações, bem como à ortografia e à escrita manual (grafia) – particularmente significativo para o desempenho satisfatório em níveis mais avançados, como o discursivo, conforme destacado nos PNCs (1997). Portanto, promover a fluência na escrita no nível lexical se mostra pertinente à prática pedagógica.

Quanto mais fluente (acurado e veloz) é o desempenho inicial em escrita, tão igualmente benéficas serão as contribuições que esta habilidade propiciará em termos de desenvoltura social para escrever. No entanto, diferentemente da habilidade de leitura (que ocorre mais rapidamente), para se chegar à proficiência em escrita, é necessário que as habilidades de ortografia e de grafia (escrita manual), mobilizadas para escrever, atinjam níveis minimamente satisfatórios de seu domínio pelo estudante.

Por fim, o baixo número de investigações voltadas à escrita se mostra uma promissora oportunidade para novos achados científicos (RODRIGUES e MALUF, 2021). Dentre outros aspectos, situa-se nesse caldeirão de possibilidades investigativas a fluência em escrita em todos os seus níveis. Portanto, pesquisadores e profissionais da educação podem se debruçar para avançar nas contribuições educacionais sobre essa temática a fim de contribuir com uma prática pedagógica ainda mais qualificada sobre o ensino-aprendizagem da escrita em todo o país.

REFERÊNCIAS

- ABBOTT, R. D.; BERNINGER, V. W.; FAYOL, M. Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. **Journal of Educational Psychology**, v. 102, n. 02, p. 281, 2010.
- ALVES, R. A.; HAAS, C. Especial Issue: Writing and cognition, in Honor of John R. Hayes: Editors' Introduction. **Written Communication**, v. 29, n. 03, p. 239-243, 2012.
- BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência Metalinguística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. **Psicologia: reflexão e Crítica**, v. 13, n. 3, p. 491-502, 2003.
- BERNINGER, V. W. Coordinating transcription and text generation in working memory during composing: Automatic and constructive processes. **Learning Disability Quarterly**, v. 22, p. 99-112, 1999.

- BERNINGER, V. W.; ABBOTT, R. D.; ABBOTT, S. P.; GRAHAM, S.; RICHARDS, T. Writing and reading: Connections between language by hand and language by eye. **Journal of Learning Disabilities**, v. 35, n. 1, p. 39-56, 2002.
- BERNINGER, V. W.; WINN, W. D. Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction, and educational evolution. *In*: MACARTHUR, C.; GRAHAM, S.; FITZGERALD, J. (Org.). **Handbook of writing research**. New York: Guildford Press, 2006. p. 96-114.
- BERNINGER, V. W.; YATES, C.; CARTWRIGHT, A.; RUTBERG, J.; REMY, E.; ABBOTT, R. Lower-level development skills in beginning writing. **Reading and Writing**, v. 4, n. 3, p. 257-280, 1992.
- BIANCAROSA, G.; SHANLEY, L. What is fluency? *In*: CUMMINGS, K. D.; PETSCHER, Y. (Org.). **The fluency construct – Curriculum-Baed Measurement Concepts and Applications**. Florida: Springer, 2016. p. 1-18.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC/SEALF, 2019.
- CORREA, J. O aprendizado da escrita e suas dificuldades. *In*: SPINILLO, A. G.; CORREA, J. (Org.). **A escrita de textos por crianças – Limites, possibilidades e implicações educacionais**. v. 3. São Paulo: Vetor, 2019. p. 151-171.
- DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura – Como a ciência explica nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- EHRI, L. C. Learning To Read and Learning To Spell: Two Sides of a Coin. **Top Lang. Disord.**, v. 20, n. 3, p. 19-36, 2000.
- EHRI, L. C.; ROBERTS, T. The Roots of Learning to Read and Write: Acquisition of Letters and Phonemic Awareness. *In*: DICKINSON, D. K.; NEUMAN, S. B. **Handbook of Early Literacy Research**. v. 2. New York: The Guildford Press, 2006. p. 113-131.
- ELLIS, A. W. **Reading, writing and dyslexia – A cognitive analysis**. Nova Iorque: Psychology Press, 2016.
- FITZGERALD, J.; SHANAHAN, T. Reading and Writing Relations and Their Development. **Educational Psychologist**, v. 35, n. 1, p. 39-50, 2000.
- GRAHAM, S. Handwriting and Spelling Instruction for Students with Learning Disabilities: A Review. **Learning Disability Quarterly**, v. 22, n. 2, p. 78-98, 1999.
- GRAHAM, S. The Sciences of Reading and Writing Must Become More Fully Integrated. **Reading Research Quarterly**, v. 0, n. 0, p. 1-10, 2020.
- GRAHAM, S.; PERRIN, D. **Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school**. Washington: Alliance for Excellence in Education, 2007.
- HAYES, J. A new framework for understanding cognition and affect in writing. *In*: LEVY, C. M.; RANDELL, S. (Org.). **The science of writing – Theories, methods, individual differences and applications**. Mahwah: Erlbaum, 1996. p. 1-27.

- HAYES, J. Modeling and remodeling writing. **Written Communication**, v. 29, n. 03, p. 369-388, 2012.
- JUEL, C.; GRIFFITH, P. L.; GOUGH, P. B. Acquisition of Literacy: A longitudinal Study of Children in First and Second Grade. **Journal of Educational Psychology**, v. 78, n. 4, p. 243-255, 1986.
- JUSTI, C. N. G.; POLLO, T. C. O conhecimento do nome das letras e o aprendizado inicial da leitura e da escrita. In: SANTOS, M. J. dos; BARRERA, S. D. **Aprender a ler e escrever – Bases cognitivas e práticas pedagógicas**. Volume 1. São Paulo: Vetor, 2019. p. 115-135.
- KIM, Y. -S.; Writing Fluency: Its relations with language, cognitive, and transcription skills, and writing quality using longitudinal data from kindergarten to grade 2. **Journal of Educational Psychology**, v. 116, n. 4, p. 590-607, 2024.
- KIM, Y. S.; GATLIN, B.; OTAIBA, S. A.; WANZEK, J. Theorization and an Empirical investigation of the Component-Based and Developmental Text Writing Fluency Construct. **Journal of Learning Disabilities**, v. 51, n. 4, p. 320-335, 2018.
- LÉON, C. B. R. Autorregulação e funções executivas na alfabetização. In: SEABRA, A. G.; NAVAS, A. L.; MALUF, M. R. (Coord.). **Alfabetização: Da Ciência Cognitiva à prática Escolar**. Londrina: Editora NeuroSaber, 2021. p. 137-154.
- LONGCAMP, M.; ZERBATO-POUDOU, M.; VELAY, J. The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: A comparison between handwriting and typing. **Acta Psychologica**, v. 119, p. 67-79, 2005.
- MCARTHUR, C. A.; GRAHAM, S. Writing research from a cognitive perspective. In: MCARTHUR, C. A.; GRAHAM, S.; FITZGERALD, J. **Handbook of Writing Research**. Nova Iorque: Guilford Press, 2016. p. 24-40.
- MALUF, M. R. Do conhecimento implícito à consciência metalinguística indispensável na alfabetização. In: GUIMARÃES, S. R. K.; MALUF, M. R. (Org.). **Aprendizagem da linguagem escrita – Contribuições de pesquisa**. São Paulo: Vetor, 2010. p. 17-32.
- MALUF, M. R.; SARGIANI, R. de A. Alfabetização e metalinguagem: Considerações para o ensino eficiente da linguagem escrita. In: NASCHOLD, A. C.; PEREIRA, A.; GUARESI, R.; PEREIRA, V. W. (Org.). **Aprendizagem da leitura e da escrita: A ciência em interfaces**. Natal: EDUFRN, 2015. p. 233-251.
- MARQUEZ, N. A. G. **A influência das habilidades de consciência fonológica e consciência morfológica na aprendizagem da escrita de palavras**. 2023. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.
- MORAIS, J. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- NOTTBUSCH, G.; WEINGARTEN, R.; SAHEL, S. From Written Word to Written Sentence Production. In: TORRANCE, M.; WAES, L. V.; GALBRAITH, D. (Org.). **Writing and cognition: Research and applications**. United Kingdom: Emerald, 2007. p. 31-53.
- POLLO, T. C.; TREIMAN, R.; KESSLER, B. Uma visão crítica sobre as três perspectivas sobre o desenvolvimento da escrita. **Estudos de Psicologia**, v. 32, n. 3, p. 449-459, 2015.
- RITCHEY, K. D.; MCMASTER, K. L.; OTAIBA, S. A.; PURANIK, C. S.; KIM, Y. S. G.; PARKER, D. C.; ORTIZ, M. Indicators of fluent writing in beginning writers. In: CUMMINGS, K. D.;

- PETSCHER, Y. (Org.). **The fluency construct** – Curriculum-Baed Measurement Concepts and Applications. Florida: Springer, 2016. p. 21-66.
- RODRIGUES, M. L.; MALUF, M. R. Componentes essenciais na aquisição da linguagem escrita: revisão da literatura no período 2015 a 2020. **Letrônica**, v. 14, n. 2, p. 1-16, 2021.
- SCLIAR-CABRAL, L. Neuron Recycling for Learning the Alphabetic Principles. **Folia Phoniatria et Logopaedica**, v. 66, p. 58-66, 2014.
- SCLIAR-CABRAL, L. Novos olhares para o processamento da leitura e da alfabetização. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. 1-14, 2021.
- SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil**. Florianópolis: Lili, 2023.
- SCLIAR-CABRAL, L.; HEINIG, O. L. Linguistic main contributions to early literacy. **Fórum Linguístico**, v. 20, n. 1, p. 8716-8726, 2023.
- SHANAHAN, T. Relations among oral language, reading, and writing development. In: MCARTHUR, C. A.; GRAHAM, S.; FITZGERALD, J. (Org.). **Handbook of Writing Research**. Nova Iorque: Guilford Press, 2006. p. 171-183.
- SHARE, D. L. Orthographic learning, phonological recoding, and self-teaching. **Advances in Child Development and Behavior**, v. 36, p. 31-82, 2008.

SOBRE OS AUTORES

Wagner Ferreira Angelo é graduado em Pedagogia (Universidade do Estado de Santa Catarina), tem Mestrado em Linguística (Universidade Federal de Santa Catarina) e Doutorado em Educação (Universidade do Estado de Santa Catarina). Foi bolsista da Capes durante a produção do presente artigo.

E-mail: wagner.ferreira.angelo@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9890-7182>.

Nakita Ani Guckert Marquez é graduada em Pedagogia (Universidade para o desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí), tem Mestrado em Educação (Universidade do Estado de Santa Catarina) e Doutorado em Educação (Universidade do Estado de Santa Catarina). É professora/pesquisadora do Instituto Federal Catarinense.

E-mail: nakitaanimarquez@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9055-5613>.

Dalva Maria Alves Godoy é graduada em Fonoaudiologia (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), tem Mestrado e doutorado em Linguística

(Universidade Federal de Santa Catarina). É professora/pesquisadora da Universidade do Estado de Santa Catarina.

E-mail: dalvagodoy@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9920-8343>.

Recebido em 01 de setembro de 2024 e aprovado em 12 de novembro de 2024.

Artigos

Desafios e perspectivas: políticas públicas para o trabalho com a leitura na educação pública

Challenges and perspectives: public policies for reading work in public education

Desafíos y perspectivas: políticas públicas para el trabajo con la lectura en la educación pública

ERICLES SOUZA ALVES¹

FABÍOLA MÔNICA DA SILVA GONÇALVES²

RESUMO: O estudo examinou a percepção dos professores da Escola Municipal Professora Donatila da Costa Lima, em Santa Cruz do Capibaribe, PE, sobre o ensino da leitura. A pesquisa foi qualitativa e descritiva, usando um questionário online. Por fim, compreendemos que é crucial adaptar as políticas educacionais às necessidades de cada escola para promover eficazmente a leitura e o desenvolvimento dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; políticas públicas educacionais; educação pública.

ABSTRACT: The study examined the perception of teachers at the Municipal School Professora Donatila da Costa Lima, in Santa Cruz do Capibaribe, PE, regarding reading instruction. The research was qualitative and descriptive, utilizing an online questionnaire. Ultimately, we understand that it is crucial to tailor educational policies to the needs of each school to effectively promote reading and student development.

KEYWORDS: Reading; educational public policies; public education.

RESUMEN: El estudio examinó la percepción de los profesores de la Escuela Municipal Professora Donatila da Costa Lima, en Santa Cruz do Capibaribe, PE, sobre la enseñanza de

1. Rede municipal de ensino de Santa Cruz do Capibaribe e Panelas, Pernambuco.

2. Campus I/CEDUC/UEPB; PPGFP/UEPB.

la lectura. La investigación fue cualitativa y descriptiva, utilizando un cuestionario en línea. En última instancia, comprendemos que es crucial adaptar las políticas educativas a las necesidades de cada escuela para promover eficazmente la lectura y el desarrollo de los alumnos.

PALABRAS CLAVE: Lectura; políticas públicas educativas; educación pública.

INTRODUÇÃO

Na esfera da educação pública, a escola desempenha um papel crucial ao introduzir as crianças no mundo dos conhecimentos científicos, na formalização do saber produzido pela humanidade, dentre os quais destacamos aqui a leitura. Nesse contexto, os professores são vistos como mediadores na construção de uma formação leitora abrangente, por conta da possibilidade de elaborar estratégias com o intuito de despertar o interesse dos estudantes por essa prática que se configura um conteúdo tanto científico quanto social.

Neste sentido, ao promover a formação de leitores nas escolas públicas de ensino básico, o Ministério da Educação (MEC) desenvolve uma variedade de atividades (BRASIL, 2023). Essa iniciativa não apenas distribui livros didáticos e literários, mas também incentiva a prática da leitura e monitora de perto sua implementação. As diretrizes condicionais que estabelecem critérios que devem ser cumpridos para que determinadas políticas, práticas ou procedimentos sejam seguidos ou executados, estimulam a adoção de práticas de leitura variadas, valorizando uma ampla gama de textos.

No que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) enfatizam a ideia de “trabalho com a leitura”, ressaltando que é preferível promover o desenvolvimento de atividades coletivas que envolvem, por meio do texto, o professor, o aluno e o autor. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2018) amplia o escopo dos objetos de leitura, incluindo gêneros multissemióticos e multimidiáticos, para além dos gêneros impressos tradicionais consagrados pela escola. Por sua vez, a recente alteração à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 14.407/22) incorpora a alfabetização plena e a capacitação progressiva para a leitura ao longo da educação básica como requisitos fundamentais para a realização dos direitos educacionais e objetivos de aprendizagem, bem como para o pleno desenvolvimento dos indivíduos.

Porém, é preocupante observar os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), divulgados a cada dois ou três anos, que apontam para avanços lentos nos níveis de proficiência da população em leitura e compreensão de

texto. Os resultados mais recentes, referentes a 2018, indicam que 3 em cada 10 brasileiros são considerados analfabetos funcionais, enquanto apenas 12% da população alcança o nível “proficiente” na escala de proficiência. Além disso, houve um aumento no número de analfabetos, de 4% em 2015 para 8% em 2018, indicando uma estagnação mais do que um crescimento estatístico.

Diante desse cenário, surge o questionamento: Como os professores da educação básica pública municipal concebem a leitura no contexto escolar, considerando suas realidades sociais e as políticas públicas externas para o aprimoramento do processo de aprendizagem e desenvolvimento da leitura de seus alunos?

Tendo como objetivo neste estudo analisar como os professores da Escola Municipal Professora Donatila da Costa Lima da Rede Municipal Pública de Santa Cruz do Capibaribe, Pernambuco, pensam sobre o trabalho com a leitura no contexto escolar, é importante acentuar as compreensões sobre leitura apontadas por Alves e Gonçalves (2023). Para eles, vários são os significados atribuídos à leitura, pois ler é um processo de entendimento, ou seja, de compreensão do texto lido. Existem diversas possibilidades de leitura, tais como: gráficos, imagens, sons, pintura, expressões faciais, assim, são infinitas as possibilidades de leitura. Essas leituras fazem parte do nosso contínuo processo de aquisição de conhecimento. Através da leitura, o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados.

Gonçalves (2020) apresenta um resumo sucinto do desenvolvimento histórico da principal política de avaliação e distribuição de livros didáticos na Educação Básica do Brasil. Esse processo teve início em 1937 com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) e passou por diversas transformações ao longo das décadas. A partir da década de 1980, essa política educacional evoluiu para o que conhecemos hoje como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Com isso, retoma-se a escolha do LD pelos professores, torna-se o LD reutilizável; aperfeiçoam-se as especificações técnicas para a produção da oferta aos estudantes de 1ª e 2ª série de escolas públicas e comunitárias; e, por último, extingue-se a participação financeira dos estados como forma de garantia do critério de escolha do LD pelos professores. (Decreto Lei nº 91.542/1985) (GONÇALVES, 2020).

Por conseguinte, em sua pesquisa, Sousa, Alves e Gonçalves (2023) recorreram às fontes consultadas e assimiladas durante seus estudos. Inicialmente, realizaram uma análise minuciosa dos marcos legais e dos programas voltados para o estímulo à leitura por meio das políticas públicas. No que diz respeito às políticas educacionais relacionadas à disponibilização de livros literários, examinaram diversas

fontes, incluindo o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2017, o Guia Digital do PNLD 2018 Literário e a Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022. Esta última altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com o objetivo de fortalecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e a promoção da leitura.

Diante do exposto, no mundo contemporâneo, a prática da leitura assume um papel fundamental no desenvolvimento intelectual dos indivíduos. Conforme definido por Aurélio (2023), a leitura é caracterizada como o ato, a arte ou o hábito de interpretar sequências de informações registradas em um meio físico por meio de marcas codificadas. Nesse sentido, ler não se revela uma tarefa simples, pois demanda diversos aspectos, como o desenvolvimento das capacidades cognitivas, o acúmulo de conhecimentos empíricos e outros fatores. A atividade de leitura é intrinsecamente complexa. No entanto, é por meio dela que o indivíduo se torna apto a estabelecer uma comunicação igualitária com os outros. Além disso, é nos textos escritos que podemos explorar outras culturas, descobrir hábitos e narrativas distintas, e verdadeiramente compreender a vastidão da diversidade de ideias, vivências, sonhos e experiências.

Desde os tempos mais remotos da história humana, o ser humano tem buscado desenvolver habilidades que o tornem mais apto a viver em sociedade. A criação de métodos para compartilhar conhecimento tornou-se uma necessidade primordial, conferindo poder e prestígio àqueles capazes de dominá-los, e despertando respeito e admiração entre os membros da comunidade. Surgiram então as primeiras manifestações desse desejo de comunicação e registro, como as inscrições rupestres e símbolos, que evoluíram posteriormente para sistemas mais elaborados, como os hieróglifos e esculturas, representando a conquista mais nobre: o conhecimento.

Nesse contexto, a escrita e a leitura emergem como elementos fundamentais na trajetória da civilização, criando oportunidades ilimitadas, pois a leitura básica é a base de todas as outras formas de interpretação textual. Assim, a prática da leitura se revela como uma porta aberta para a busca de informações e conhecimento. Através de diversas leituras, o indivíduo é exposto a diferentes ideias, o que lhe permite formar sua própria visão diante de diversos textos, estimulando sua criatividade e sensibilidade. Desse modo, ele adquire habilidades essenciais para compreender, interpretar e expressar suas ideias e percepções sobre o mundo ao seu redor.

Segundo Vigotski (2007), nossa formação ocorre por meio das interações intersubjetivas, mediadas pela cultura e pela linguagem, então, quanto mais diversas e enriquecedoras forem as experiências sociais de aprendizado, maior será o potencial

de desenvolvimento e ampliação das capacidades psicológicas e humanas dos indivíduos. Para Vigotski, é a inserção e participação na cultura, especialmente em uma cultura rica e diversificada, que impulsiona o desenvolvimento das características humanas distintas. Portanto, podemos afirmar que, para ele, os padrões de comportamento humano são influenciados pelo contexto histórico e cultural específico.

Vigotski (2007) também salienta que a leitura e a escrita não são habilidades inatas nas crianças, mas sim adquiridas por meio das práticas sociais e culturais nas quais estão imersas. A compreensão dessas habilidades não ocorre de maneira isolada ou biologicamente determinada, mas é construída nas interações sociais, na relação com os outros e com os conhecimentos disponíveis. É por meio dessas trocas de experiências que a aprendizagem e a aquisição da escrita se tornam possíveis, proporcionando às crianças acesso ao mundo simbólico.

Assim, o papel da escola é oferecer um ambiente sistemático que proporcione oportunidades para o desenvolvimento integral das crianças. A leitura não deve ser percebida como uma atividade desnecessária ou obrigatória, mas sim como uma arte que capacita os estudantes a nomear o mundo e descobrir novos horizontes. Ela deve ser encarada como uma ferramenta dinâmica e libertadora, que permite às crianças ampliarem suas competências cognitivas, emocionais e sociais de acordo com suas necessidades individuais.

Para isso, muitas são as políticas públicas educacionais voltadas para o incentivo à leitura no ambiente escolar. Recentemente, a Resolução CD/FNDE/MEC nº 22, de 24 de outubro de 2023, estabelece os critérios e procedimentos para a transferência, execução e prestação de contas dos recursos financeiros destinados às escolas públicas de ensino fundamental anos iniciais, de acordo com as diretrizes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. Essas escolas são participantes do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, conforme estabelecido pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023.

O PDDE Compromisso Cantinho da Leitura tem como objetivo facilitar a criação de espaços dedicados à promoção da leitura em salas de aula, adaptados para atender às necessidades específicas de faixa etária, contexto socio-cultural, gênero e identidade étnico-racial dos estudantes. Essa iniciativa está em conformidade com o Decreto 11.556, de 12 de junho de 2023, que estabelece o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Conforme previsto no artigo 29, incisos II e III deste decreto, são disponibilizados recursos pedagógicos,

equipamentos, materiais e outros insumos necessários para a implementação de programas de alfabetização pelas redes de ensino.

Ainda, desde 1997, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) tem como propósito facilitar o acesso à cultura e promover a leitura entre alunos e professores, por meio da distribuição de coleções de obras literárias, de pesquisa e de referência. O programa adota uma abordagem alternada, priorizando ora as escolas de educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais), ora as escolas de ensino fundamental (anos finais) e ensino médio. Atualmente, o PNBE oferece atendimento universal e gratuito a todas as escolas públicas de educação básica registradas no Censo Escolar.

Por conseguinte, o Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD Literário), lançado em 2018, é um programa destinado à seleção de obras literárias para escolas da rede pública, abrangendo os segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais) e Ensino Médio. Após uma seleção criteriosa realizada por avaliadores especializados do Ministério da Educação (MEC) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) entre as obras inscritas pelas editoras brasileiras, as escolas têm a oportunidade de escolher os livros que integrarão seus acervos, em colaboração com seu corpo docente. A Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), estabelecida pela Lei Castilho em 2018, visa promover estratégias para garantir o acesso universal ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas.

Já o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), instituído em 2006, define diretrizes, metas e detalhes para a implementação das políticas de livro e leitura no Brasil, com o objetivo de democratizar o acesso ao livro, incentivar a leitura e fortalecer a cadeia produtiva do livro. Enquanto, a Plataforma Pró-Livro (2017) é uma ferramenta digital colaborativa destinada ao mapeamento de ações de fomento à leitura. Por meio dela, é possível compartilhar experiências, projetos, estudos, pesquisas e ideias sobre formação leitora e promoção da leitura, oferecendo um panorama abrangente das iniciativas desenvolvidas em todo o país.

Diante desse cenário, diversos estudos têm sido conduzidos para evidenciar a multiplicidade de políticas direcionadas ao estímulo da leitura nas escolas públicas. Contudo, essas pesquisas revelam os significativos desafios enfrentados pelos professores ao tentar implementar tais atividades. Nesse contexto, nosso trabalho foi realizado por meio de uma coleta de dados direcionada aos professores da Escola Municipal Professora Donatila da Costa Lima pertencente à Rede Municipal de Educação de Santa Cruz do Capibaribe, situada no estado de Pernambuco.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, pois não fez intervenção e nem alterou a realidade estudada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa porque os pesquisadores envolvidos não se propuseram a emitir julgamentos ou permitir que seus preconceitos e crenças pudessem intervir na investigação (LUIZATO, 2003, p. 34). Ademais, é de natureza exploratória, pois tem o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema, através de uma revisão da literatura sobre o tema discutido.

A pesquisa foi realizada com os professores da Escola Municipal Professora Donatila da Costa Lima, localizada na cidade de Santa Cruz do Capibaribe, no estado de Pernambuco, sendo um total de 20 professores. Destes, 08 são contratados e 12 efetivos, cujas idades variam de 23 a 48 anos. Para a coleta de dados desta pesquisa fizemos o uso de um questionário via Google Forms³, sendo constituído por 13 perguntas, destas, 07 com dados sociodemográficos e 06 relacionadas aos conhecimentos teóricos e práticos dos participantes relacionados sobre as políticas públicas educacionais voltadas para a fomentação da leitura na educação básica e as suas dificuldades em lidar com essa realidade dentro da escola.

Este questionário foi disponibilizado aos professores por meio do grupo do Whatsapp da supracitada escola. Dos 20 professores que trabalham na referida escola, 05 se disponibilizaram a contribuir com a pesquisa. Hipoteticamente, acreditamos que o desinteresse por parte dos demais foi o principal motivo para não quererem participar do estudo.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresentamos inicialmente uma síntese dos dados coletados. Foram registradas um total de seis respostas válidas, evidenciando o envolvimento substancial dos participantes com o tema proposto. O link para o formulário foi compartilhado no grupo do WhatsApp da escola, convidando os membros a responder voluntariamente, de acordo com sua disposição. Essas contribuições foram originadas por um conjunto diversificado de professores, englobando distintas áreas de especialização e níveis de ensino dentro da instituição.

3. Link com o questionário utilizado na pesquisa por meio do Google Forms, disponibilizado no grupo de professores da Escola Municipal Professora Donatila da Costa Lima: <https://forms.gle/qzg85UXZNmVDmw7Z9>.

Segundo os resultados obtidos, participaram 1 professor do sexo masculino e 4 professoras do sexo feminino, representando, respectivamente, 20% e 80% do total. Quanto à faixa etária, observou-se uma variação entre 25 a 47 anos. No que diz respeito à formação acadêmica, constatou-se que eles possuem graduação em Pedagogia, Matemática e Letras, sendo 2 pedagogos, 2 graduandas em Letras e 1 em Matemática. Em relação ao nível de especialização, todos os participantes possuem apenas pós-graduação Lato Sensu. Quanto ao tempo de experiência, apenas um possui 01 ano, enquanto os demais têm mais de vinte anos de atuação. No contexto da experiência pedagógica em sala de aula, 3 possuem especificamente nos anos finais do ensino fundamental e 2 nos anos iniciais, com uma porcentagem de 60% e 40%, nessa ordem. Atualmente, atuam em diferentes níveis da educação básica: 4º ano do ensino fundamental, 6º ao 9º ano do ensino fundamental, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Conforme essa descrição, o que nos chamou a atenção foi a participação de um professor de matemática no preenchimento do formulário. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), a abordagem disciplinar tradicional adotada nos currículos escolares, caracterizada por uma estrutura lógica e formal, mostra-se inadequada para atender às necessidades de aprendizagem da maioria dos alunos, uma vez que não é suficiente para alcançar o objetivo de educar para a cidadania. A fim de promover uma formação mais abrangente e significativa, o tratamento desses conteúdos deve integrar conhecimentos de diversas disciplinas, contribuindo para uma melhor compreensão e intervenção na realidade em que os alunos estão inseridos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 2022), representa uma ruptura significativa com os paradigmas estabelecidos pelas legislações anteriores. Essas leis anteriores refletiam uma preocupação com a formação do indivíduo, com a humanização do educando, resultando em um ensino programado. Com a promulgação da nova legislação, houve uma mudança significativa na abordagem do ensino da leitura, que passou a considerar o significado do texto como resultado de uma negociação entre o leitor e o escritor, reconhecendo o leitor como um coautor do texto. Essa alteração se reflete no “Art. 4º, inciso XI”, que agora estabelece a alfabetização plena e a capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos fundamentais para a concretização dos direitos e objetivos de aprendizagem, bem como para o desenvolvimento dos indivíduos.

Como mencionado anteriormente, os professores participantes abrangem uma ampla gama de experiências, que vão desde o ensino fundamental inicial até a Educação de Jovens e Adultos (EJA), passando também pela sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A partir dessa diversidade, compreendemos a importância dos professores proporcionarem aos alunos o contato com a leitura desde os primeiros anos de escolaridade, utilizando uma variedade de materiais para estimular a curiosidade, incentivar a imaginação e oferecer diferentes experiências que os introduzam ao mundo da leitura. É relevante destacar que a prática de leitura envolve todos os sentidos, permitindo que os professores utilizem estratégias sensoriais para envolver os alunos e despertar o interesse pela leitura. Portanto, é fundamental que os educadores cultivem nos alunos o prazer pela leitura desde cedo, com o objetivo de formar leitores críticos e conscientes da importância desse hábito ao longo de suas vidas.

Portanto, ao indagarmos sobre o conhecimento dos participantes acerca das Políticas Públicas Educacionais direcionadas ao estímulo da leitura no ambiente escolar, como o PDDE Compromisso Cantinho da Leitura, o PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola, o PNLD Literário e a Plataforma Pró-Livro, observamos uma variedade de respostas, revelando, ao mesmo tempo, uma lacuna de conhecimento em relação a esses programas. As respostas foram, em sua maioria, generalizadas. Por exemplo, um dos participantes, graduado em Pedagogia e com um ano de experiência na educação básica, lecionando para uma turma de 4º ano, mencionou: “destinado a avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, além de outros materiais de apoio à prática educativa”. Por outro lado, um professor com mais de vinte anos de experiência, formado em Matemática, não respondeu à pergunta, possivelmente devido a dificuldades ou à falta de conhecimento sobre esses programas. Já uma professora da sala de Atendimento Educacional Especializado afirmou: “a escola é bem assistida por programas que promovem o acesso à leitura e conta com profissionais preparados que exploram a leitura de forma interdisciplinar”.

Vale destacar as respostas dadas pelas duas professoras formadas em Letras. Todas com mais de vinte anos de atuação na educação básica, especialistas Lato Sensu com experiências em turmas do 6º ano 9º ano do ensino fundamental e turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Respectivamente, responderam: “São programas que disponibilizam materiais/obras que estimulam a leitura e o conhecimento nas redes públicas do Brasil em prol de diversas aprendizagens, como também promovem o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores”; “Cantinho da leitura”.

O fato de as professoras formadas em Letras, com vasta experiência e qualificação acadêmica, terem compreendido e reconhecido a relevância desses programas ressalta a necessidade de uma maior divulgação e capacitação dos professores em relação a essas Políticas Públicas Educacionais específicas. Isso sugere que há um potencial ainda não totalmente explorado em termos de utilização efetiva dessas iniciativas do MEC para promover a leitura e enriquecer o ambiente escolar (BRASIL, 2023). Essas professoras demonstraram uma compreensão mais abrangente e específica dos objetivos e benefícios desses programas, destacando sua contribuição para o acesso à cultura, incentivo à leitura e promoção de diversas aprendizagens. Assim, essa lacuna de conhecimento entre os demais professores, pode ser vista como uma oportunidade para investir em formação continuada e estratégias de sensibilização, visando maximizar o impacto dessas políticas no desenvolvimento educacional e cultural dos estudantes.

Quando questionados se a escola possui um dos espaços de leitura, dando como dispostos possíveis Cantinho de leitura, Sala de Leitura, Biblioteca, Outro, 100% dos professores responderam que a escola possui apenas a Biblioteca. Conforme a Imagem A abaixo, caracterizando a pergunta de número 09 do questionário utilizado:

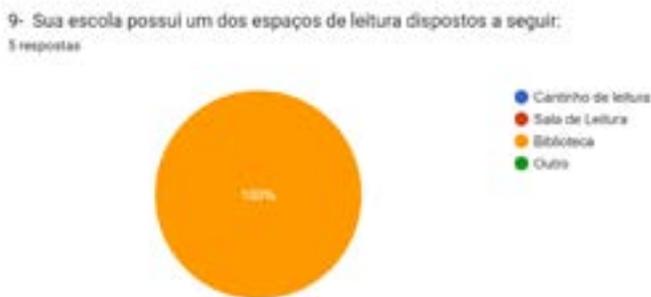


Imagem A – Presença de espaços de leitura na escola – Fonte: Alves e Gonçalves (2024)

Por conseguinte, ao responderem à pergunta de número 10 do questionário, no intuito de saber como o eles consideravam o acervo literário disponível na escola para o trabalho pedagógico com leitura, os professores pontuaram de acordo com a Imagem B abaixo:

10- O acervo literário disponível na escola para o trabalho pedagógico com leitura, você considera:
5 respostas

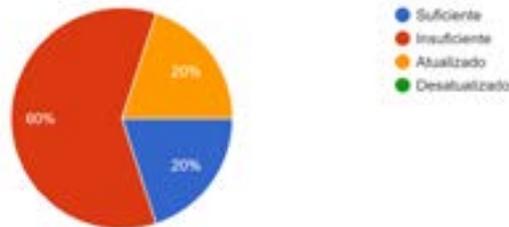


Imagem B – Presença de acervo literário na escola – Fonte: Alves e Gonçalves (2024)

De acordo com as imagens A e B, observamos que o espaço na escola dedicado ao trabalho com a leitura, resume-se apenas à biblioteca, não cumprindo nem mesmo o PDDE Compromisso Cantinho da Leitura (BRASIL, 2023). Entendemos que a limitação do espaço dedicado à leitura na escola pode impactar negativamente a promoção da leitura entre os estudantes. Ao restringir esse espaço apenas à biblioteca, a escola pode não estar proporcionando um ambiente adequado e diversificado o suficiente para estimular o interesse e o hábito da leitura entre os alunos. Além disso, o PDDE Compromisso Cantinho da Leitura foi criado com o objetivo específico de facilitar a criação de espaços adicionais dedicados à leitura nas salas de aula, adaptados para atender às necessidades específicas dos alunos. Portanto, a falta de cumprimento desse compromisso pode representar uma lacuna na promoção da leitura e no desenvolvimento das experiências de leitura dos estudantes.

Por conseguinte, de acordo com a imagem B, ao observar que apenas 60% do acervo literário da escola é considerado insuficiente, isso pode indicar uma possível deficiência na oferta de livros e materiais de leitura diversificados e enriquecedores para os estudantes. Essa situação não apenas reflete uma lacuna na promoção da leitura, mas também pode limitar o desenvolvimento das habilidades de leitura e o estímulo à imaginação e criatividade dos alunos. Portanto, é importante que a escola avalie criticamente seu acervo literário e busque maneiras de ampliá-lo e diversificá-lo, em conformidade com as diretrizes e objetivos do PNLD Literário, visando proporcionar uma experiência de leitura mais enriquecedora e significativa para os estudantes.

É reconhecido que é responsabilidade da instituição escolar proporcionar aos alunos acesso a uma ampla variedade de leituras, permitindo-lhes encontrar

tanto informações quanto entretenimento por meio delas. Torna-se imperativo que a prática da leitura seja incorporada de forma regular ao ambiente das escolas públicas. Conforme destaca Kleiman (1993, p. 87).

[...] quanto mais diversificada a experiência de leitura dos alunos, quanto mais familiaridade eles tiverem com textos narrativos, expositivos e descritos, mais conhecida será a estrutura desse texto é mais fácil a percepção das relações entre a informação veiculada no texto e a estrutura do mesmo.

Portanto, é crucial que a prática da leitura dentro da escola se assemelhe à prática da leitura fora dela. As crianças devem compreender que lemos por diferentes motivos e que cada texto demanda uma abordagem específica, pois possui sua própria linguagem. É fundamental incentivá-las a explorar as leituras do mundo ao seu redor, pois isso contribui não apenas para seu desenvolvimento pessoal, mas também para a construção de suas habilidades de leitura. A vida cotidiana das crianças serve como ponto de partida e de chegada no processo de construção do conhecimento, abrangendo desde as formas mais simples de exploração até as mais complexas. O convívio desde cedo em um ambiente letrado permite que aprendam a decifrar a linguagem dos livros, diferenciando-a da linguagem oral e aplicando-a em diversos contextos. No entanto, para aqueles que não têm acesso a esse ambiente em casa, é papel da escola desenvolver estratégias para incentivá-los e integrá-los ao mundo da leitura.

Posteriormente, quanto às respostas correspondentes à pergunta de número 11 que queria saber como é o processo de aquisição dos livros literários na escola que trabalham, as respostas revelam diferentes perspectivas sobre o processo de aquisição dos livros literários na escola. Por exemplo, a menção ao “*contato contínuo com os livros*”, aqui, a professora do 4º ano destaca a importância da exposição regular dos alunos à leitura para o desenvolvimento de suas habilidades. A resposta destacada pelo professor de matemática “*escolha feita pelos professores*” ressalta o papel ativo dos professores na seleção do material didático, levando em consideração as necessidades e interesses dos alunos.

Além disso, a pontuação ao “*acesso diário durante as aulas e para levar para casa*”, realizada pela professora da sala de Atendimento Educacional Especializado, enfatiza a disponibilidade dos livros para os estudantes tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, promovendo o hábito da leitura além dos horários de aula. A referência da

professora de Língua Portuguesa das turmas de 6º ao 9º ano dos anos finais do ensino fundamental ao “PNLD Literário”, quando ela diz “*Através do PNLD Literário*”, evidencia a importância de programas governamentais na provisão de recursos educacionais, enquanto a outra professora de Língua Portuguesa diz que “*Os livros são enviados para a escola através da secretaria de educação*”, destaca a logística envolvida no processo de distribuição do material. Essas diferentes perspectivas demonstram a complexidade e diversidade de abordagens adotadas pelas escolas no que diz respeito à aquisição e disponibilização de livros literários para os alunos.

Na penúltima pergunta, enumerada com a 12ª, o nosso intuito era saber como os professores avaliam o trabalho pedagógico com a leitura em sala de aula na escola que trabalham, as respostas obtidas foram: “Excelente”, destaca a professora do 4º ano; “Bom”, pontua o professor de matemática; “Ótima”, é a resposta da professora do AEE; “Na minha escola, os docentes de linguagens desenvolvem projetos que promovem a leitura e escrita literária”, destaca uma das professoras com formação em Letras, enquanto a outra colega diz “Acho um momento mágico, onde os alunos podem sonhar e construir objetivos”.

A resposta dada pela professora do 4º ano reflete uma avaliação positiva do trabalho realizado, indicando que ela percebe o impacto positivo da prática da leitura em sala de aula. Da mesma forma, a resposta da professora do AEE também demonstra uma avaliação positiva, sugerindo que as estratégias adotadas estão alcançando bons resultados no contexto da sala de Atendimento Educacional Especializado.

Por outro lado, a resposta do professor de matemática pode indicar uma avaliação mais neutra, sugerindo que ele reconhece a importância do trabalho com a leitura, mas talvez enxergue oportunidades de melhoria. A pontuação à realização de projetos que promovem a leitura e escrita literária pelos docentes de linguagens ressalta a importância da interdisciplinaridade e da colaboração entre os professores para o desenvolvimento dessas práticas. Além disso, as respostas que destacam o aspecto emocional e motivacional da leitura, como “momento mágico” e “onde os alunos podem sonhar e construir objetivos”, evidenciam a percepção dos professores sobre o impacto positivo que a prática da leitura pode ter no desenvolvimento integral dos alunos, indo além das habilidades cognitivas.

Por fim, a pergunta 13ª no intuito de averiguar como os professores percebem a eficácia das Políticas Públicas Educacionais destinadas a promover a leitura e como elas se manifestam na prática dentro do ambiente escolar, o professor de matemática nem quis responder, enquanto os demais pontuaram: “*Fornecer ferramentas para a*

cidadania”; “Boa eficácia, precisa de uma quantidade maior de acervo”; “As políticas públicas educacionais ainda são insuficientes para promover a leitura, entretanto, os professores de Língua Portuguesa têm realizado o trabalho de forma grandiosa diante de diversas limitações nos ambientes educacionais, como baixo acervo literário, ausência de espaços de leitura e bibliotecas, falta de materiais xerografados, etc. As políticas educacionais que promovem a leitura ainda são insuficientes”; “Não vejo avanços”.

A recusa do professor de matemática em responder pode indicar uma falta de familiaridade ou interesse em relação às políticas públicas educacionais relacionadas à leitura, o que ressalta a importância de uma maior conscientização e formação dos educadores nesse aspecto. Por outro lado, as respostas dos demais professores revelam diferentes percepções sobre a eficácia dessas políticas. A colocação da necessidade de uma maior quantidade de acervo literário destaca uma preocupação com a infraestrutura e os recursos disponíveis para promover a leitura na escola. Já a observação de que as políticas públicas educacionais ainda são insuficientes para promover a leitura aponta para desafios estruturais e limitações enfrentadas pelos professores no ambiente escolar.

Além disso, ao pontuar o trabalho grandioso realizado pelos professores de Língua Portuguesa diante das limitações existentes, ressalta a importância do empenho dos professores na promoção da leitura, mesmo diante de obstáculos. Por fim, a declaração de que não se percebem avanços indica uma visão crítica em relação à eficácia das políticas públicas educacionais existentes.

Diante dos expostos, é inegável que, no contexto escolar, a leitura desempenhe um papel fundamental no processo de busca e construção de conhecimento. Nesse sentido, a prática da leitura é essencial tanto para os professores quanto para os alunos. No entanto, é crucial examinar as condições, os métodos e a aplicabilidade das Políticas Públicas Educacionais voltadas especificamente para essa prática que é realizada dentro do ambiente das escolas públicas municipais.

CONCLUSÃO

Segundo Freire (2011), o processo de leitura envolve inicialmente a compreensão do mundo ao nosso redor, para só então compreendermos as palavras. Ele argumenta que a leitura das palavras é a extensão da leitura do mundo, e que essa última é fundamental para uma compreensão mais ampla. Freire vai além da mera

decodificação das palavras escritas, enfatizando a importância de uma compreensão mais profunda, que inclui a leitura do contexto e da experiência de vida do leitor.

Nessa mesma perspectiva, a escola desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos críticos, alfabetizados e socialmente integrados. No entanto, para alcançar esse objetivo, é necessário garantir uma integração eficaz entre as políticas públicas educacionais voltadas para o estímulo da leitura em sala de aula e suas práticas efetivas no contexto da escola pública. Isso significa que as políticas devem ser implementadas de forma consistente e alinhadas com as necessidades e realidades específicas de cada escola, garantindo que os recursos, programas e estratégias propostos sejam efetivamente utilizados para promover a leitura e o desenvolvimento integral dos alunos.

Para isso, é importante entendermos como essas políticas estão sendo implementadas nas escolas públicas, considerando sua influência no desenvolvimento da leitura entre alunos e professores. Ademais, é preciso analisar como essas políticas estão sendo vivenciadas na prática pedagógica, no cotidiano educacional da escola, se estão atingindo seus objetivos e se estão proporcionando um ambiente propício para a promoção da leitura e, por conseguinte, para a formação do leitor. Essas compreensões contribuem para o aprimoramento e a efetividade das políticas educacionais relacionadas à leitura, levando-as a um redirecionamento com vistas ao fortalecimento da cidadania e da autonomia do sujeito frente aos desafios impostos pela dinâmica social da sociedade brasileira que se constitui como essencialmente, letrada e grafocêntrica

REFERÊNCIAS

- ALVES, E. S.; GONÇALVES, F. M. da S. O estudo da leitura em sala de aula e as metodologias ativas. *In*: SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de; SARAIVA, Luciano Mendes (Org.). **Educação e Práticas Interdisciplinares: Linguagens e Diálogos**. v. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 70-82. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/educacao-e-praticas-interdisciplinares-linguagens-e-dialogos-vol-1/>. Acesso em: 02 maio 2024.
- BRASIL, Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. **Diário Oficial da União** de 13/6/2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em 02 de maio de 2024.
- BRASIL. Edital de Convocação Nº 02/2020 – CGPLI. **Processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2020**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/>

- editais/edital-pnld-2022/EditalPNLD2022Consolidado6RETIFCAO22.03.2023.pdf. Acesso em: 02 de maio de 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE):** leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras / Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Materiais Didáticos; elaboração Andréa Berenblum e Jane Paiva. – Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2018.
- BRASIL, Ministério da educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Conselho Deliberativo.** Resolução nº 22, de 24 de outubro de 2023. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2023/11/resoluo-22-2023-programa-cantinho-da-leitura.pdf>. Acesso em: 02 de maio de 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação; Ministério da Cultura. **Plano Nacional do Livro e Leitura.** Brasília: MEC, MinC, 2006.
- BRASIL. Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022. **Diário Oficial da União** de 13/7/2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14407.htm. Acesso em: 02 de maio de 2024.
- BRASIL. Lei n. 13.696, de 12 de julho de 2018. **Diário Oficial da União** de 13/7/2018. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm. Acesso em: 03 de maio 2024.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília 1997. 41 p. v. 2
- FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** 2023.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.
- GONÇALVES, F. M. da S. Aprendizagem de gênero textual e das estratégias de leitura na coleção Português Linguagem (PNLD 2017). *In:* SANTOS, E. M. dos; LIRA, M. R. de (Org.). **Práticas e reflexões sobre o livro didático.** Recife, PE: Edupe, 2020. p. 11-30.
- IPM. Instituto Paulo Montenegro. INAF. Indicador de Analfabetismo Funcional. **Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho.** São Paulo: SP; 2016. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf. Acesso em: 02 de maio 2024.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 2 ed. São Paulo: Ática, 1993.
- LUIZATO, C. Contexto de letramento: é possível trabalhar com produção de texto na Educação Infantil. **Leopoldianum – revista de estudo e comunicação**, v. 28, n. 78, p. 71-73, jun. 2003.
- PLATAFORMA PRÓ-LIVRO. **Instituto pró-livro.** 2024. Disponível em: <http://plataforma.prolivro.org.br/>. Acesso em: 02 de maio de 2024.
- SOUZA, A. V. de; ALVES, E. S.; GONÇALVES, F. M. da. PNLD – Literário e a Formação do Leitor: Reflexões à Luz da Pedagogia Freiriana. *In:* SOTO, A. P. de O.; SANTOS, C. C. de F. S.; DRABACH, N. P. (Org.). **O papel do Nordeste para o desenvolvimento da educação brasileira.** 1 ed. Campinas, SP. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/sites/www>.

cedes.unicamp.br/files/documents/2024/01/26_07_Ebook_SERBNE_1.pdf. CEDES, 2023. p. 74-82. Acesso em: 05 de maio de 2024.
VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SOBRE OS AUTORES

Ericles Souza Alves é professor da rede municipal de ensino de Santa Cruz do Capibaribe e Panelas, Pernambuco. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB).

E-mail: ericles.souza.alves@aluno.uepb.edu.br.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0938-2134>.

Fabíola Mônica da Silva Gonçalves é professora do Departamento de Educação (Campus I/CEDUC/UEPB). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores (PPGFP/UEPB).

E-mail: fmsgoncalves@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9951-7012>.

Recebido em 25 de agosto de 2024 e aprovado em 04 de dezembro de 2024.

Crianças refugiadas em seus deslocamentos: uma dupla representação

Refugee children in their displacements: a double representation

Los niños refugiados en sus desplazamientos: una doble representación

FABÍOLA RIBEIRO FARIAS¹

RESUMO: O artigo trata da representação de crianças refugiadas em livros ilustrados. Contextualiza a literatura infantil no país, explorando temas considerados sensíveis, com ênfase nos políticos, discutindo ainda sua transformação em produto pelo mercado editorial. Expõe o livro ilustrado como expressão criativa e analisa quatro livros ilustrados sobre o tema. Conclui que a representação da infância nas obras selecionadas se dá de forma indissociável da presumida para seu leitor ideal, isto é, crianças que narram suas experiências, tendo em outras o exercício de escuta.

PALAVRAS-CHAVE: Infância; migrações forçadas; livros ilustrados.

ABSTRACT: This paper deals with the representation of refugee children in illustrated books. It contextualizes brazilian children's literature, exploring topics considered sensitive, with an emphasis on those with a political focus, also discussing their transformation into a product by the publishing market. It exposes the illustrated books as a creative expression and analyzes four illustrated books on the topic. It concludes that the representation of childhood in the selected works is inseparable from that assumed for its ideal reader, that is, children who narrate their painful experiences, having in others the exercise of listening.

KEYWORDS: Childhood; forced migrations; illustrated books.

1. Instituto de Ciências da Educação/Universidade Federal do Oeste do Pará.

RESUMEN: El artículo trata sobre la representación de niños refugiados en libros ilustrados. Contextualiza la literatura infantil en el país, explorando la presencia de temas considerados sensibles, con énfasis en los de corte político, discutiendo también su transformación en producto por el mercado editorial. Expone el libro ilustrado como expresión creativa y analiza cuatro libros ilustrados sobre el tema. Concluye que la representación de la infancia en las obras seleccionadas se da de forma indisoluble de la presumida para su lector ideal, es decir, niños que narran sus experiencias dolorosas, teniendo en otros el ejercicio de escucha.

PALABRAS CLAVE: Infancia; niños refugiados; libros ilustrados.

INTRODUÇÃO

Em julho de 2018, a Revista Piauí publicou um longo texto sobre refugiados africanos na Europa, intitulado *No rastro de Boubacar*. De autoria da poeta, escritora e tradutora argentina Mori Ponsowy, relata as experiências de crianças, adolescentes e jovens que fugiram de seus países para sobreviver a violências étnicas, religiosas e políticas.

Boubacar era um menino de nove anos quando, na Mauritània, homens árabes armados com facões invadiram sua casa, mataram seu pai e sua mãe e o venderam como escravo. Por vinte e cinco anos, ele viveu sob violência física e psicológica de distintos “donos”, perambulando por muitos países até chegar à Itália, em fuga, aos trinta e quatro, sozinho, amedrontado, sem documentos, sem referências linguísticas e culturais, sem lugar.

Aguibou, nascido na Guiné, deixou seu país em 2009, com cerca de quatorze anos, fugindo da guerra entre militares e rebeldes. Sempre sozinho e enfrentando dificuldades nas fronteiras, passou por Serra Leoa, Libéria, Mali, Argélia, Líbia, Malta, Espanha e França, até chegar à Itália. Como Boubacar, atravessou o deserto a pé e machucado.

Bryan, um jovem estudante de Economia, católico, fugiu de Camarões por causa de perseguição política. Ao reivindicar pacificamente os direitos dos estudantes anglófonos do país, de maioria francófona, seu pai foi assassinado e sua mãe presa, posteriormente morrendo na prisão. Fugiu e atravessou o deserto de carona com um caminhoneiro muçulmano e enfrentou problemas como os relatados por Boubacar e Aguibou.

Adije foi vendida pela madrasta aos dezoito anos na Nigéria e submetida à prostituição, à fome e a maus tratos em diferentes países. Nas vezes em que ficou grávida, seus bebês foram vendidos. Chegou a Nápoles pelo mar e continuou se

prostituído para sobreviver, até ser acolhida por um programa de proteção a refugiados. Descobriu-se grávida e contaminada com HIV nos primeiros meses na Itália.

As histórias de Boubacar, Aguibou, Bryan e Adije são uma pequena amostra do que acontece a milhares de pessoas que forçadamente deixam seus países, fugindo de violências e buscando a sobrevivência em outros lugares, mesmo que estes se circunscrevam ao caminho. Vistas como uma massa sem rosto, pessoas sozinhas e em grupos, de todas as idades, se deslocando por terra e mar, constituem o que o senso comum nomeia, sem nuances, como refugiados. Neste bloco, estão aqueles em migrações forçadas, à deriva no mundo, especialmente, mas não exclusivamente, saindo de países africanos em direção aos europeus, em busca de vidas protegidas e de oportunidades para sua sobrevivência.

Com destaque no noticiário e em discursos xenofóbicos e alarmistas, principalmente de grupos políticos de extrema direita, que resumem migrantes forçados a ameaças aos empregos e às contas públicas dos países a que chegam, a condição de tais pessoas constitui um dos mais complexos problemas contemporâneos em todo o mundo.

Muitos abraçaram a lógica da nação. Mesmo aqueles que tinham uma inspiração cosmopolita, descobriram-se patriotas, negando e renegando os velhos ideais. Por que os trabalhadores italianos, ingleses, franceses, alemães deveriam arcar com a miséria dos outros? Poucos ousaram erguer a voz para falar de hospitalidade. Os discursos populistas levaram a melhor, fomentando o ódio, cultivando o medo, associando sutilmente o terrorismo à imigração. Estava fundada a nova fobocracia. (CESARE, 2020, p. 155)

O medo se torna um potente discurso sobre os refugiados, esvaziando a hospitalidade e interditando o exercício humanitário. Com momentos de maior ou menor tensionamento, orientados pela visibilidade que campos de refugiados lotados e embarcações à deriva no mar alcançam na imprensa e em redes sociais, ao mesmo tempo que países ricos fecham suas fronteiras e se recusam a acolher humanitariamente crianças, jovens e adultos, o tema se impõe ao mundo. E, claro, às criações artístico-culturais que narram os sonhos, os medos, as angústias, a esperança e as grandes questões humanas em qualquer tempo.

Assim como em filmes e espetáculos teatrais, na literatura, na música e nas artes visuais, os deslocamentos de migrantes forçados se fazem tema na produção editorial para crianças, em obras literárias e de não ficção, em narrativas que tratam de fugas, tempos de espera e chegadas, quase sempre marcadas por hostilidades, em outros países.

Estes livros constituem uma complexa e abrangente narração da infância, uma vez que, em sua maioria, são as crianças as personagens das histórias contadas, ao mesmo tempo que são elas suas leitoras ideais. É importante chamar a atenção para o fato de que as leituras na infância, quase sempre no espaço escolar, especialmente no que toca às classes populares, delimitam e autorizam os jeitos de ser criança no país por meio das histórias que contam.

As experiências de infância presentes na literatura oferecida aos pequenos – e também aos adultos que deles cuidam, como pais, mães e educadoras – compõem uma espécie de catálogo que orienta valores e relações, afirmando ou negando existências concretas que, direta ou indiretamente, tocam a toda a sociedade. Da mesma maneira, as ausências contribuem para o apagamento de sujeitos e grupos. Em uma relação simbiótica, os livros de literatura para este público narram as experiências de infância visíveis na vida social, assim como contam aos pequenos e aos adultos que com eles lidam sobre os muitos jeitos de ser criança, alguns deles completamente alheios ao repertório de determinados grupos.

Tendo isso em vista, este artigo se propõe a apresentar e analisar a representação de crianças refugiadas em livros ilustrados publicados no Brasil. Para isso, apresenta um breve panorama histórico da literatura para crianças no país, explorando a presença de temas considerados sensíveis nos livros para a infância, com ênfase nos de recorte político, discutindo também sua transformação em produto pelo mercado editorial, em detrimento da experiência literária. Expõe o livro ilustrado como expressão criativa em suas especificidades, destacando a potência narrativa construída com textos verbais e imagens e, por fim, apresenta e analisa publicações de livros ilustrados sobre o tema em questão, no recorte proposto.

1. LITERATURA E INFÂNCIA NO BRASIL: SUJEITOS E HISTÓRIAS, CRIAÇÃO LITERÁRIA E OPORTUNIDADES EDITORIAIS

Desde meados da década de 1970, com o chamado “boom” da literatura infantil e juvenil brasileira, os livros para crianças e adolescentes tomam como matéria a existência humana em sua complexidade, deixando em segundo plano as conhecidas narrativas para a instrução e a conformação da infância. Em disputa com histórias edulcoradas e moralistas, que exaltavam uma pátria idealizada e escamoteavam suas contradições e injustiças sociais, a produção literária que emerge na década de 1920, com Monteiro Lobato, abre caminhos para a problematização

de concepções de infância que consideravam a criança um sujeito limitado e sem agência, sempre em obediência e concordância com os adultos, submetidas aos temas que estes elegiam como adequados.

Nos anos finais da ditadura civil-militar consolidam-se no Brasil a criação e a edição de livros que celebram a sensibilidade e a inteligência das crianças, oferecendo a elas histórias e personagens como elas mesmas, atravessadas por experiências sociais, econômicas e culturais concretas, além de uma abertura para vieses inventivos e introspectivos, até então raros no segmento.

As crianças, até então sujeitadas a leituras pedagógicas e patrióticas em favor de sua conformação a uma concepção de infância conservadora e sem agência, passam a ler suas próprias experiências e sentimentos, em construções que tocam, para além do conteúdo, à linguagem, que se torna, também, matéria literária. A língua e a literatura tornam-se jogo, objeto de criação e experimentação, em poemas e narrativas em prosa. A subjetividade infantil entra em cena, convidando as crianças a pensar e a fabular sobre si mesmas e sobre sua relação com os livros e o mundo. Temas até então ausentes dos livros para a infância vêm à tona, reinventando esta produção.

Os conflitos e contradições sociais escamoteados ou simplesmente ausentes, até então, da literatura infantil surgem em narrativas com o questionamento de personagens autoritários, em evidente referência à ditadura brasileira. O sentimento patriótico é substituído por histórias de miséria e injustiça, um retrato do Brasil naquele momento. As crianças sempre felizes e obedientes dão lugar a sujeitos questionadores, contraditórios e com sentimentos complexos. Enfim, temas que, naquele momento, afetavam o país se colocam intensamente na criação literária para as crianças, alterando significativamente as concepções predominantes sobre este sujeito.

Obviamente, a ampliação temática e, especialmente, o advento de abordagens consideradas sensíveis na literatura infantil, que nunca alcançaram consenso entre autores, editores, educadores e famílias, não passaram despercebidos pela indústria editorial, sempre atenta às oportunidades econômicas guardadas pela infância. Tão logo temas sensíveis começaram a figurar nos livros para crianças, impactando na qualidade desta produção e expandindo as experiências destes leitores com a literatura, o que significava um avanço foi capturado como produto. As narrativas da experiência humana e da vida em sociedade que emergiram neste período não demoraram a ser tomadas como histórias para tratar de temas considerados importantes, especialmente no ambiente escolar.

É difícil rotular e classificar obras genuínas ou oportunistas neste contexto. Os discursos se misturam e o limiar entre a criação literária e o negócio editorial se mostra difuso, a princípio. O desejo de narrar histórias e personagens que por tanto tempo foram silenciados gera condescendência, mas o distanciamento temporal e o instrumental crítico elaborado por pesquisadores mostram que não basta tratar disto ou daquilo, mas que é preciso criar intensidade e deslocamentos na escrita, para que a leitura das crianças não seja circunscrita ao utilitarismo, como afirma María Teresa Andruetto:

O mundo não está de um lado e a arte, de outro. Tudo está junto, porque estamos imersos no social. Toda consciência é consciência do mundo; e, por não ser de todo clara, por não ser direta, por não ser funcional, por permanecer em algum ponto opaca é que uma obra *nos fala*. É nessa vacilação, nessa opacidade, nessa disfuncionalidade e nessa rarefação de sentido que está o que uma obra tem para nos dizer. (ANDRUETTO, 2012, p. 121).

Hoje, mais que nunca, a urgência de contar histórias silenciadas e a demanda de afirmar valores, especialmente os de alguns grupos específicos, adensa a discussão sobre qualidade na literatura infantil. Mesmo com avanços na compreensão da infância pelos estudos sociológicos, antropológicos, psicológicos e pedagógicos, entre outros campos do conhecimento, a ideia de que as crianças precisam estar sempre sendo orientadas e aprendendo, mesmo em situações que não são objetivamente de aprendizagem, prevalece na produção editorial para este público. Ainda que de maneira subliminar, livros para sensibilizar os pequenos sobre questões sociais e políticas ou para transmitir valores que por si nada têm de questionáveis, como a solidariedade, a empatia e a consciência ambiental, por exemplo, são publicados como literatura.

É inegável a urgência de ampliação de vozes, de histórias, de temas e de experiências na literatura infantil, assim como na produção literária para jovens e adultos, mas é preciso cuidar para que a criação e a edição para este público não se tornem panfleto ou manuais sobre modos de vida, como destaca Andruetto:

O debate social, os pobres, os que discriminam ou são discriminados, os que não têm memória, a violência familiar e social, a ditadura e tantos outros assuntos podem ser temas da literatura, claro que sim. Podem sê-lo, assim como outros temas, sempre e quando houver ali intensidade. Os valores não são universais nem existem de modo abstrato, tampouco são iguais para todos os povos ou para todas as classes sociais. (ANDRUETTO, 2012, p. 123-124)

Em tempos de recrudescimento do conservadorismo no Brasil, com ataques diretos e violentos a pessoas e ideias divergentes às do grupo de extrema direita que por quatro anos governou o país e segue majoritariamente no poder legislativo, há um movimento condescendente, especialmente por parte de pesquisadores e intelectuais comprometidos com as lutas progressistas corajosamente pautadas por movimentos sociais, com o engajamento nos livros para crianças. Obras de cunho feminista, antirracista, ambientalista e anticapacitista, entre outras abordagens, cumprem o importante papel de convidar os pequenos leitores a refletir sobre suas reivindicações, mas, muitas vezes, deixam em segundo plano a criação literária, a intensidade de que fala Andruetto (2012).

Em muitas publicações, o compromisso com pautas específicas, motivadoras da escrita, se sobrepõem à criação literária. As certezas das causas em questão restringem o exercício de construção de sentidos, de mobilização de repertórios simbólicos e de referências culturais das crianças leitoras ou ouvintes de leituras feitas por adultos que, na literatura infantil, são provocados por textos e imagens.

O cenário atual é complexo, imbricado e dinâmico. De um lado, a tutela sobre a literatura infantil, inabalada no Brasil, ampliou e aprofundou seu alcance, investindo na caça a narrativas e personagens que contam histórias que problematizam os principais valores de grupos dominantes ou quantitativamente significativos, como os religiosos, especialmente aquelas que tratam de injustiças sociais, promovem os direitos humanos e invocam a memória de períodos autoritários no país, ao lado da constante vigilância sobre temas como orientações sexuais e de gênero.

Ao mesmo tempo, tais abordagens, consideradas sensíveis e inadequadas por grupos conservadores, se reinventam e se fazem demandadas por outros grupos nos livros para crianças, em produtos, que pouco têm a ver com a criação literária, que ajudam a difundir, a explicar e a entender questões sociais e políticas prementes na atualidade.

Mas existem, claro, obras literárias para a infância comprometidas não com pautas consideradas importantes em determinados momentos, mas sim com o fazer artístico, que, tomado pelo espírito de seu tempo, faz de suas questões matéria de criação. Estas não estão preocupadas com a disseminação desta ou daquela visão de mundo, embora contribuam para a ampliação e a diversificação do repertório simbólico de seus leitores. Para além de informar sobre um assunto, tarefa de gêneros textuais não literários, a literatura lida com sutilezas e minúcias que não se limitam a contar sobre alguma coisa, mas que convidam o leitor a fazer disso uma experiência, em exercícios de identidade e alargamento de fronteiras, já na infância.

Neste contexto, entre o conveniente e o literário, está a publicação de livros para crianças sobre migrações forçadas e refúgio. Indiscutivelmente necessária, tal produção não escapa à tutela e às conveniências do mercado, que, ao fim e ao cabo, atende e molda demandas, enlaçando escritores, ilustradores, editores e educadores ansiosos por oportunidades, os primeiros, e soluções, os últimos.

2. REFÚGIO E LITERATURA PARA CRIANÇAS: CONCEITOS E PERSPECTIVAS

A Convenção das Nações Unidas Relativa ao Estatuto dos Refugiados, de 1951, define como refugiada a pessoa que teme

ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele. (ACNUR, 1951).

Referindo-se, inicialmente, à Europa e a períodos anteriores a 1951, tendo no horizonte os refugiados oriundos da Segunda Guerra Mundial, em 1967, por meio de um Protocolo, o documento passa a abranger todas as pessoas que se enquadram na definição, sem limites de data ou de espaço geográfico.

Em 1984, a Declaração de Cartagena, adotada pelo Colóquio sobre Proteção Internacional dos Refugiados na América Central, México e Panamá: Problemas Jurídicos e Humanitários, realizado na Colômbia, entre 19 e 22 de novembro de 1984, decide promover nos países da região a adoção de normas para a implementação da Convenção das Nações Unidas Relativa ao Estatuto dos Refugiados e seu Protocolo que amplia o alcance temporal e geográfico, estabelecendo que a definição de refugiado para a região

além de conter os elementos da Convenção de 1951 e do Protocolo de 1967, considere também como refugiados as pessoas que tenham fugido dos seus países porque a sua vida, segurança ou liberdade tenham sido ameaçadas pela violência generalizada, a agressão estrangeira, os conflitos internos, a violação maciça dos direitos humanos ou outras circunstâncias que tenham perturbado gravemente a ordem pública. (ACNUR, 1984).

O Brasil, por sua vez, acata as definições da Convenção de 1951 e da Declaração de Cartagena na Lei 9.474, de 22 de julho de 1997, que é considerada uma das mais avançadas leis nacionais sobre a proteção de pessoas refugiadas.

O número de pessoas definidas pelos documentos supracitados como refugiadas ampliou-se significativamente nas últimas décadas: de acordo com a Agência da ONU para Refugiados – ACNUR, em 2023 havia 36,4 milhões de pessoas nessa condição no mundo. Os motivos para os deslocamentos forçados seguem os mesmos, ressaltadas suas reinvenções e novas formas de violência.

Tudo isso faz com que o tema, que inclui os discursos de ódio e xenófobos contra os refugiados, ocupe, cada vez mais, a opinião pública, que se divide entre o acolhimento humanitário de pessoas nesta condição e a recusa, por motivos os mais diversos, em aceitá-las em seus países.

De um lado, as pessoas e grupos que deixam seus países por causa de perseguições e violências políticas e religiosas, muitas vezes diretamente ligadas a pertencimentos étnico-raciais, são compreendidas em seu direito de proteção à vida, à busca de condições dignas de sobrevivência e ao que determina a Declaração Universal dos Direitos Humanos em seus artigos 13 e 14: o direito de deixar seu país e a ele regressar, e, sendo vítima de perseguição, de procurar e gozar de asilo em outros países. De outro, são vistas como ameaça a empregos, à segurança pública, à identidade cultural nacional, à estabilidade nos direitos sociais dos países aonde chegam ou tentam chegar, entre outros aspectos que ancoram o sentimento, muitas vezes inconsciente, de “nós” contra “eles”.

Nessa perspectiva, “nós” são os donos do território protegido por fronteiras e pelo Estado, irmanados por línguas e práticas culturais e religiosas, beneficiários de direitos e cumpridores de deveres. “Eles” são intrusos que rompem o equilíbrio e desorganizam a vida coletiva e as contas públicas, sem sequer ser considerados indivíduos – homens, mulheres, crianças, adolescentes, velhos; pais, mães, filhos, irmãos, primos, avós, netos, parentes, amigos –, mas sim um bloco, uma massa de pessoas sem lugar no mundo, sem rostos, nomes e histórias.

Essa generalização é devastadora para o entendimento coletivo amplo sobre o refúgio, especialmente na ordem dos direitos humanos:

Se não é possível se colocar no lugar de um outro, há condições de, pelo menos, imaginar a dor dos outros, o sofrimento, a angústia, o tormento. O trabalho da imaginação, porém, não é facilitado pelas imagens correntes, que não revelam os contornos

individuais, as características e peculiaridades do indivíduo. A imaginação é eclipsada pelo número, inibida pela massa. (Cesare, 2020, p. 148).

As muitas imagens de embarcações abarrotadas, de filas imensas de pessoas andando por estradas, de campos de refugiados superpovoados por crianças, adolescentes, adultos e velhos em situação de precariedade, entre outras, constroem um discurso único sobre o assunto e desinvestem as pessoas de suas singularidades, desumanizando-as.

Neste contexto, a infância, embora sensibilize de maneira mais imediata a opinião pública, se dilui na massa. As fotografias e vídeos veiculados pela imprensa e reproduzidos em redes sociais causam espanto e dor em quem, a distância, assiste ao desamparo de milhares de crianças, mas logo são absorvidas e naturalizadas no cotidiano, junto a muitas outras misérias humanas, algumas mais urgentes e incômodas, em função de sua proximidade – as fotografias do corpo do pequeno Aylan Kurdi, de apenas três anos de idade, vítima fatal de uma travessia por mar, encontrado na praia de Bodrum, na Turquia, em setembro de 2015, são um exemplo disso.

Na literatura infantil, textos e imagens narram situações de hostilidade nos países de origem, partidas apressadas, tristes separações, longas e exaustivas caminhadas, intermináveis esperas, situações de frustração e desespero nas fronteiras, a dor das inevitáveis perdas e as muitas dificuldades – linguísticas, culturais, religiosas, laborais – na reconstrução da vida nos lugares onde conseguem se estabelecer.

No Brasil, quase toda essa produção editorial é estrangeira, em traduções para o português brasileiro. Embora o país reconhecesse, em 2022, segundo a ACNUR, sessenta e cinco mil refugiados em seu território, ainda são poucas as obras literárias de autores nacionais sobre o tema. Dessas, a maioria é de textos longos, voltados para pré-adolescentes e adolescentes.

Entre as obras dedicadas à infância, destacam-se os livros ilustrados, cujas narrativas são criadas com palavras e imagens, tendo as páginas e a materialidade do livro como elementos constituintes das histórias contadas.

Diferentes dos livros com ilustrações, preponderantes na produção editorial brasileira até bem pouco tempo, em que as imagens ornamentam ou interpretam o texto verbal, os livros ilustrados têm como exigência a indissociabilidade entre palavras e imagens, que atuam juntas, ainda que muitas vezes em sentidos distintos, para contar uma história.

Na maioria dos casos, as ilustrações funcionam como um acompanhamento visual para as palavras, uma inspiração ou auxílio para a imaginação, com o objetivo de enriquecer a experiência da leitura. Porém, no caso dos livros ilustrados, as palavras e as imagens se completam, para dar um significado geral à obra; nem as palavras, nem as imagens, quando utilizadas isoladamente, fazem algum sentido. Elas funcionam em uníssono. Estes livros apresentam uma relação dinâmica entre palavras e imagens. Muitas vezes, essa dualidade pode ser na forma de uma dança divertida, onde as imagens e as palavras podem flertar umas com as outras, ou se contradizerem. Cada vez mais, as fronteiras entre palavra e imagem estão sendo desafiadas, visto que as próprias palavras, em muitos casos, tornam-se elementos pictóricos; o resultado é um texto visual. (SALISBURY; STYLES, 2013, p. 2013).

A título de esclarecimento, uma vez que não há obras dessa natureza na reflexão em questão, é importante dizer que fazem parte da categoria de livros ilustrados os livros-imagem, cujas narrativas são construídas exclusivamente com imagens (ilustrações, colagens, fotografias), tomando o espaço da página e a materialidade do objeto (formato, papel) como elementos narrativos. Nestas elaborações, cada detalhe é carregado de intencionalidade, mesmo que de forma aparentemente intuitiva.

3. CRIANÇAS À DERIVA: NARRATIVAS DA E SOBRE A INFÂNCIA REFUGIADA EM QUATRO LIVROS ILUSTRADOS PUBLICADOS NO BRASIL

Dentre as muitas imagens relacionadas ao tema dos refugiados, as dos deslocamentos, por terra e água, principalmente, chamam especial atenção. Nelas estão impregnadas as sensações de errância e de perenes esperas, como se as vidas das pessoas que buscam um lugar no mundo estivessem suspensas no tempo. Nos livros para a infância, os caminhos e as realizações de deslocamentos, incluindo as tentativas de instauração de alguma normalidade que oriente as vidas das pessoas em marcha, especialmente as das crianças, principais personagens de tais narrativas, são os temas mais presentes.

É nesta perspectiva que apresentamos e analisamos quatro livros ilustrados sobre refugiados publicados para o público infantil no Brasil, nos últimos dez anos, tendo como interesse a representação das crianças em deslocamentos, com histórias narradas por elas mesmas. Ainda que a voz infantil se estabeleça na escrita e na ilustração de autores adultos, é relevante refletir sobre uma pretensa percepção das crianças acerca de sua condição de refugiadas a caminho de um lugar desconhecido. O exercício do olhar e da voz infantil revela, indubitavelmente, concepções de

infância, na medida em que estrutura modos de ver, sentir, dizer e agir das crianças imaginados por adultos. Dito de outra maneira, o personagem infantil narrador materializa o que escritores e ilustradores compreendem como infância.

É preciso ressaltar que, entre muitos livros sobre o tema disponíveis no mercado editorial no país, foram escolhidos livros ilustrados que tenham como narrativa central os deslocamentos de refugiados e como narradoras personagens crianças. Tal escolha se deve à simbologia das andanças errantes de refugiados pelo mundo, especialmente nas rotas entre África e Europa. E, ainda, ao interesse em compreender criticamente a construção da infância pelo olhar adulto, mesmo que em vozes infantis.

O livro *A viagem*, de Francesca Sanna, foi publicado no Brasil em 2016 pela editora Vergara & Riba. É narrado por uma menina que vê sua vida e a de sua família se alterarem por causa de uma guerra. No primeiro momento, a família deixa de ir a uma cidade perto do mar no verão, mas logo coisas ruins começam a acontecer todos os dias e tudo se torna um caos. A guerra leva o pai da menina e a vida se torna ainda mais difícil. Ao saber que muitas pessoas estavam tentando fugir para um país distante com grandes montanhas, sua mãe decide partir também. A mulher explica às duas filhas pequenas, que não queriam ir embora de sua casa, que no novo país, onde há cidades, florestas e animais estranhos, elas ficarão seguras e não sentirão mais medo. Com as malas prontas, despedem-se de quem fica e começam a viagem. Ao longo do caminho, mudam algumas vezes de meio de transporte, deixando o carro próprio e a bagagem para trás. Chegam à fronteira e se deparam com um muro enorme e com um guarda assustador, maior ainda. Escondem-se, assustadas, na floresta, mas se sentem seguras, protegidas pela mãe. Com a ajuda de um homem e algum dinheiro, conseguem cruzar a fronteira e começam uma nova viagem, dessa vez por mar, em um barco cheio de gente:

O barquinho chacoalhava bastante à medida que as ondas cresciam mais e mais. Parecia que o mar não tinha fim. Contávamos novas histórias. Histórias sobre a terra que nos esperava, onde havia imensas florestas verdejantes, cheias de fadas gentis que dançavam e nos brindavam com palavras mágicas para acabar com a guerra. (SANNA, 2016, p. 34)

Depois de dias sem ver terra firme, elas desembarcam e continuam a viagem, dessa vez em um trem, de cuja janela a pequena narradora observa os pássaros em voo, “emigrantes como nós”, com viagens longas, mas com liberdade para atravessar fronteiras, diz a menina, desejando que um dia, como os pássaros que vê pela janela

do trem, “conseguimos encontrar um novo lar. Um lar onde possamos ficar seguros e recomeçar nossa história.” (SANNA, 2016, p. 40).

As ilustrações criam intensidade e nuances para o texto verbal, oferecendo informações que escapam às palavras. O medo da guerra e a tristeza da mãe com as crianças, por exemplo, são criados pela imagem de gigantescas mãos negras que avançam sobre elas, ao lado de um retrato da família completa. Objetos perdidos – óculos, chinelo, uma peça de roupa, um ramo de pequenas flores – em uma dupla de páginas negras anunciam, com o texto, a morte do pai. O sonho de um novo lar e a estranheza das paisagens anunciadas – cidades, florestas e animais estranhos – ganham vida em desenhos de grandes animais, alguns com expressões acolhedoras e outros com olhares pouco amigáveis, e vegetação exuberante. As malas, que simbolizam a memória que mãe e filhas tentam levar consigo, e acabam deixando pelo caminho, são muitas e enormes, sugerindo as dificuldades de levar com elas tudo o que consideram importante.

Na viagem, o carro próprio, dirigido pela mãe e com toda a bagagem a bordo, rapidamente é trocado por outros, onde as três viajam em meio a mercadorias – vasos de cerâmica, frutas e legumes –, já sem as suas muitas malas. Embora o texto verbal não narre, elas também viajam de bicicleta, com a mãe pedalando e levando as crianças, que dormem, em um pequeno carrinho puxado por cordas. O guarda que as barra na fronteira é imenso e assustador, reforçando o sentimento de medo. A segurança da mãe, certeza da pequena narradora, que se sentia completamente protegida pela mulher, se desfaz em lágrimas nas ilustrações, enquanto as crianças dormem em seu colo, na noite escura no meio da floresta: “Mas estávamos com a mamãe e ela nunca ficava assustada. Fechamos os olhos e, enfim, dormimos.” (Sanna, 2016, p. 25). A escrita híbrida de texto e imagens cria uma terceira narrativa para *A viagem*, convidando os leitores a outras experiências com o livro.

Para onde vamos, de Jairo Buitrago e Rafael Yockteng, publicado no Brasil pela editora Pulo do Gato, em 2016, é narrado por uma pequena menina que viaja com seu pai. Ela gosta de contar o que vê e faz isso enquanto se deslocam de um lugar para outros: cinco vacas, quatro galinhas, um coio, um burrinho aborrecido e cinquenta pássaros no céu. Ela registra também as muitas pessoas que encontram pelo caminho, vivendo nas estradas. Suas viagens são frequentemente interrompidas porque seus guias nem sempre podem levá-los aonde querem ir. Dorme enquanto viajam e, para passar o tempo, observa as nuvens, tentando encontrar desenhos familiares nelas. A menina não sabe para onde está indo, pois, apesar de perguntar com frequência, ninguém lhe responde. Isso é o que narra o texto verbal.

As ilustrações de *Para onde vamos* são essenciais para a construção de sentidos da narrativa, pois elas oferecem aos leitores as informações necessárias e complementares ao texto para a compreensão da história que está sendo contada. As imagens revelam que a viagem mencionada pela pequena narradora é, na realidade, uma constante tentativa, muitas vezes frustrada por soldados e cães, de chegar a um outro país (embora não haja essa informação no livro, as características dos personagens e dos lugares por onde pai e filha passam sugerem que se trata das fronteiras entre o México e os Estados Unidos). Embarcações precárias em rios de águas turbulentas fazendo a travessia de pessoas, placas indicando fronteiras, acampamentos em estradas que margeiam trilhos ferroviários, pessoas viajando amontoadas no teto de um trem e em fuga por causa da chegada de policiais, muros altos e extensos marcando o limite entre dois territórios e um coioote como constante companhia de pai e filha, que além de um animal parecido com um cão, é como são chamadas as pessoas que conduzem ilegalmente, cobrando muito dinheiro pelo serviço, imigrantes de um país para outro, especialmente em regiões de fronteiras muito vigiadas.

A narrativa visual também mostra os esforços do pai para proteger a filha das hostilidades do caminho. Apesar do visível cansaço, ele brinca e observa as nuvens com a menina, encontra abrigo seguro para ela quando precisa trabalhar para ganhar algum dinheiro e permite que, mesmo com todas as dificuldades, ela leve consigo dois coelhos que ganha de uma criança com quem desenha e brinca enquanto o homem trabalha, livrando-se dos pequenos animais tão logo a menina adormece em mais um deslocamento, dessa vez na carroceria de uma caminhonete, que tem o coioote como um de seus condutores, sentado na cabine do carro. Na dupla de páginas final, os dois coelhos brancos dispensados pelo homem correm em uma área desértica, que tem à frente um imenso muro. As imagens dos coelhos e do muro encerram a história da mesma maneira com que a esperança de muitos refugiados é desfeita em fronteiras.

O caminho de Marwan, de Patricia de Arias e Laura Borrás, publicado no Brasil pela editora Trioleca, em 2017, foi editado originalmente no Chile. Um menino narra seu deslocamento pelo deserto, com centenas de pessoas, depois que “eles”, que não são identificados no texto, fizeram com que a noite ficasse mais fria e mais escura e invadissem sua casa, seu jardim e seu povoado. No desconhecido caminho, ele, que veste roupas remendadas e carrega uma bolsa pesada, um livro de orações, um caderno, um lápis e uma foto de sua mãe, deixa parte de quem é: “Caminho e minhas pegadas vão deixando um rastro de histórias antigas, de canções da minha aldeia, de cheiro de chá e de pão, de jasmim e de terra” (Arias, 2017, p. 6). Nas noites

frias, ele se lembra de sua casa com jardim e um gato, onde a mãe acendia o fogo e o pai contava histórias. Em meio a um formigueiro de gente a atravessar o deserto, Marwan caminha sem olhar para trás, buscando a fronteira que está “lá adiante” e sonhando um dia voltar para casa e reconstruir a vida que perdeu.

As imagens ampliam o que o texto narra: mostram que o lar, forçadamente abandonado por Marwan, fica em algum lugar do Oriente Médio, revelado pela memória invocada da arquitetura das casas, pelas roupas e utensílios dos personagens, assim como por suas características físicas. As ilustrações contam, ainda, que o que o menino nomeia como uma noite mais fria, escura e profunda foi causada por soldados com expressões hostis ou indiferentes em um tanque de guerra. O caminho se torna mais longo e árido nos desenhos de muitos pés descalços, andando sobre um chão de terra, e de cercas de arame farpado, que dividem as pessoas que caminham com o menino das possibilidades guardadas por um inalcançável “lá adiante”, um lugar rico, com muitos carros e prédios altos, também mostrados pelas imagens.

Apesar de toda a brutalidade por que passa – a fuga de casa e de seu povoado por causa de uma provável guerra civil, a separação de sua família e de sua história, a exaustiva caminhada e uma promessa de acolhimento sempre “lá adiante” –, o pequeno Marwan permanece esperançoso e desejoso de rever e de refazer o seu lar, de voltar para o lugar de onde foi expulso e obrigado a seguir com estranhos, sem a sua família, da qual tudo o que texto e ilustrações contam é que não está com o menino.

Barco de histórias, de Kyo Maclear e Rashin Kheiriyeh, foi publicado pela editora Companhia das Letrinhas, em 2021. Uma menina em deslocamento com sua família e com outras pessoas, sempre junto de quem parece ser seu irmão menor, tenta fazer do caminho estranho e hostil uma experiência minimamente acolhedora. A partir da afirmação inicial “Aqui estamos nós”, ela toma a palavra “aqui” como elemento de significação no cotidiano do grupo, especialmente em sua relação com o irmãozinho. Assim, “aqui” é uma xícara com algo quente, que permite que eles se sentem para tomar um gole, enquanto o mundo continua em movimento, trazendo ao momento um sentimento de lar. Assim como a xícara, o cobertor fofinho que cobre as duas crianças, ela e o irmão, sob o olhar da mãe que amamenta um bebê, produz a sensação de conforto, ao mesmo tempo que se faz uma vela para o navio que se tornou a xícara. Com a consciência de que “aqui” é um lugar sempre provisório, a pequena conta como a aridez da caminhada com destino incerto é transformada em vida comum: desenhos, escritas e histórias sob a luz de uma lanterna, uma roda de cantoria sob o céu estrelado, a convivência com o grupo: “Toda semana,

nós sonhamos e desenhamos, criamos e brincamos, procuramos por tesouros, encontramos nosso caminho e crescemos. E esperamos e esperamos e esperamos, acrescentando palavras a esta história.” (Maclear, 2021, p. 36).

As imagens criam uma nova dimensão para o texto verbal. Já na primeira dupla de páginas, em um bosque com árvores sem folhas por causa do frio, com pássaros pretos em sobrevoo no céu alaranjado e o chão coberto por neve, uma fila de pessoas, todas bem agasalhadas, caminha. Os adultos carregam malas e bebês. Uma mulher empurra a cadeira de rodas de uma menina. As crianças levam suas mochilas. A fila segue presente nas páginas seguintes e elementos comuns a pessoas em deslocamentos forçados se apresentam: pequenos carrinhos que levam crianças e malas, animais de estimação, barracas, lanternas, colchões, fogueira, um barco inflável...

A xícara, o cobertor e a lanterna já mencionados se tornam, na fantasia da pequena narradora, imagens de barco, vela e farol para sua jornada, povoando o “aqui” do grupo. É esse povoamento, narrado pela menina, que permite que aquelas pessoas continuem a caminhar e tenham coragem para se arriscar em uma pequena embarcação para mais uma incerta travessia, que se faz, então, um novo “aqui”.

3.1. CRIANÇAS A CAMINHO: REPRESENTAÇÕES DA INFÂNCIA REFUGIADA

A representação da infância em situação de refúgio, tal como proposta neste artigo, pode ser considerada em duas perspectivas que se enlaçam: a primeira delas, mais óbvia, toma como elementos de análise as características das personagens, sua agência e comportamento nos deslocamentos forçados a que são submetidos os pequenos. Neste caso, não se pode perder de vista que as meninas e o menino que narram as histórias estão investidos de uma autoria adulta, o que significa que no horizonte estará, indiscutivelmente, a projeção de uma imagem ideal de criança, como é próprio desta literatura. Na segunda, o que se tem em vista é a representação do leitor infantil, que é pressuposto pela história que é contada, em forma e conteúdo.

O fato de as crianças serem as narradoras de histórias que escapam a um ideal de infância protegida, fugindo às expectativas sociais, já pressupõe a desconstrução de idealizações, pois elas assumem a autoria de suas memórias e trajetórias, tomando para si as escolhas do que e de como contar, valendo-se até mesmo do direito de fantasiar.

Com gradações de intensidade nas narrativas de suas experiências, feitas com texto e ilustrações, elas não se eximem de falar do medo, da dor, do desamparo,

da tristeza, da solidão e também da esperança que sentem, presumindo que quem idealmente as lê, isto é, outra criança, está apta a esta partilha.

Em *Para onde vamos* e *Barco de histórias*, há uma suavização da vida difícil levada por pessoas e grupos que se deslocam em busca de um novo lar, mesmo que a hostilidade de tal condição se faça sentir em sutilezas do texto e das imagens. Em ambas as obras, ainda há tempo e espaço para as brincadeiras e a observação das nuvens e das estrelas, no primeiro, e para a leitura, a escrita e a escuta de histórias, além das rodas de cantoria, no segundo. A imaginação e a brincadeira se colocam como elemento indissociável da infância, mesmo em condições extremas.

Em *A viagem* e *O caminho de Marwan* as crianças são narradas em situações-limite, em que sua segurança é ameaçada de maneira ostensiva. As meninas que viajam com a mãe, sem opções, se submetem às condições existentes para a fuga, pegando caronas com motoristas desconhecidos e tendo que confiar em atravessadores; enfrentam a floresta fria e escura, transpõem fronteiras sem saber o que vão encontrar do outro lado. Mas a presença da mãe, ainda que exausta e amedrontada, dá segurança às crianças, fazendo com que tudo pareça menos tenebroso.

Já o pequeno Marwan se desloca sem a família, com muitas pessoas, aparentemente desconhecidas, depois de ter sua casa invadida por soldados. A lembrança da mãe, materializada em uma fotografia, conforta o menino e sustenta a esperança de um dia voltar para casa. A solidão se impõe como um elemento a mais de fragilização do menino e pode ser tão dura quanto o enfrentamento da floresta e do mar bravio.

Além da representação da infância em livros ilustrados sobre o tema, tais obras criam também representações de leitores, uma vez que apostam na inteligência e sensibilidade das crianças para ler ou ouvir a leitura das tristes histórias que estão sendo contadas. É no horizonte da criação literária, na produção para crianças estruturada por texto verbal e ilustrações, que as representações são convergentes: narrativas sobre experiências concretas de deslocamentos forçados, ainda que ficcionais, oferecem-se a pequenos leitores sensíveis e disponíveis para sua leitura.

Em um contexto de recrudescimento do conservadorismo no Brasil e no mundo, em que direitos humanos são questionados à luz de visadas econômicas e de discursos que propagandeiam o medo de determinados grupos sociais, entre eles os refugiados, livros ilustrados que contam histórias de crianças em situação de vulnerabilidade, em função de deslocamentos forçados por causa de guerras e perseguições políticas e religiosas, tiram da invisibilidade no meio infantil a vida de milhares de crianças que, como as personagens em questão, estão submetidas à errância e a

violências físicas e simbólicas em estradas, desertos, travessias marítimas, campos de refugiados e até mesmo nos países que as acolhem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Narrar a infância em suas singularidades, individuais e coletivas, contribui para a visibilidade de existências concretas de crianças e para a reflexão sobre suas condições de vida, muitas vezes deixadas ao sabor do duro chão do senso comum.

Em face de sua presença na contemporaneidade, ainda que no Brasil isso seja relativamente menos significativo do ponto de vista quantitativo que em países europeus, a produção editorial brasileira para crianças sobre o tema ainda é acanhada, tanto no que toca ao volume de publicações, quanto nas histórias que são contadas.

Um breve levantamento sobre a literatura infantil, de autoria brasileira ou traduzida de outras línguas, com o tema de migrações forçadas e refúgio aponta para um pequeno número de obras disponíveis no país. Por sua vez, os livros que estão disponíveis contam histórias semelhantes, confirmando aproximações entre pessoas e grupos que abandonam seus países em busca de melhores condições de vida, mas certamente deixando de lado especificidades de famílias que com suas crianças tentam atravessar fronteiras e encontrar amparo em países como o Brasil, por exemplo.

Um olhar ampliado para o tema mostra que entre as crianças refugiadas ainda há muitas sub-representadas. Obviamente esta afirmação extrapola o recorte feito neste artigo, que deixou de lado muitas histórias de crianças em situação de refúgio quando elegeu como objeto de interesse seus deslocamentos, ainda assim em um número reduzido de publicações.

No momento em que milhões de pessoas, entre elas um grande número de crianças, vivem em compasso de espera, à deriva em estradas, desertos e travessias marítimas, correndo grandes riscos, em busca de um lugar no mundo, é urgente que suas histórias sejam tomadas como matéria literária, não para ensinar isto ou aquilo para as crianças, mas sim como narrativa do horror que é o desamparo de tanta gente em um mundo que produz e acumula riquezas como nunca.

As histórias contadas em *A viagem*, *Para onde vamos*, *O caminho de Marwan* e *Barco de histórias* talvez sejam um tanto distintas das de Boubacar, Aguibou, Bryan e Adije, mas não são menos importantes ou reais, uma vez que convidam os pequenos a conhecerem existências distintas das suas, porém próximas em função da infância em alguma medida comum.

REFERÊNCIAS

- ACNUR. **Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados**. Genebra: 1951. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/convencao-de-1951/>. Acesso em: abril 2024.
- ACNUR. **Declaração de Cartagena**. Cartagena: 1984. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena.pdf. Acesso em: abril 2024.
- ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução: Carmem Cacciacarro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- ARIAS, Patricia de. **O caminho de Marwan**. Ilustrações: Laura Borrás. Tradução: Roseana Murray. São Paulo: Trioleca Casa Editorial, 2017.
- BUITRAGO, Jairo. **Para onde vamos**. Ilustrações: Rafael Yockteng. Tradução: Márcia Leite. São Paulo: Pulo do Gato, 2016.
- CESARE, Donatella Di. **Estrangeiros residentes: uma filosofia da migração**. Belo Horizonte: Âyiné, 2020.
- MACLEAR, Kyo. **Barco de histórias**. Ilustrações: Rashin Kheiriyeh. Tradução: Lígia Azevedo. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. São Paulo: Editora Unesp, 2022.
- PONSOWY, Mori. No rastro de Boubacar: escutando os refugiados africanos na Europa. **Revista Piauí**, São Paulo, n. 142, julho de 2018. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/no-rastro-de-boubacar/>. Acesso em: abril 2024.
- SANNA, Francesca. **A viagem**. Tradução: Fabrício Valério. São Paulo: Vergara e Riba Editoras, 2016.

SOBRE A AUTORA

Fabíola Ribeiro Farias é doutora e mestre em Ciência da Informação pela UFMG, com pós-doutorado em Educação pela UFOPA e em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG. Desde 2010 é leitora votante da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ.

E-mail: fabirfarias@yahoo.com.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3139-1038>.

Recebido em 06 de novembro de 2024 e aprovado em 22 de novembro de 2024.

A leitura no ensino fundamental: uma revisão de literatura

Reading mediation in Elementary Education: a literature review

La mediación de la lectura en la educación primaria: una revisión de la literatura

FRANCIELE MARQUES FLACH¹

CRISTINA ROLIM WOLFFENBÜTTEL²

RESUMO: Esta pesquisa teve como objetivo a coleta e análise de estudos referentes à leitura literária no ensino fundamental. A metodologia adotada foi qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica com dados obtidos no Portal de Periódicos da CAPES. O referencial teórico abordou aspectos da literatura infantil e juvenil, e a análise dos dados foi realizada por meio da **análise de conteúdo**. Os resultados revelaram a abordagem da leitura com variadas finalidades, enfatizando sua contribuição para a ampliação de outros aprendizados.

PALAVRAS-CHAVE: Escola; literatura; pesquisa bibliográfica.

ABSTRACT: This research aimed to collect and analyze studies related to literary reading in elementary education. The methodology adopted was qualitative, using bibliographic research with data obtained from the CAPES Journal Portal. The theoretical framework addressed aspects of children's and young adult literature, and the data analysis was conducted through content analysis. The results revealed approaches to reading with various purposes, emphasizing its contribution to the enhancement of other learning processes.

KEYWORDS: School; literature, bibliographic research.

1. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs).

2. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs).

RESUMEN: Esta investigación tuvo como objetivo la recopilación y el análisis de estudios relacionados con la lectura literaria en la educación primaria. La metodología adoptada fue cualitativa, utilizando la investigación bibliográfica con datos obtenidos del Portal de Revistas de CAPES. El marco teórico abordó aspectos de la literatura infantil y juvenil, y el análisis de los datos se realizó mediante el análisis de contenido. Los resultados revelaron enfoques de la lectura con diversos propósitos, destacando su contribución a la ampliación de otros aprendizajes. **PALABRAS CLAVE:** Escuela; literatura; investigación bibliográfica.

INTRODUÇÃO

A leitura literária, é considerada fundamental para o desenvolvimento das pessoas, contribuindo para a melhoria do vocabulário, capacidade de expressão, empatia, imaginação, concentração e pensamento crítico. Nesse sentido, é importante que crianças e adolescentes incorporem a leitura em suas rotinas, já que estão em processo de formação (Brito *et al.*, 2023).

A leitura literária traz consigo também uma função social. Caldin (2003), argumenta sobre a função social da literatura para o público infantil:

Na atualidade, o livro infantil apresenta a realidade – os problemas sociais, políticos e econômicos. Ao assim fazer, não foge do lúdico, pois continua a transmitir emoções, a despertar curiosidade e a produzir novas experiências. Por outro lado, desempenha uma importante função social que é fazer com que a criança perceba intensamente a realidade que a cerca. A função social da literatura é facilitar ao homem compreender – e, assim, emancipar-se – dos dogmas que a sociedade lhe impõe. Isso é possível pela reflexão crítica e pelo questionamento proporcionados pela leitura. Se a sociedade buscar a formação de um novo homem, terá de se concentrar na infância para atingir esse objetivo. (Caldin, 2003, p. 51).

Oliveira e Palo (1986) explicam que, inicialmente, a literatura voltada às crianças era frequentemente subestimada quanto ao seu valor literário, sendo, então, considerada predominantemente pedagógica. As autoras também argumentam que, quando focava nos comportamentos desejados que buscava ensinar, a literatura servia como uma ferramenta para que os jovens leitores pudessem lidar com as demandas cotidianas de forma mais convencional. Dessa forma, tal literatura era entendida como “realista” (OLIVEIRA; PALO, 1986).

Com o passar do tempo e o surgimento de novos estudos, a concepção de que a leitura literária serviria para efeitos apenas utilitários foi se modificando e, conforme a institucionalização do ensino foi crescendo, tornou-se maior a discussão sobre a leitura para a infância (COELHO, 2000).

Entre as décadas de 1970 e 1980, principalmente, a literatura infantil tornou-se objeto de debates e propostas educacionais, adquirindo maior relevância. Neste cenário, desde então, políticas públicas têm sido criadas.

Zilberman (2008) explica que:

É neste contexto que se verifica um movimento amplo, envolvendo sobretudo pesquisadores das áreas de Letras e Pedagogia, preocupados com os rumos da escola brasileira, a qualidade de ensino, a qualificação do professor e os resultados da aprendizagem, que, transcorrida uma década da reforma da educação brasileira, datada de 1970, se mostravam não apenas insuficientes, mas – e principalmente – alarmantes, já que o horizonte futuro prognosticava piores, e não melhoramento ou superação dos problemas. São sintomas desse movimento iniciativas como a realização do I Congresso de Leitura (COLE), em Campinas, em 1978, do I Encontro de Professores Universitários de Literatura Infantil e Juvenil, no Rio de Janeiro, em 1980, e a Primeira Jornada Sul-Rio-Grandense de Literatura, em 1981, em Passo Fundo, eventos que se mostraram frutíferos e duradouros. Por sua vez, vocacionada para a difusão e o fortalecimento da literatura infantil e juvenil brasileira, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil patrocinava, desde 1974, ações comprometidas com a qualificação das obras dirigidas ao público infantil e com a interlocução entre essa produção e o trabalho do professor, preparando-o crítica e pedagogicamente para lidar, em sala de aula, com textos adequados aos alunos. (ZILBERMAN, 2008, p. 12).

No caso da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), esta promove diversas ações voltadas para a valorização e a disseminação da literatura infantil e juvenil no Brasil, como o Prêmio FNLIJ, o Salão FNLIJ do Livro para Crianças e Jovens e projetos de formação de mediadores de leitura.

Atualmente existem também alguns marcos normativos que, de alguma maneira, ressaltam a necessidade de haver um trabalho de fomento à leitura nas instituições educacionais.

Um exemplo é a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que exige que todas as escolas públicas e privadas no Brasil tenham bibliotecas com acervo atualizado e adequado,

considerando o número de alunos matriculados, além de um profissional bibliotecário na gestão destas bibliotecas, visando garantir aos estudantes acesso à leitura, informação e cultura. O prazo para que as instituições se adequassem era até 2020.

Além disso, o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), estabelecido pelo Decreto nº 7.559 de 1º de setembro de 2011, embora não tenha força de lei, promove políticas públicas para estimular a leitura e o acesso ao livro, articulando ações entre governos, sociedade civil e setor privado para fomentar o hábito da leitura.

No entanto, o fato de haver marcos normativos e livros nas escolas não garante a mediação efetiva da leitura, uma vez que vários fatores desempenham um papel significativo para isso. A escola, ao realizar, por exemplo, atividades que unem toda a comunidade escolar, como clubes de leitura, eventos literários e colaborações em projetos, cria um trabalho de leitura mais significativo e promove a experiência coletiva da leitura.

Dado esse contexto, as pesquisas acadêmicas que abordam a leitura literária, especialmente no âmbito escolar, revelam-se fundamentais por oferecerem análises e informações que subsidiam o desenvolvimento de iniciativas voltadas para o incentivo à prática da leitura literária. Essas contribuições teóricas e práticas permitem reflexões e ações direcionadas à ampliação do interesse e do acesso à literatura, promovendo seu papel formativo no ambiente educacional.

Nesta perspectiva, esta pesquisa teve como objetivo a análise de estudos sobre a leitura literária no ensino fundamental, com ênfase em sua aplicação e impacto no ambiente escolar. A seguir, será apresentada a metodologia, os resultados e a análise dos dados, assim como a conclusão.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracteriza por uma abordagem qualitativa, tendo como método a pesquisa bibliográfica. Os dados foram coletados via Internet e sua análise ocorreu por meio do uso da técnica da análise de conteúdo de Moraes (1999).

A abordagem qualitativa busca compreender os fenômenos estudados com profundidade. Explora os significados e símbolos atribuídos aos fenômenos, examinando o objeto de estudo por meio da sua subjetividade (Minayo, 2014).

No que se refere à pesquisa bibliográfica, método desta investigação, Gil (2002) argumenta que esta envolve a coleta e revisão de obras previamente publicadas que abordam a teoria que orientará a pesquisa científica. A pesquisa bibliográfica, nesse sentido, foi escolhida por sua capacidade de oferecer “a cobertura de

uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2002, p. 45).

A coleta dos dados partiu de procedimentos via Internet, considerada um ambiente adequado para a utilização de recursos investigativos, conforme Camboim, Bezerra e Guimarães. Segundo os autores: “a internet assume o papel de meio através do qual podem ser coletados os dados. Enquanto objeto de pesquisa, ela será passível de investigação acerca de suas próprias características” (Caboim; Bezerra; Guimarães, 2015, p. 125).

Para a realização deste estudo, a coleta dos dados foi realizada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)³, a partir do uso dos termos de busca: leitura, sala de aula, projetos de leitura e ensino fundamental, utilizando-se, quando necessário, o operador booleano AND⁴.

Desta forma, a primeira pesquisa realizada foi a partir dos termos de busca *Leitura AND “sala de aula”*⁵, sendo gerados 1933 resultados. Foram, então, incluídos, os seguintes filtros disponibilizados pelo Portal da Capes: disponibilidade (recurso on-line, periódicos revisados por pares, acesso aberto), tipo de recurso (artigos), assunto (leitura e educação), data de criação (desde 2017 até 2023), idioma (português). Com essa filtragem, chegou-se a 50 resultados. Destes, havia textos que não tinham caráter de pesquisa e havia aqueles que, ao ser feita a leitura dos títulos e resumos, apresentavam-se distantes do propósito de análise, por exemplo, ao trazer a palavra “leitura” em seu sentido mais abrangente. Sendo assim, foram selecionados dois artigos que mais se aproximavam do objetivo e da temática pretendida.

Posteriormente, a busca foi realizada a partir dos termos *Leitura AND “Ensino Fundamental”*, gerando, inicialmente, 2697 resultados. Foram, então, empregados os seguintes filtros: disponibilidade (recurso on-line, periódicos revisados por pares, acesso aberto), tipo de recurso (artigos), assunto (leitura e ensino fundamental), data de criação (desde 2015 até 2023), idioma (português). Com isso, chegou-se a 147 resultados.

3. O Portal de Periódicos da CAPES é uma plataforma digital que oferece acesso a uma ampla variedade de periódicos científicos, bases de dados, e-books e outras fontes de informação acadêmica. A CAPES é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil, e seu portal tem como objetivo principal fornecer recursos para a comunidade acadêmica brasileira.
4. Operadores booleanos são palavras utilizadas para explicar à base de dados de publicações científicas como deve ser feita a busca das palavras-chave ou descritores que estão sendo utilizados.
5. As aspas são utilizadas quando é buscado um termo que contenha mais de uma palavra (palavras compostas ou frases), a fim de recuperá-las na ordem correta.

Nesta segunda busca, foi ampliada a data de criação em dois anos em comparação à primeira, como forma de expandir a pesquisa de artigos com a temática pretendida.

Utilizando novamente como método a leitura dos títulos e dos resumos e buscando realizar uma análise criteriosa, foram selecionados quatro textos.

A próxima busca no Portal de Periódicos da Capes se deu através dos termos “*Projetos de leitura*” AND “*Ensino Fundamental*”. Dessa vez, foram obtidos 23 resultados e após a leitura dos títulos e resumos, percebeu-se que eram textos que, em sua maioria, tinham temáticas que se afastavam da pesquisa pretendida, portanto, como forma de expandir a busca, optou-se por procurar por *Projetos de leitura no ensino fundamental*.

Dessa vez, chegou-se a 448 resultados. Então, foram aplicados os filtros: disponibilidade (recurso on-line, periódicos revisados por pares, acesso aberto), tipo de recurso (artigos), assunto (leitura e educação), data de criação (desde 2015 até 2023), idioma (português). Após a filtragem, foram selecionados 19 resultados, dos quais, após a exclusão de relatos de experiência e artigos, que não eram objetivos da revisão de literatura, restaram dois artigos originados de pesquisas.

Ao final do processo, foram escolhidos oito artigos, os quais foram organizados e analisados com base na técnica de análise de conteúdo.

A análise de conteúdo, conforme Moraes (1999), constitui-se de uma metodologia utilizada na descrição e interpretação de documentos e textos diversos. Através de descrições sistemáticas, ela ajuda o pesquisador a reinterpretar os dados e atingir uma compreensão mais aprofundada destes.

Para alcançar o objetivo desta pesquisa, será utilizada a técnica de análise de conteúdo, seguindo as cinco etapas apresentadas por Moraes (1999): preparação, unitarização, categorização, descrição e interpretação.

Após a coleta de dados, ocorre a fase de preparação, que consiste em identificar as diferentes amostras de informação e iniciar a codificação dos materiais, atribuindo códigos para facilitar a identificação de cada elemento nas amostras de depoimentos ou documentos.

Nesta etapa, os artigos selecionados foram organizados em três categorias: *Leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, *Leitura nos Anos Finais do Ensino Fundamental*, e *Projetos de Leitura no Ensino Fundamental*. As categorias foram estabelecidas considerando as semelhanças dos temas e abordagens dos estudos, facilitando a identificação de diferentes perspectivas sobre a prática da leitura na escola.

Na etapa seguinte, de unitarização, os materiais são relidos para identificar unidades de análise, que são posteriormente codificadas. Essa fase envolve isolar as

unidades de análise e definir as unidades de contexto, que representam partes que expressam conceitos ou experiências semelhantes. A etapa de unitarização envolveu a releitura dos artigos selecionados para a identificação de unidades de análise, ou seja, segmentos textuais que abordam conceitos ou experiências semelhantes relacionadas à leitura no contexto do ensino fundamental. Foram destacados trechos que discutem práticas de leitura, crenças dos professores, influências dos projetos pedagógicos e estratégias utilizadas para engajar os alunos na leitura.

O próximo passo é a categorização, que organiza as unidades de análise em categorias específicas, facilitando a análise das informações. Na categorização, as unidades de análise foram agrupadas nas três categorias definidas anteriormente:

Leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Explora como a leitura é trabalhada durante as aulas nos anos iniciais do ensino fundamental, com foco nas crenças dos professores e práticas pedagógicas, como nos estudos de Couto e Andrade (2018) e Correia e Bedran (2018).

Leitura nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Aborda a leitura nos anos finais do ensino fundamental, considerando as práticas de leitura, fatores que influenciam o interesse pela leitura e a importância das estratégias pedagógicas, como nos artigos de Baptista *et al.* (2018), Pessoa (2018), Florenciano e Barbosa (2019), e Diesel, Martins e Rehfeldt (2020).

Projetos de Leitura no Ensino Fundamental: Envolve pesquisas relacionadas a projetos pedagógicos específicos de leitura, destacando o impacto dessas iniciativas no desenvolvimento do hábito de leitura, como nos trabalhos de Costa e Botelho e Santos e Vieira.

Após a categorização, ocorre a descrição, que é a fase de detalhar cada categoria, evidenciando as características e padrões presentes. Nesta etapa, as categorias foram descritas detalhadamente para ressaltar os padrões identificados nos estudos.

Finalmente, a etapa de interpretação permite uma análise mais profunda, realizando inferências com base na fundamentação teórica da pesquisa, para extrair significados e interpretações mais amplas dos conteúdos analisados. A interpretação dos dados permitiu inferir que, embora existam diferentes abordagens para promover a leitura, todas apontam para a necessidade de práticas pedagógicas mais reflexivas e que considerem o contexto dos alunos. As análises reforçam a importância da formação contínua dos professores e dos projetos pedagógicos para incentivar o hábito de leitura, reconhecendo que a leitura desempenha um papel importante na formação integral dos alunos. Essa análise evidenciou como a leitura é fundamental no processo

educacional e aponta para a necessidade de estratégias diversificadas que tornem o ato de ler uma experiência significativa e engajadora para os estudantes.

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Após a realização das três buscas, foram selecionados oito artigos, considerando o objetivo aqui pretendido e o ensino fundamental, como a etapa escolar em que a pesquisa foi realizada.

No quadro a seguir são apresentados os artigos selecionados:

Autorias	Título	Ano de Publicação	Periódico
Baptista, Júnior, Peçanha, Soares, Mettrau e Mota	Práticas de leitura e compreensão de texto no 6º e 7º anos do ensino fundamental	2016	Estudos de psicologia
Costa e Botelho	A experiência do aluno do 6º ano do ensino fundamental II para a leitura do texto literário	2016	Holos
Couto e Andrade	A aula de leitura e a leitura na aula	2018	Plurais: Revista Multidisciplinar
Correia e Bedran	A leitura em um contexto de ensino de língua portuguesa: um convite à reflexão	2018	EntreLetras
Pessoa	Fatores que influenciam no interesse pela leitura dos alunos dos anos finais do ensino fundamental do Colégio Municipal José Teixeira na cidade de Tuntum – MA	2018	Revista internacional sobre apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad.
Florenciano e Barbosa	A prática de leitura no ensino fundamental: reflexões e possibilidades	2019	Horizontes: Revista de educação
Diesel, Martins e Rehfeldt	Ensino de estratégias de leitura na sala de aula do 5º e do 8º anos do ensino fundamental	2020	Exitus
Santos e Vieira	Jogos de Leitura: possibilidades para promoção do engajamento na leitura	2021	Signum: Estudos da linguagem

Quadro 1: Artigos sobre Leitura no Ensino Fundamental – Fonte: Autoras (2024)

Os artigos selecionados foram organizados em três categorias, considerando as suas semelhanças. As categorias organizadas foram: Leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Leitura nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Projetos de Leitura no Ensino Fundamental. A respeito de cada categoria, apresentar-se-á a seguir.

LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Esta categoria compreende textos que abordam pesquisas sobre a leitura no espaço da sala de aula, especialmente durante as aulas de língua portuguesa, em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Dois artigos integram esta categoria: “A aula de leitura e a leitura na aula”, de Couto e Andrade (2018), e “A leitura em um contexto de ensino de língua portuguesa: um convite à reflexão”, de Correia e Bedran (2018).

O estudo de Couto e Andrade (2018) foi conduzido em uma escola municipal em Itabuna, BA, com alunos do primeiro ano do ensino fundamental. Buscou analisar como as professoras-alfabetizadoras estabelecem relações entre os estudos de leitura nas formações e na sala de aula. Utilizando abordagem qualitativa, as autoras acompanharam as professoras nas aulas e formações do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O referencial teórico incluiu estudiosos como Márcia Aparecida, Jean Foucambert, Paulo Freire, Ângela Kleiman, Jorge Larrosa, Telma Ferraz Leal, Isabel Solé, entre outros. As conclusões destacaram a mudança de visão das professoras sobre o ensino da leitura, impulsionada pela formação do PNAIC.

Já o artigo de Correia e Bedran (2018) concentrou-se nas aulas de língua portuguesa de uma turma do quinto ano do ensino fundamental em uma escola pública no interior de São Paulo. A pesquisa visava explorar as crenças relacionadas à leitura e às atividades de leitura ministradas pela professora, usando uma abordagem qualitativa com elementos etnográficos. O referencial teórico incluiu estudos sobre crenças de Ana Maria Ferreira Barcelos e Kleber Aparecido da Silva, leitura e ensino de autores como Isabel Solé, Ângela Kleiman, Esméria de Lourdes Saveli e Magda Soares, e formação reflexiva do professor baseada em Selma Garrido Pimenta, Evandro Ghedin e Kenneth M. Zeichner. Os resultados destacaram a prática predominante da leitura em voz alta na sala de aula, suscitando discussões sobre o papel dessa prática no ambiente escolar e a necessidade de consciência das crenças que guiam as abordagens pedagógicas dos professores.

A análise dos artigos permite reflexões a partir de conceitos sobre crenças que direcionam metodologias utilizadas para o trabalho com leitura na escola e a contribuição da formação de professores para se refletir sobre isto.

O artigo de Couto e Andrade (2018) destaca que as professoras que participaram da pesquisa tinham a crença de que oportunizando o acesso aos livros era suficiente para o ensino da leitura e que com a formação que lhes foi oportunizada, sentiram-se mais motivadas a ler e a promover novas vivências leitoras aos alunos, mesmo ainda não demonstrando uma visão crítica sobre a escolha da leitura como objeto de estudo.

O artigo de Correia e Bedran (2018), também trata sobre as crenças acerca da leitura e das atividades de leitura. Neste caso, a pesquisa demonstrou a necessidade de os professores tomarem consciência sobre as crenças que direcionam sua prática pedagógica.

Ao citarem Ana Maria Ferreira Barcelos, as autoras dizem que:

torna-se fundamental, quando pensamos na formação e atuação prática do professor, criar oportunidade e espaço em sala de aula para alunos e, em especial, futuros professores, discutirem e se conscientizarem sobre suas próprias crenças e, posteriormente, sobre as crenças de seus alunos. Instigar essa prática é oportunizar aos professores uma formação mais crítica e reflexiva, que não deve estar pautada em juízo de valor, ou seja, em possíveis julgamentos valorativos quando verificadas divergências entre crenças de alunos e professores. (Correia; Bedran, 2018, p. 483).

Conforme citado anteriormente, Caldin (2003) enfatiza que a literatura infantil desempenha um papel social ao conectar os leitores com a realidade que os cerca, facilitando a emancipação crítica e a compreensão das estruturas sociais. Este aspecto reflete-se nas práticas analisadas nos artigos aqui analisados, como os trabalhos de Couto e Andrade (2018) e Correia e Bedran (2018), que destacam a importância de práticas reflexivas e da formação continuada dos professores para desafiar crenças limitadoras e criar um ambiente de leitura que favoreça o pensamento crítico.

Entendendo que as crenças estão atreladas às vivências pessoais dos profissionais, a formação inicial e a formação continuada, quando ocorrem de forma reflexiva, podem apresentar novas perspectivas, que venham a causar uma mudança positiva nas práticas docentes, especialmente no que se refere ao trabalho com a leitura em sala de aula.

LEITURA NOS ANOS FINAIS ENSINO FUNDAMENTAL

Esta categoria é composta por textos que exploram o trabalho com a leitura nos anos finais do ensino fundamental. Quatro artigos integram esta categoria e serão apresentados a seguir.

O artigo de Baptista *et al.* (2018), intitulado “Práticas de leitura e compreensão de texto no 6º e 7º anos do ensino fundamental”, investigou as práticas de leitura de jovens adolescentes e sua relação com o desempenho na compreensão de textos. Utilizando instrumentos como o Questionário *Cloze* e o Teste de Compreensão de Leitura para realizar a análise dos dados coletados, os resultados revelaram a influência dos hábitos de leitura, destacando que a leitura de quadrinhos e mangás para entretenimento estava associada a um desempenho mais baixo na compreensão de textos.

O segundo artigo, “Fatores que influenciam no interesse pela leitura dos alunos dos anos finais do ensino fundamental do Colégio Municipal José Teixeira na cidade de Tuntum – MA”, de Pessoa (2018), examinou os fatores que influenciam o interesse pela leitura em alunos do 8º e 9º ano. Adotando uma abordagem sócio interacionista, a pesquisa destacou a importância da motivação na promoção do interesse pela leitura, com fatores pessoais, ambientais e pedagógicos desempenhando papéis significativos.

O terceiro artigo, “A prática de leitura no ensino fundamental: reflexões e possibilidades”, de Florenciano e Barbosa (2019), buscou identificar elementos que promovem o desenvolvimento do hábito de leitura em alunos do ensino fundamental. A pesquisa qualitativa utilizou como instrumento de coleta de dados a revisão de literatura. Baseada em autores como Vygotski e Freire, ressaltou a importância de abordagens pedagógicas distintas e reconheceu o papel dos professores e das famílias no estímulo à leitura.

O último artigo desta categoria, “Ensino de estratégias de leitura na sala de aula do 5º e do 8º anos do ensino fundamental”, escrito por Diesel, Martins e Rehfeldt (2020), apresenta uma pesquisa com professoras de Língua Portuguesa em uma escola municipal situada na cidade de Marques de Souza/RS e teve como objetivo compreender, junto a elas, entre outros aspectos, como é explorado o ensino de leitura com os alunos do 5º e do 8º anos. O estudo, fundamentado em teóricos como Isabel Solé e Mary Kato, destaca práticas pedagógicas como ‘horas de leitura’, narração de histórias e avaliações relacionadas à leitura, mas ressalta a necessidade de incorporar estratégias metacognitivas explicitamente no ensino da leitura.

Com a análise dos artigos desta categoria, é possível serem feitas reflexões acerca dos fatores que influenciam no hábito de leitura das crianças e adolescentes, sendo em dois deles a partir de resultados de experiências literárias com alunos do ensino fundamental e em um a partir de uma revisão bibliográfica. Todos, no entanto, reforçam a ideia de que a escola tem um papel importante no processo de formação leitora.

Além disso, a institucionalização do ensino e a criação de marcos normativos, como a Lei nº 12.244/2010, destacam a leitura como prioridade educacional, alinhando-se às preocupações teóricas de Zilberman (2008) sobre a qualidade do ensino e a formação docente. Entretanto, os resultados dos estudos, como os de Baptista *et al.* (2018) e Diesel, Martins e Rehfeldt (2020), indicam que o simples acesso a recursos não garante práticas pedagógicas eficazes. A mediação, formação docente e a implementação de projetos específicos se tornam importantes para transformar o hábito da leitura em uma prática significativa.

PROJETOS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Esta categoria é composta por textos que abordam pesquisas realizadas a partir de projetos pedagógicos de leitura no ensino fundamental, compreendendo dois artigos.

O primeiro artigo, intitulado “A experiência do aluno do 6º ano do ensino fundamental II para a leitura do texto literário” e escrito por Costa e Botelho, relata uma pesquisa conduzida através de um projeto experimental de letramento literário com o livro “A batalha dos mamulengos” de Rubem Rocha Filho. A pesquisa foi realizada em uma turma do sexto ano da Escola Professora Olindina Alves Semente, em Recife/PE. Utilizando uma abordagem qualitativa e o método de estudo de caso, os autores buscaram entender o aluno como influenciado pelo seu meio. Os resultados da análise dos dados obtidos com questionários demonstraram a necessidade de desenvolver um plano direcionado para o letramento literário.

O segundo artigo, “Jogos de leitura: possibilidades para promoção do engajamento na leitura”, de Santos e Vieira, apresenta uma pesquisa realizada com alunos dos anos finais do ensino fundamental em uma escola pública de Claro dos Poções/MG. A pesquisa-ação foi empregada, propondo um Projeto Educacional de Intervenção baseado em estratégias de gamificação para promover o engajamento dos alunos no processo de leitura. A coleta de dados envolveu questionários, atividades diagnósticas e grupo focal. A proposta de intervenção incluiu atividades gamificadas e a elaboração de um jogo pedagógico fundamentado nos elementos

da gamificação e nas características do RPG, com referencial teórico em estudos de Regina Zilberman, Paulo Freire, Vilson J. Leffa, Isabel Solé, Ângela Kleiman e Ingedore G. Villaça Koch. Com os resultados obtidos, ao fim do artigo, as autoras conseguiram evidenciar avanços em todos os alunos no que diz respeito à leitura.

Os artigos analisados reforçam a importância dos projetos pedagógicos de leitura como ferramentas para promover o desenvolvimento do hábito de leitura entre os alunos do ensino fundamental. Ambos destacam abordagens que consideram o contexto sociocultural dos estudantes e a necessidade de estratégias inovadoras, seja por meio da literatura ou do uso de gamificação, para engajar e motivar os alunos. Essas iniciativas mostram que práticas bem planejadas e fundamentadas teoricamente podem contribuir significativamente para a formação de leitores críticos e participativos.

Os projetos descritos, seja por meio do letramento literário com foco na realidade sociocultural dos alunos ou da gamificação como forma de engajamento, refletem a função social da literatura destacada por Caldin (2003). Ambos os artigos corroboram a ideia de que a literatura, além de ser uma ferramenta lúdica, promove reflexões críticas e ajuda os estudantes a compreenderem e questionarem a realidade ao seu redor. Essa articulação também encontra respaldo em Zilberman (2008), que aponta a relevância de iniciativas educacionais que vão além do simples acesso ao livro, envolvendo práticas que qualifiquem e fortaleçam o vínculo dos estudantes com a leitura.

CONCLUSÃO

Ao fim desta pesquisa, que teve como principal objetivo coletar e analisar pesquisas sobre a leitura no ensino fundamental, serão apresentadas algumas reflexões, com vistas à conclusão.

É importante destacar que os termos de busca escolhidos influenciam diretamente os resultados obtidos. Ainda assim, os dados analisados indicam que persistem lacunas nas pesquisas científicas relacionadas à leitura, especialmente no contexto escolar, evidenciando a necessidade de promover práticas educacionais fundamentadas em evidências.

Considerando os resultados obtidos nas buscas realizadas, observou-se que a leitura tem sido utilizada com diversas finalidades e modos, destacando-se seu uso atrelado à potencialização de outras aprendizagens na escola e pesquisas têm sido realizadas nos últimos anos que trazem essas abordagens.

Em relação aos artigos selecionados, estes apresentaram estudos que corroboram a ideia de quão significativas as boas propostas de projetos pedagógicos que envolvam a leitura podem influenciar no gosto dos educandos por essa atividade.

Ao finalizar a análise das investigações sobre a leitura no ensino fundamental, é possível destacar que a leitura desempenha um papel multifuncional no ambiente escolar, não se limitando apenas à aquisição de habilidades linguísticas, mas também contribuindo significativamente para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais dos alunos. Os artigos selecionados evidenciam que práticas pedagógicas bem estruturadas e direcionadas à promoção da leitura podem influenciar positivamente o engajamento dos estudantes e o desenvolvimento de hábitos leitores.

Os estudos revisados destacam que as abordagens pedagógicas inovadoras, como a integração de estratégias metacognitivas e a consideração das crenças dos professores, podem transformar significativamente a forma como a leitura é ensinada e praticada nas escolas. Os artigos de Diesel, Martins e Rehfeldt (2020) e Florenciano e Barbosa (2019), por exemplo, sugerem que metodologias reflexivas e que envolvem tanto educadores quanto famílias são essenciais para criar um ambiente de leitura mais dinâmico e inclusivo, favorecendo o desenvolvimento do gosto pela leitura desde os primeiros anos escolares.

Além disso, as investigações ressaltam a importância da motivação e do engajamento dos alunos, como apontado por Pessoa (2018), que identificou fatores internos e externos que influenciam o interesse dos estudantes pela leitura. Esse dado reforça que o trabalho com a leitura deve ser pensado de forma a atender às necessidades e preferências dos alunos, criando um ambiente motivador e acolhedor que favoreça o desenvolvimento do hábito leitor.

Como já mencionado, ainda há lacunas a serem preenchidas nas pesquisas científicas sobre a leitura no contexto escolar. Em especial, faltam investigações que explorem mais detalhadamente as diferentes estratégias pedagógicas que podem ser aplicadas de forma sistemática e adaptativa para atender a diversidade de perfis dos alunos. O artigo de Baptista *et al.* (2018), por exemplo, evidencia que certos tipos de leitura, como mangás e quadrinhos, apesar de populares, podem não ser tão eficazes para o desenvolvimento da compreensão de textos complexos, sugerindo que é preciso um equilíbrio entre promover a leitura prazerosa e garantir o desenvolvimento de habilidades de compreensão mais profundas.

Os resultados dos artigos destacam a relevância de pesquisas baseadas em evidências que possam subsidiar práticas educacionais mais eficazes e reflexivas. A leitura,

como ferramenta pedagógica, deve ser abordada não apenas como um meio para alcançar outras aprendizagens, mas também como um fim em si mesma, fundamental para a formação integral dos estudantes. Para que isso aconteça, é essencial que os projetos pedagógicos sejam cuidadosamente planejados, levando em consideração as particularidades dos alunos e as demandas do contexto educacional, garantindo assim que a leitura se torne uma prática significativa e prazerosa na vida dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, R. M. *et al.* Práticas de leitura e compreensão de texto no 6º e 7º anos do ensino fundamental. **Estudos de Psicologia**, Campinas, p. 173-182, 2016. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/estpsi/article/view/7813>. Acesso em: 15 abr. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 13 abr. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/12244.htm. Acesso em: 13 abr. 2024.
- BRASIL. Plano Nacional do Livro e da Leitura. **Decreto Presidencial Nº 7.559, de 1º de setembro de 2011**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7559.htm. Acesso em: 13 abr. 2024.
- CALDIN, Clarice Fortkanp. A função social da leitura da literatura infantil. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, [S. L.], v. 8, n. 15, p. 47-58, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2003v8n15p47>. Acesso em: 04 abr. 2024.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSTA, W. C.; BOTELHO, C. (2016). A experiência do aluno do 6º ano do ensino fundamental II para a leitura do texto literário. **HOLOS**, Pernambuco, v. 8, p. 136-147, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2829/1317>. Acesso em: 15 abr. 2024.
- CORREIA, Leticia Veste; BEDRAN, Patrícia Fabiana. A leitura em um contexto de ensino de língua portuguesa: um convite à reflexão. **EntreLetras**, Araguaína, v. 9, n. 2, jul./set. 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreltras/article/view/4681/14376>. Acesso em: 15 abr. 2024.
- COUTO, Maria Elizabete Souza; ANDRADE, Jamile Barros. A aula de leitura e a leitura na aula. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 106-134, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/plurais/issue/view/290/222>. Acesso em: 15 abr. 2024.
- DIESEL, Aline; MARTINS, Silvana Neumann; REHFELDT, Márcia Jussara Hepp. Ensino de estratégias de leitura na sala de aula do 5º e do 8º anos do ensino fundamental. **Exitus**, Santarém, v. 10, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S223794602020000100260&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 abr. 2024.

- FLORENCIANO, K. A. B.; BARBOSA, E. A. B. A prática da leitura no ensino fundamental: reflexões e possibilidades. **Horizontes – Revista de Educação**, [S. L.], v. 7, n. 13, p. 24–36, 2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/8752>. Acesso em: 15 abr. 2024.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- OLIVEIRA, Maria Rosa D.; PALO, Maria José. **Literatura infantil: a voz da criança**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios)
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- PESSOA, Maria de Jesus Coelho. Fatores que influenciam no interesse pela leitura dos alunos dos anos finais do ensino fundamental do Colégio Municipal José Teixeira na cidade de Tuntum – MA. **Revista Internacional de Apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad e multiculturalidad**, v. 4, n. 2, p. 13-27, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660906002/>. Acesso em: 15 abr. 2024.
- SANTOS, Kelly Rose Flávio Veloso; VIEIRA, Fábila Magali Santos. Jogos de Leitura: possibilidades para promoção do engajamento na leitura. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S. L.], v. 23, n. 3, p. 132–148, 2021. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/40641>. Acesso em: 15 abr. 2024.
- ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, [S. L.], v. 1, n. 14, p. 11-22, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 27 abr. 2024.
- ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 6 ed. São Paulo: Global, 1987.

SOBRE AS AUTORAS

Franciele Marques Flach é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e integrante do Grupo de Pesquisa Arte: Criação, Interdisciplinaridade e Educação – ArtCIED (CNPq/PPGED/Uergs). Possui Graduação em Letras – habilitação em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas – pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2014). Especialização em Literatura Brasileira pela mesma instituição (2016) e Graduação em Biblioteconomia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2021). Atua como professora de Língua Portuguesa na Rede Pública Municipal de Educação de Capão da Canoa (RS).

E-mail: franciele-flach@uergs.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8604-4498>.

Cristina Rolim Wolffenbüttel é pós-doutora, doutora e mestre em Educação Musical. Licenciada em Música. Especialista em Informática na Educação, em Literatura Brasileira, em Filosofia e em Educação Infantil e Anos Iniciais. Coordenadora do Curso de Especialização em Educação Musical, na Uergs. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/Uergs e do Curso de Graduação em Música: Licenciatura/Uergs. Líder dos Grupos de Pesquisa Educação Musical: Diferentes Tempos e Espaços (CNPQ/UERGS) e Arte: Criação, Interdisciplinaridade e Educação (CNPQ/UERGS). Professora de Música da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Membro do Comitê Assessor de Artes e Letras da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS). Vice-Presidente da Comissão Gaúcha de Folclore.
E-mail: cristina-wolffenbuttel@uergs.edu.br.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7204-7292>.

Recebido em 28 de setembro de 2024 e aprovado em 03 de dezembro de 2024.

Ensaio

Cartas ao Vento: O cinema oriundo das ilhas da memória, como refúgio para sinalizar o lugar outro

Letters in the Wind: Cinema from the islands of memory, as a refuge to signal the other place

Cartas en el Viento: Cine desde las islas de la memoria, como refugio para señalar el otro lugar

ARMANDO MARTINELLI NETO¹

RESUMO: Por meio das cartas escritas por Catherine, personagem central do filme curta-metragem *Cartas ao vento*, à sua mãe, surgem observações sobre a conjunção entre lembranças e imaginação, advindas das ilhas da memória individual que possibilitam acessar e perpassar dramas coletivos. Este texto é um ensaio sobre o cinema e sua capacidade de sinalizar e sustentar a existência de um lugar do outro. O ensaio como caminho de mergulho também em minhas memórias, como refúgio para a escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Memória; refúgio; poesia.

ABSTRACT: Through the letters written by Catherine, the central character in the short film *Letters to the Wind*, to her mother, observations emerge about the conjunction between memories and imagination, coming from the islands of individual memory that make it possible to access and go through collective dramas. This text is an essay on cinema and its ability to signal and sustain the existence of a place of the other. The essay is also a way of diving into my memories, as a refuge for writing.

KEYWORDS: Memory; refuge; poetry.

1. Faculdade de Educação. Grupo de pesquisa Humor Aquoso.

Cartas ao Vento: O cinema oriundo das ilhas da memória, como refúgio para sinalizar o lugar outro

RESUMEN: A través de las cartas escritas por Catherine, el personaje central del cortometraje *Cartas al viento*, a su madre, surgen observaciones sobre la conjunción entre recuerdos e imaginación, procedentes de las islas de memoria individual que permiten acceder y atravesar los dramas colectivos. Este texto es un ensayo sobre el cine y su capacidad para señalar y sostener la existencia de un lugar del otro. El ensayo es también una forma de bucear en mis recuerdos, como refugio para la escritura.

PALABRAS CLAVE: Memoria; refugio; poesía

1. A ILHA SONHADA É A ILHA INACESSÍVEL

A ilha desconhecida fez-se enfim ao mar, à procura de si mesma

José Saramago²



Figura 1 – Imagem do filme Cartas ao vento

2. Frase do conto “A ilha desconhecida”, de José Saramago (1997).

O mar, caminho de uma possível travessia, linha de escape aos desalentos originados por horrores humanos. Fugir como ato derradeiro, mesmo que apenas em palavras. Sonhar com a ilha, com o reencontro, recomeço. Em *Cartas ao vento*³, curta-metragem dirigido por Daniel Choma, com narração e tradução em francês de Myrtille Chiea, Catherine escreve cartas à sua mãe, conforme resenha divulgada pelos autores: “Durante uma quarentena de isolamento, Catherine, imigrante da França, escreve quatro cartas à sua mãe. Enquanto aguarda o reencontro que se aproxima, ventos, marés, cenários e sentimentos se transformam. Com o passar do tempo, ela percebe que o instante pulsa sempre a mesma mensagem”.

Catherine narra as quatro semanas antecedentes ao possível reencontro, conforme os ventos: Leste, Norte, Sul, Oeste. Os escritos sobre os sentimentos oriundos da distância da mãe, somados às imagens do filme, em tom onírico, criam a mobilidade do cinema, que nos permite buscar amparo em mundos distintos, em novos atravessamentos, como Deleuze (2007) diz: “O cinema não apresenta apenas imagens, ele as cerca com um mundo”. O mundo desse filme ancora-se na distância física, na aproximação da memória, no desaguar de palavras como forma de dirimir certezas e alimentar ficções. A narradora, aos 02:06 da obra, diz: “A ilha sonhada é sempre a ilha inacessível. Vivo aqui num estado de alerta. Pronta para partir a qualquer momento. Estado de ruptura. Sutura. Soltura. Abandono latente. Entre uma imigrante e sua cidade natal há pontes e oceanos. Abismos, relíquias”. Catherine inicia as cartas contando sobre o clima, o vento, a movimentação das formigas, situando sua mãe sobre fatos corriqueiros de um local anteriormente íntimo. A escrita surge como elemento de registro, contato, afeto. Elemento de um porvir desejado, conjunção entre imaginação e memória.

Ao colocar no papel os sentimentos que irradiam da distância de sua mãe, Catherine evidencia uma situação vivida por milhões de migrantes. Migrar faz parte da história humana e segue ato corriqueiro. No ato de se deslocar, na procura por lugares que possibilitam um pouco de paz, as paisagens se multiplicam, e os cenários tornam-se, normalmente, passagem, como a narração salienta aos 06:24: “Eu não sou daqui, tampouco de lá. Migrar é viver entre lugares e não lugares. Sempre de passagem, em trânsito, a conhecer cartões postais, pessoas, portais. Um corte se faz a cada despedida. E então coleciono histórias e cicatrizes”.

A vida gera esse acúmulo de experiências, envolta em traumas, lembranças, momentos que se replicam. A caminhada, a jornada, fator preponderante na coleção de

3. Conforme <https://vimeo.com/533079816>, acesso em: 01/06/2024.

histórias e cicatrizes, como diz Aleida Assmann (2011) – “uma história de vida está baseada em recordações interpretativas que se fundem em uma forma memorável e narrável”. A história do deslocamento passa a ser elemento da reconexão das raízes. E, quanto maior a inserção do fator tempo nesse contexto, mais idealizadas tornam-se as recordações. Catherine enumera elementos geográficos que remontam à convivência com sua mãe, por isso a movimentação das formigas, dos ventos, da chuva, que se tornam fontes de ligações afetivas, formas de encontrar raízes comuns.

A linguagem exercita a aproximação, dá asas para manifestar a busca por um imaginário reencontro. Escrever é pousar alguma forma de cura, de auto-olhar. Escrever como forma de desvendar o (re)existir, resistir. Como a própria narração menciona logo aos 23 segundos: “Quero prestar homenagem às cartas que não enviei, as palavras guardadas na escuridão do esquecimento, onde repousam silenciosas até o próximo terremoto”. A ilha inacessível do passado reconectada pela memória imaginativa, palavras a despertarem alento ante o abismo da separação.

No minuto 04:34 a narração diz: “Toda ilha é um lugar inatingível. Toda ilha é uma ilusão. Miragem no deserto do mar”. Em *Causas e razões das ilhas desertas*, Deleuze (2004) aborda que a ilha não é deserta por não ter habitantes, mas sim por colocar entre si e o mundo o deserto de um oceano. O oceano entre mãe e filha, oceano do tempo, da travessia, do movimento necessário para um suposto reencontro. A ilha é inacessível no plano real, pois encontra-se no espaço-tempo somente atingível por meio dos sonhos, por meio dos textos, o mar como o deserto dessa travessia onírica, como Deleuze pontua:

A ilha seria tão-somente o sonho do homem, e o homem seria a pura consciência da ilha. Para tanto, ainda uma vez, uma única condição: seria preciso que o homem se sujeitasse ao movimento que o conduz à ilha, movimento que prolonga e retoma o impulso que produzia a ilha. (Deleuze, 2004, p. 8).

As cartas de Catherine são a ilha inacessível, o sonho de milhões de pessoas que buscam reencontrar refúgio em algum momento do passado. As mensagens em *Cartas ao vento* refletem a busca de uma filha por rever os sentimentos nos textos escritos. Entre mãe e filha, a presença do oceano, do tempo, da incerteza. Em nenhum momento do filme revela-se algum dado mais concreto sobre a existência da mãe, apenas pistas de seu possível paradeiro. Sabe-se que as cartas jamais foram entregues, até pensando no próprio título da obra, *Cartas ao vento*. Sabe-se que há uma travessia, o

mar, a distância, elementos que proporcionam o lembrar, o aflorar dos acolhimentos da memória, da imaginação, dos sonhos, caminho para se atingir a ilha inacessível.

2. A MEMÓRIA É UMA ILHA DE EDIÇÃO

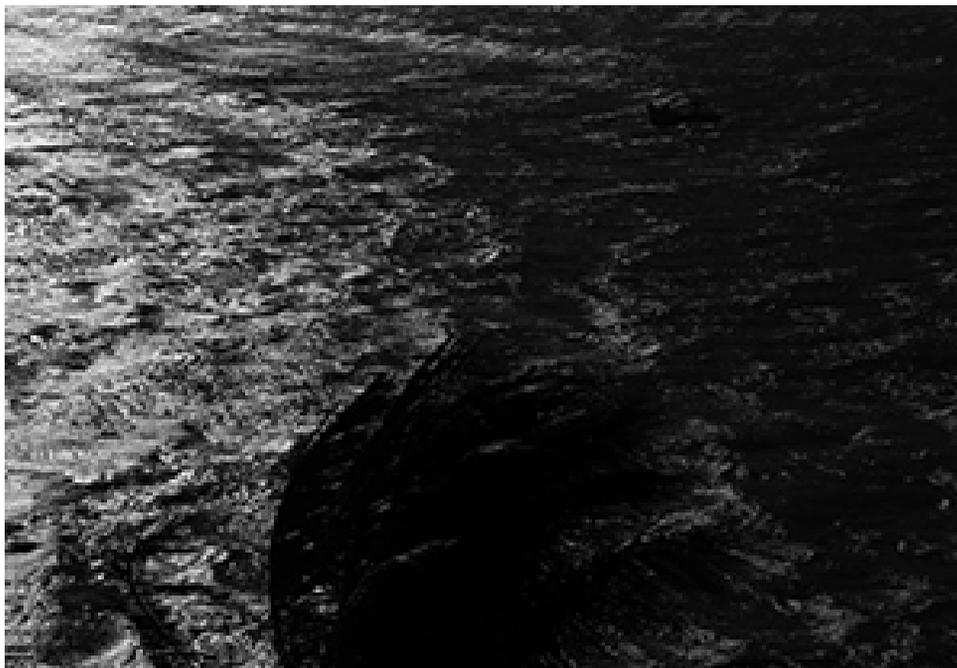


Figura 2 – Imagem do filme *Cartas ao vento*

“A memória é uma ilha de edição, dizia o poeta Waly Salomão. Retornar e permanecer são impossibilidades”. É a frase que a narradora diz aos 06:55. A citação no filme me faz procurar e reler o célebre poema “Carta aberta a John Ashbery”, de Waly Salomão (2014). Logo me deparo com as perguntas do poema: “Onde e como armazenar a cor de cada instante? / Que traço reter da translúcida aurora? / Incinerar o lenho seco das amizades esturricadas? O perfume, acaso, daquela rosa desbotada?”

O poeta indaga sobre como organizar a retenção de memórias, se é possível escolher momentos para serem esquecidos.

Waly, na estrofe seguinte, escreve: “A vida não é uma tela e jamais adquire o significado estrito / que se deseja imprimir nela. / Tampouco é uma estória em que cada minúcia / encerra uma moral.”

Retornar e permanecer são impossibilidades, pelo menos no chamado mundo real.

A linha tênue entre os chamados real e ficção mediados pela memória. Retornar e permanecer são possibilidades imaginativas, especialmente quando as lembranças entram no campo do sentido, embasam as experiências até então disponíveis, como Assmann (2011) reitera: “Lembranças que entram no campo magnético de uma determinada estrutura de sentido distinguem-se dos dados de sentido e das experiências anteriormente disponíveis. A memória produz sentido, e o sentido estabiliza a memória.” Memória e sentido estabelecem essa fruição entre imaginação e realidade, compelindo substância as narrativas do tempo. Sem a memória não conseguiríamos estabelecer parâmetros que evocam e direcionam a existência. É a memória, mesmo com todos os seus aspectos subjetivos, que sinaliza um conjunto documental, dando-lhe símbolos a constituir a trajetória do viver, como Waly Salomão (2014) aponta nos versos que seguem:

Hienas aguardam na tocaia da moita enquanto
os cães de fila do tempo fazem um arquipélago
de fiapos do terno da memória.
Ilhotas.
Imagens em farrapos dos dias findos.
Numerosas crateras ozonais.
Os laços de família tornados lapsos.
Oco e cárie e cava e prótese,
assim o mundo vai parindo o defunto de sua sinopse.
Sem nenhuma explosão final...

É a essas ilhotas do poema de Waly que Catherine se agarra. Imagens em farrapos de dias findo a sustentarem os laços da família, a desvirtuarem o tempo e a distância. As marés de Catherine remexem águas internas, levam a memória para buscar ilhas de acolhimento. Durante alguns anos de minha infância e adolescência, a mudança de cidade implicou dificuldades de adaptação. Tive muitos problemas, principalmente na escola, ao deixar São José dos Campos (cidade natal), e passar a morar em Campinas, onde, entre algumas saídas, continuo a viver. Meu refúgio era

a casa de praia da família, no litoral norte de São Paulo. Lá, durante o período de férias escolares, encontrava acolhimento. Depois de muitos anos escrevi um poema sobre aquele tempo, chamado “Maré-infância” (Martinelli, 2018):

Atravessou a ponte de madeira reticente
 Pé ante pé nas tábuas esculpidas pelo tempo
 Aterrissou em chão batido
 Poeira viva na lembrança
 Desviou dos cães estirados
 Da correria das crianças
 Dos sapos que brincavam no meio da rua
 Era o verão de sua infância
 O livro das travessuras esparramado em ventos noturnos
 Cercado pela montanha-horizonte
 Paisagem a refugiar delírios
 Retrato de um passado ainda vívido
 Sentou-se na pedra em meio ao jardim e ouviu repassar a história
 Anos, décadas, desembocados na nascente do ribeirão-família
 Deixou-se navegar sem laços
 Marinheiro só das recordações
 Pulava corda com as ondas
 Boiava para ver o céu
 Desapareceu no pôr do sol
 Cruzou a serra e garoou
 Chorou água salobra
 Sonhou em desaguar no mar.

A escrita tem esse poder, de ultrapassar e aproximar o tempo, tornar esse passado ainda vívido capaz de emergir em fagulhas. Os cães da fila do tempo fazem esse arquipélago de fiapos do terno da memória. O mar surge como um cenário de afetividade. Nas águas de Iemanjá banho-me em memórias, na vastidão de sentimentos que transformam a imensidão azul em zona de acolhimento. Nessas águas me ilumino em recordações, em anos importantes de minha busca em Ser. Busca esta também presente no encontro com obras de arte que me reafirmaram as direções dos passos. Entre elas, lembro do filme *As praias de Agnés*, de Agnés Varda, expoente da Nouvelle Vague,

em que a diretora constrói sua geografia afetiva celebrando a praia, nas recordações que evoca da sua relação com o mar, elemento que surge como o valor simbólico da navegação, da iminência da descoberta. O oceano como ícone da travessia da artista, da fotografia até virar cineasta. Varda se recorda falando para a câmera, montando suas instalações pelas praias por onde passa, realizando seu cine-escrita para visitar casas onde viveu e foi feliz. Relembra passagens marcantes de sua trajetória.

Ao recordar do mar, de obras de arte importantes em minha jornada, e trazê-los para o texto, fruto dos pensamentos que a escrita sobre um filme me traz, ressaltando fragmentos de memória, avanços e recuos, trocas de narrador, encontro a chance de valorizar o ensaio como a forma ideal para expor os meus refúgios. O ensaio, como dito por Adorno (2003, p. 29-30), “...Nessa experiência, os conceitos não formam um continuum de operações, o pensamento não avança em um sentido único; em vez disso, os vários momentos se entrelaçam como num tapete. Da densidade dessa tessitura depende a fecundidade dos pensamentos”. O ensaísta, assim, não define conceitos, mas desdobra e tece palavras, nas relações que estabelece com outras palavras, levando-as até o limite do que podem dizer, deixando-as à deriva. A deriva como esse caminho potente, sem um objetivo definido, sem as limitantes de formatos mais rígidos, um barco à deriva nas forças das marés-memórias.

Marés que pregam peças. Como Deleuze (2004) diz, “é sempre de fora que encontram a ilha e o fato de sua presença contrária, nela, o deserto”. Em determinado momento de *As praias de Agnés*, Varda visita a casa de sua infância, na Bélgica. O jardim não lhe desperta qualquer emoção, estava muito distante de suas lembranças. Depois de percorrer as dependências internas, alguns detalhes como o piso e o vitral a fizeram lembrar de sua mãe. Eu, depois de muito tempo sem visitar a casa de família na praia (que já nem era da minha família mais), um dia resolvi rever os locais que povoavam minhas recordações mais afetivas. Descobri que a casa, a rua, o bairro todo estava mudado e em nada fazia sentido com minhas memórias, nem a ponte de madeira existia mais. A ilha havia mudado, eu também. Nosso reencontro jamais poderia ser o mesmo. Apesar da realidade inevitável, ainda existiam elementos sensíveis, o cheiro do mar, dos jasmims, a montanha-horizonte a desmontar a dureza do tempo.

3. A VIDA NÃO É UM CARTÃO POSTAL



Figura 3 – Imagem do filme *Cartas ao vento*

A vida não é um cartão postal. Essa frase permeia quase todo o filme. Aos 04:52 a narração diz: “Em manhã de sol, tudo está em paz. Está? A vida não é um cartão postal”. Nesse momento lembro-me da cena de outro filme, *Aeroporto central* (2018), dirigido por Karim Aïnouz. O filme se passa em um hangar no antigo aeroporto de Tempelhof, em Berlim, local que abrigava, durante as filmagens, cerca de três mil pessoas à espera de asilo na Alemanha, oriundas sobretudo do Oriente Médio. O filme segue Qutaiba Nafea, um paramédico iraquiano, e o jovem sírio Ibrahim Al-Hussein, de 19 anos. A memória, no caso, me levou até esse momento do filme ilustrado abaixo, quando os personagens-centrais assistem, do abrigo dos refugiados, à queima de fogos no centro de Berlim, em comemoração ao réveillon.

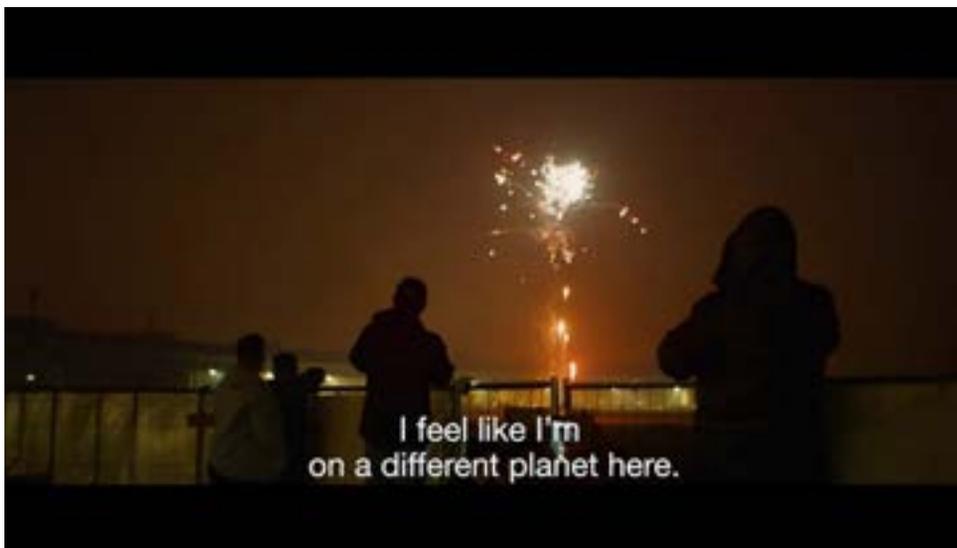


Figura 4 – Imagem do filme Aeroporto central

Mesmo presentes em um grande centro europeu, os personagens do filme lidavam com as dificuldades da travessia, reféns do tempo destinado à liberação dos documentos. Eles já estavam longe dos conflitos de suas terras natais, mas ainda podiam apenas observar, de longe, as cenas do local onde esperavam um dia recomeçar a viver.

A história de *Aeroporto central*, como a de *Cartas ao vento*, ultrapassa a memória individual e encontra eco nas memórias coletivas de tantas famílias separadas pelas migrações. Histórias distintas em termos de datas, geografias, origens etc., mas similares nas configurações memoriais. Candau (2014) explica: “a memória coletiva segue as leis das memórias individuais [...] se separam e se confundem, se aproximam e se distanciam, múltiplas combinações que formam, assim, configurações memoriais mais ou menos estáveis, duráveis e homogêneas”.

A combinação das memórias individuais emerge na força das produções artísticas, no enaltecimento de histórias que puxam histórias e desenrolam lembranças. A vida definitivamente não é um cartão postal. Enquanto escrevo este ensaio, uma nova tragédia ocorre com uma travessia de refugiados. Um barco de pesca com centenas de imigrantes afunda na costa sudoeste grega, em uma viagem que começou na Líbia e deveria terminar na Itália. Ao menos 80 pessoas perderam a vida no incidente (Reuters, 2023).

Obras como *Cartas ao vento* e *Aeroporto central* inserem-se no rol de tantas outras manifestações artísticas que conseguem trazer acolhimento ao tema, pois rompem a indiferença dos discursos monocórdicos e atingem sensações que possibilitam irradiar o lugar do outro. Para Deleuze e Guattari (2010), “somos feitos de linhas. Não queremos apenas falar de linhas de escrita; estas se conjugam com outras linhas, linhas de vida, linhas de sorte ou de infortúnio, linhas que criam a variação da própria linha de escrita, linhas que estão entre as linhas escritas”.

As escritas de Catherine, transpostas ao audiovisual, possibilitam que suas linhas também sejam incorporadas às linhas de outras pessoas, de outras obras de arte. Mesmo que essas linhas não sejam reais ou não tenham sido originadas em história dita verídica, podem emergir do amálgama entre memórias e o campo ficcional, bem distante de questionamentos sobre uma verdade factual, como diz Deleuze (2007, p. 16):

Não sabemos mais o que é imaginário ou real, físico ou mental na situação, não que sejam confundidos, mas porque não é preciso saber, nem mesmo há lugar para a pergunta. É como se o real e o imaginário corressem um atrás do outro, se refletissem um no outro, em torno de um ponto de indiscernibilidade.

Num mundo repleto de desigualdades, guerras, fome e tantas mazelas, sonhar com as ilhas inacessíveis é uma forma de acolhimento, uma trégua por um pouco de paz. As obras artísticas advindas das ilhas da memória individual possibilitam acessar o campo de sensibilidade e perpassar memórias coletivas, trazendo outras conexões ao mesmo drama social, auxiliando, assim, na capacidade de gerar dimensões que fabulam a travessia do viver, sinalizam e sustentam a existência de um lugar do outro. Obras como o poema “Extraterritorialidade”, de Lilian Aquino (2021):

Extraterritorialidade
 Se o que resta é apenas o muro
 E não há lugar suficiente
 Que caiba a possibilidade de dizer onde
 De dizer refúgio — ou pior ainda — nação
 Rogo à palavra que cave este chão
 Estranho, vazio, de sentido e de morada
 E até agora hostil às minhas formas

De revolver a língua onde me criei
Para que aqui nasça o incomum
Enfim: um lugar do outro.

Ao deixarem suas terras natais, normalmente motivados por conflitos e miséria, e buscarem locais mais tranquilos para viver, milhões de refugiados se defrontam com os muros visíveis, as cercas, as leis burocráticas que dificultam a chegada e o ingresso em um novo país. Além disso, eles também se deparam com os muros invisíveis das narrativas e discursos sociopolíticos, especialmente arraigados com os posicionamentos da chamada extrema-direita. Inflados pelo populismo, tais discursos cercam a imagem dos refugiados como possíveis fomentadores de violência e roubo de empregos. A presença dos migrantes é associada diretamente com o medo, retirando-se, assim, as possibilidades de humanizar o lugar do outro, já retido no muro de violência das informações monocórdicas, bombardeadas incessantemente. O cinema, a literatura, a poesia, a música, o teatro, as instalações artísticas em geral surgem como antídotos, como locais onde as histórias do refúgio são abordadas pelos olhares dos próprios refugiados, onde eles deixam de ser estatísticas, números, para terem nomes, vidas, explicações sobre os motivos de suas migrações. A subjetividade da arte rompe a desinformação objetiva e torna-se, assim, local de acolhimento, de escuta, de percepção do lugar do outro.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **O ensaio como forma**. Tradução e apresentação de Jorge M. B. de Oliveira. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003.
- AQUINO, Lilian. **Nunca estive em Tübingen**. São Paulo: Patuá, 2021.
- ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.
- CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2014.
- CARTAS ao vento. Instituto Câmara Clara, 2024. Disponível em: <https://camaraclara.org.br/acervo/mosaico/mosaico/cartas-ao-vento/>. Acesso em: 12 abr. 2024.
- DELEUZE, Gilles. Causas e razões das ilhas desertas. In: **Ilhas desertas e outros textos**. Tradução de David Lapoujade. São Paulo: Iluminuras, 2004.
- DELEUZE, Gilles. **Cinema II: A imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2010.
- MARTINELLI, Armando. **Recital das reticências**. São Paulo: Urutau, 2018.

REUTERS. **Nº de mortos em tragédia com imigrantes na Grécia sobe para 80; suspeitos de contrabando de pessoas são detidos.** *G1*, 19 de jun. de 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2023/06/19/no-de-mortos-em-tragedia-com-imigrantes-na-grecia-sobe-para-80-suspeitos-de-contrabando-de-pessoas-sao-detidos.ghtml>. Acesso em: 23 ago. 2024.

SALOMÃO, Waly. **Poesia total.** São Paulo: Cia das Letras, 2014.

FILMES

CARTAS ao Vento. Roteiro, câmera e montagem: Daniel Choma. Narração e tradução em francês: Myrtille Chiea. Brasil: Câmara Clara, 2021 (10 min.).

AEROPORTO Central. Direção: Karim Ainouz. Brasil/Alemanha/França: Mar Filmes, 2018 (1h37 min.).

AS PRAIAS de Agnès. Direção de Agnès Varda. França: Les Films du Losange, 2008 (1h48 min.). Disponível em: <https://mubi.com/pt/br/films/the-beaches-of-agnes>. Acesso em 30 de jun. 2024.

SOBRE A AUTORA

Armando Martinelli Neto é doutorando em Educação na Unicamp, mestre em Divulgação Científica e Cultural (Unicamp), graduado em Jornalismo (PUC-Campinas). Integrante do Grupo de Pesquisa Humor Aquoso, atua na linha de pesquisa Linguagem, Arte e Educação. Autor dos livros “Cabeça do cão na fenda do muro” (Patuá, 2023), “A luz do abismo” (Urutau, 2022), “Recital das Reticências” (Urutau, 2018), também tem poesias e contos publicados em revistas e coletâneas digitais.

E-mail: a150144@dac.unicamp.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9406-0666>.

Recebido em 05 de setembro de 2024 e aprovado em 03 de dezembro de 2024.

Texto Literário

Bioma de sacrifício

Sacrifice biome

Bioma de sacrifício

MAURÍCIO ÉRNICA¹

ACORDEI SOBRESSALTADO COM BATIDAS FORTES E SECAS NA PORTA DE ALGUM vizinho. Enquanto ouvia “polícia federal, abre!”, olhei o relógio: seis horas da manhã. Eu morava no setor hoteleiro de Brasília, em um apartamento que havia sido uma *garçonnière*. Os rastros estavam por lá, nas manchas em lençóis e toalhas puídos, em uma calcinha rosa choque perdida em meio às tralhas e outros sinais da intimidade alheia. Dois dias depois, toquei no assunto com o gerente do hotel, o Adriano, que nenhum detalhe do caso me contou. Nem eu lhe perguntei mais, talvez, na verdade, por preferir não saber. “Imagino que você já tenha visto cada cena por aqui, Adriano...” Ele me contou que começara a vida como camareiro, ainda muito jovem. “É cada coisa que já vi, doutor Maurício...”, ele disse, balançando a cabeça. “Já presenciei casal namorando, casal brigando... Ah, se eu fosse escrever um livro...” “E a boate que funcionava no térreo, Adriano?” “Ah, seu Maurício, por Deus, que é misericordioso, ainda bem que ela fechou.” Eu ri, ele se calou. Apenas continuou a balançar a cabeça e soltou, com voz soporosa: “ah, Mauricio, se você soubesse da história do doutor Abílio e do doutor André, escreveria...”. Depois se fechou no silêncio, retomou sua postura altiva e impessoal e se dedicou à rotina da recepção. “Hotel Arco do Triunfo, bom dia”.

1. Universidade Estadual de Campinas/SP.

Me despedi com um aceno de cabeça e, por meses, não retomei o assunto. Abílio e André, esses nomes ficaram em minha mente, que ecoava o “se você soubesse... escreveria...” Revirei a internet, noites a fio, atrás de pistas. Ainda tentei, jogando um verde ou outro, que Adriano falasse algo a mais. Ele não quis acrescentar nada além das generalidades que eu descobrira nas primeiras buscas. Entendi a delicadeza de sua posição e respeitei o seu resguardo. A dica que havia dado bastava. Eu a persegui e o relato que faço agora é o resultado do que pude apurar ao longo de cinco anos, em fontes que indicarei ao longo da narração dos acontecimentos e das conjecturas.

Abílio Luís de Girardi e Souza era doutor por posição social. Foi um empresário com negócios na área de transição entre o Cerrado e a Amazônia. Era pecuarista, descobriu depois, em áreas desmatadas ilegalmente e sócio de madeireiros e garimpeiros clandestinos; lendo com atenção o noticiário, não é absurdo supor que estivesse envolvido com quem lavava dinheiro do tráfico internacional de drogas. O fato é que ele foi uma das pessoas que levariam à destruição a área de transição entre o Cerrado e a Amazônia.

Abílio não revelou a ninguém o seu plano, que só posso deduzir por indícios dispersos. As fontes são poucas e incompletas, pouca gente quer falar e, por isso, estou convencido de que o meu relato mal dá conta de uma parte da história. Ao que tudo indica, porém, em um dado momento ele decidiu influenciar a política nacional para limitar a ação do Estado e remover entraves legais aos seus empreendimentos.

Um fato documentado é que ele havia conhecido um jovem disposto a ser seu sócio minoritário, que investiria mais com trabalho e lealdade do que com capital. André Gustavo Pedro foi um jovem ambicioso, sedento por ascender ao mundo dos muito ricos. À época, havia recém cruzado os 40 anos. Está vivo, pelo que sei. É filho de um profissional liberal que nasceu em uma família pobre e de uma dona de casa; teve vida confortável, mas nunca lhe sobrou dinheiro. Sua mãe mora em Sinop, no Mato Grosso, com o conforto de que sempre provou; voltarei a falar dela.

“Pedro é sobrenome, caralho”, André dizia em círculos privados, com impaciência. Desde cedo, seus olhos sempre viram onde o seu bolso não alcançava. Foi educado em bons colégios privados e se graduou em uma famosa escola de negócios de São Paulo. Fez cursos complementares, com bolsas de estudos, em uma universidade renomada dos Estados Unidos. Sempre transitou entre elites, afirmando-se por sua formação escolar. Mas, por razões desconhecidas, não se fixou em São Paulo e voltou ao Centro-Oeste, dizendo a todos que sua região era uma fronteira de oportunidades.

Ao se associar a Abílio, teria feito um pacto: manter-se sempre na sombra, invisível, como um jovem consultor de negócios uma região economicamente

dinâmica. Vivia, por essa época, sem despertar suspeitas. Ouvi de muita gente que ele rejeitava, com pavor fóbico, qualquer associação com a jagunçagem. Viria a saber, durante minha investigação, que ele teria confidenciado por escrito algumas brigas com Abílio por evitar assumir riscos de exposição e não querer se responsabilizar pelos negócios. Abílio urrava: “porra, André, para liderar é preciso pôr a mão na massa”. Ele se retraía, a desconfiança se alastrava.

Abílio, não sei se está vivo e por onde anda. Não há registro de óbito nos cartórios brasileiros e muitos bens estão em seu nome, geridos por prepostos. Descobri, porém, sem muito esforço, que era filho da velha elite agrária paulista. À época desses eventos, estava prestes a completar 70 anos. Gostava de bravatear que as famílias de quem recebera os nomes estão em posições de elite há muitas gerações: sua ascendência, pelo ramo paterno, remontaria à nobreza ibérica; pelo ramo materno, ele dizia ser descendente de antigos comerciantes genoveses. Seus ascendentes diretos pela parte paterna, contudo, sofreram um lento declínio social e econômico. Restaram brasões e títulos do Império em plena República, mas pouco dinheiro. Herdara apenas alguns imóveis, voltas ao mundo, muitas boas relações e o *savoir-vivre* de ricos antigos.

Os Girardi, de quem descendia pelo ramo materno, eram gente que chegara ao Brasil empobrecida, no início do século XX, e que, por boas jogadas e uns tantos blefes, enriqueceu. Gostavam de evocar seus antepassados mercadores genoveses. Não havendo quem comprovasse ou refutasse a genealogia, e tendo eles enriquecido e angariado muita simpatia, a história foi sendo repetida como se fosse verídica. O casamento de seu pai com sua mãe foi mais um dentre os tantos, na primeira metade do século XX, destinado a unir o prestígio e as boas relações preservadas pelas elites agrárias em declínio e em busca de meios econômicos para interromper sua decadência com a sede de posição social e prestígio de imigrantes de riqueza nova.

O pai de Abílio era um patriarca rude e irascível, mas que dominava a arte de circular no que chamava de Sociedade, fosse no Brasil, fosse na Europa. Sua mãe havia estudado em colégios religiosos em que se falava francês, como parte do esforço para se misturar com a gente de sobrenome prestigioso do Sudeste. As coisas não deram certo para eles, contudo. A bancarrota dos Souza vinha de longe, já era irreversível e não pode ser contida pelo dinheiro fresco dos Girardi. Não morreram pobres, mas terminaram suas vidas amargando a visita regular de credores que desprezavam o que diziam ser velharias de feira de antiguidades.

Em luta contra o decaimento, Abílio, ainda jovem, durante o desenvolvimentismo dos governos militares, migrou para o Centro-Oeste. As terras eram abundantes

e os benefícios, muitos. Conseguiu bons privilégios para se instalar. Algumas de suas empresas eram limpas e nessas, em que ele ostentava o seu sobrenome, apoiava a imagem pública que cultivou na região. “É rico de berço”, diziam. “Influente”, fofocavam. Ele aprendera francês na infância e era fluente na língua do poder recebida de seus antepassados. Me contaram que soava chique, que jagunços e violência não o assustavam. Sabia exatamente o que fazer e dizer nos gabinetes onde se tomam decisões. Muito embora reconhecessem nele ares de nobreza, era conhecido como um fazendeiro *old school*, um oligarca intempestivo e com brutalidade latente. À vontade, mesmo, ele ficava em suas terras, em companhias pouco recomendáveis.

Quando decidiu que era a hora de avançar para o terreno nacional, Abílio propôs um acordo a André. O jovem seria designado, sem que ninguém soubesse – e foi a condição que André teria imposto – testa-de-ferro em uma empresa predestinada a se destacar. Abílio, sem aparecer, transformou André em empresário exemplar. Montou para ele uma empresa de guincho que atuou em todo o Centro-Oeste, com ramificações pelas Gerais. Cheguei a ver restos dela em placas e inscrições em velhos carros em beiras de estrada pelo interior do Goiás. Abílio despejou muito dinheiro no negócio, André comprou concorrentes, Abílio sabotou quem estava no caminho, juntos forjaram contratos vultosos com grandes clientes. Ao testa-de-ferro, foi ordenado: “seja amigo dos inimigos”.

Em pouco tempo, a empresa tornou-se grande. “Sólida”, diziam contadores e auditores que, depois foi notado, também dedicavam os seus préstimos a uma grande empresa varejista que falseava os seus balanços. André não carregava a rudeza saliente da elite agrária, rejeitada nos meios urbanos. Transitava, desenvolto, nos meios ricos e influentes de São Paulo, Rio e Brasília. Foi badalado e tratado como empreendedor moderno, viveu o prestígio e a riqueza – isso o seduzia. Para sustentar o personagem, precisava estar limpo, desassociado das tramas de Abílio e, em seus dias de glória, esteve longe da barra pesada – e isso o seduzia ainda mais.

Em algum tempo, André passou a criticar publicamente as atividades econômicas que abalavam a imagem do país no exterior. Reclamava, ainda que com ponderações, do que chamava de “agronegócio predatório”, defendendo empresários que representariam “o agro responsável”. Era um homem de negócios moderno, instado a tomar posição nos grandes debates do país. Tornou-se, por fim, um expoente de uma nova geração de líderes.

Alegando que “empresários devem ter compromisso com um projeto de país”, passou a apoiar políticos. Mobilizou parceiros, criou redes. Com discrição, sem excessos,

sempre como porta-voz de um grupo, suas falas públicas tornaram-se frequentes. Financiava vários candidatos, alguns deles adversários, o que fazia em nome do, em seus termos, “fortalecimento do debate democrático e saudável” e da promoção de “um país guiado pela aliança do capital moderno com a prosperidade social e a sustentabilidade ambiental”. No geral, ainda que instigando respeitadas rivalidades de ocasião, ele fortaleceu políticos progressistas que colocavam problemas para os interesses de Abílio.

Oculto à luz do dia, amigo dos inimigos, André passou a frequentar os bastidores do poder e a recolher muitas informações sobre o mundo econômico e os corredores e gabinetes do Estado. Seus negócios prosperavam. Alguns políticos que apoiou, nunca sozinho, foram eleitos. Em uma conjuntura favorável, um deles, deputado, virou ministro. Outros, igualmente parlamentares, indicaram quadros para ministérios: secretários, diretores, assessores. Diante dos aliados no poder, sempre se manteve discreto; nunca pediu favores ou privilégios excessivos. Era de um republicanismo exemplar.

Para poderem se encontrar sem despertar suspeitas, Abílio e André compraram, com seis meses de intervalo e em andares diferentes, apartamentos em um antigo hotel em Brasília, o Arco do Triunfo. Ao todo, há quase 300 unidades no prédio. No térreo, com portas para a rua, havia uma boate muito movimentada nos dias de sessão no parlamento. Era para lá que desembestavam lobistas, políticos do interior, assessores e outros homens em viagem. Encobertos pela luz baixa, sua clientela assumia uma cláusula pétrea: uma vez tendo cruzado a entrada, todos seriam solidários e cúmplices; o que se via, falava e fazia ali dentro deveriam ser esquecidos na saída.

O arranjo teria sido sugestão de André, que tempos depois teria confidenciado que Abílio lamentara, um dia: “porra, André, depois que envelheci e a barriga cresceu, as mulheres não querem mais trepar comigo”. “Ah, Abílio, conheço um lugar que você vai gostar, tá cheio de meninas, o cardápio é ótimo e você vai sair dessa seca”.

O bar era movimentado, repleto de mulheres, moças novas lutando pela sobrevivência ou, quem sabe, entregues a fantasias de riqueza e poder. Discretamente, vendia-se cocaína. O álcool era consumido aos litros; destilados, sobretudo. Com muito custo, e sob a condição do sigilo, eu soube que André e Abílio costumavam se encontrar no balcão por acaso, como na primeira vez em que estiveram por lá. Naquela noite, em horários distintos, entraram na boate, se encostaram no balcão e, aparentemente sem planejar, conversaram despreziosamente sobre a vida de homens sozinhos em Brasília. André teria pagado uma menina, sua conhecida, para passar a noite com Abílio. Os dois voltariam assiduamente ao bar, sem companhia. Às vezes se reencontravam como velhos conhecidos de balcão. Entravam

rigorosamente em horários diferentes, sempre estavam juntos por acaso e falavam apenas o que se diz na cumplicidade masculina.

As datas não são precisas, mas foi ao final de um ano que decidiram comprar seus apartamentos. Primeiro André, depois Abílio. Descobri por coincidência detalhes de seus costumes privados. O apartamento de Abílio era funcional, impessoal como há de ser um quarto de hotel. Pouco mudou, desde então. As paredes ainda são decoradas com fotos de monumentos de Brasília que poderiam estar em um restaurante, café, refeitório ou uma cervejaria de aeroporto. Abílio mantinha um frigobar usado, onde fazia gelo e guardava cerveja, e possuía dezessete copos de whisky. Sempre imaginei que os outros sete devem ter sido quebrados, um a um, durante porres e orgias. A relação de bens acusava, ainda, um balde de gelo, dois garfos, uma faca e um prato. Esse arrolamento veio anexado ao contrato do aluguel que assinei, quando morei no hotel e ainda não sabia que a empresa que gerenciava aquele imóvel cuidava dos bens de Abílio. Uma camareira me contou que “nada tinha mudado desde o tempo em que doutor Abílio vivia por lá” e, em uma manhã, deixando-se levar pela empolgação, me confidenciou que, muitas vezes, ao limpar a bagunça das festas com meninas, encontrava no prato restos de pó branco.

Parece que mantiveram uma rotina de encontros. De madrugada, quando os moradores e hóspedes, aliviados pelo fim do expediente da boate, caíam exaustos no sono, depois que as meninas iam embora, quando o silêncio reinava e só se ouviam risos distantes, poucas e esporádicas vozes e alguns gemidos de gozo, quando ninguém queria ver quem era e como estava a gente que acionava os elevadores, um ia ao apartamento do outro para conversas breves e objetivas.

Como as políticas repressivas e as ações regulatórias do Estado são menos eficazes do que a miséria do mundo, era esperado que o tráfico, o desmatamento, a mineração e a pecuária ilegais continuassem a prosperar. Por sua vez, as informações passadas por André a Abílio permitiam algumas antecipações e boicotes. “A luta é permanente”, dizia André aos seus aliados da luz do dia, alimentando a esperança no futuro: “um dia, enfim, esse país será moderno e teremos orgulho de termos feito a nossa parte”.

André gozava das delícias de sua nova vida quando foi noticiada por um jornal de esquerda a denúncia de que sua empresa de guincho seria a fachada de negócios suspeitos no Centro-Oeste e que ele receberia dinheiro de origem obscura. A matéria era imprecisa e repleta de acusações que, depois, não foram comprovadas. Mas o escândalo estava montado e o testa-de-ferro foi alvo de investigações da imprensa nacional. A avalanche durou um mês. “Tudo indica – diziam, mesmo sem provas – que estaria a

serviço de criminosos”. Pipocavam teorias conspiratórias, relatos fantasiosos e informações contraditórias. Muitos nomes, zelosos de suas reputações, foram mencionados.

Era preciso dar sentido à confusão e ao espanto generalizado. Por essa época, os dois já não eram vistos com frequência no balcão. Abílio estava recolhido há uns meses, dizia ter passado por uma cirurgia e ia menos a Brasília. André contra-atacou, acusou “conspiradores obscurantistas que querem destruir a honra de uma liderança ascendente”. Nos bastidores, mobilizou sua rede de influência contra o jornal de esquerda. Àquela altura, muita gente ansiava pelo fim do escândalo e não foi difícil recrutar quem nutrisse antigos rancores com o editor do jornal, apenas aguardando a ocasião propícia para o bote.

Anúncios publicitários foram suspensos e o editor foi demitido. Descobri sem muito esforço que, um ano depois, ele conseguiu um emprego, parece que bem pago, em um jornal de uma cidade no norte do Mato Grosso que vive de notícias locais. Ele se recusa a falar do rastilho de pólvora que acendeu. “Eu me reinventei. Polêmicas, agora, só as fofocas paroquiais”, ironizou antes de desligar o telefone.

Porém, o fogo ardia e o estrago era grande. Reputações empresariais foram postas em questão. Os políticos financiados por André passaram ser vistos com suspeita e os nomes que haviam indicado para os ministérios foram exonerados. O ministro caiu, após um mês, como tentativa de estancamento da crise.

Dois meses depois, a tempestade já parecia mais uma marola da República. Quem tinha poder e prestígio de fato, continuou a ter. Advogados receberam bons honorários. Desagravos foram publicados. Nos bastidores, já não se falava do assunto. A abóboda de silêncio foi restaurada. Durante todos aqueles dias, não se disse nenhuma palavra sobre a boate. Em seu balcão, nada foi dito sobre a crise. Naquele pequeno mundo, tudo é aceitável, menos o escândalo.

Quando as coisas se acalmaram, Abílio voltou a frequentar a casa noturna e seu apartamento. André, porém, tornara-se tóxico e mergulhou no ostracismo. Depois de alguns anos investigando esse caso, quando a opinião pública já o havia esquecido e a justiça estava ocupada com outras causas, um jornalista brasileiro me confidenciou que teria ouvido falar que Abílio teria plantado a denúncia e pagado um bom dinheiro para seu nome não aparecer. Mas, ele me alertou, esse era apenas mais um boato em uma história repleta deles. Mais tarde, me dei conta que Abílio, para criar o escândalo e deixar a opinião pública atônita, tinha contado uma história correta em suas linhas gerais, mas com muitas informações falsas e muitos nomes de empresários e políticos que sabidamente não participaram de ilegalidades.

Os desafetos que André acumulou eram muitos e os que possuíam meios para atuar nos bastidores não hesitaram. A denúncia dera uma pista correta e promissora. Descobriu-se durante as investigações – e está registrado nos autos do processo – que a contabilidade da empresa de guincho vinha sendo fraudada sistematicamente desde o seu início. Inventou-se um artifício para ocultar a origem de grandes volumes de capital que a impulsionaram e a teriam permitido sobreviver, com galhardia, a oscilações do mercado. Em meio a tantas acusações falsas e reputações difamadas, havia enfim uma culpa inequívoca. Com o devido respeito ao processo legal, já como notícia velha e sem interesse, André foi preso preventivamente e, meses depois, viu sua sentença publicada. Sua pena é longa e não sei quando poderá migrar para o regime semiaberto. Quase não tive informações sobre sua vida na prisão, mas uma funcionária da penitenciária me contou que ele teria cultivado boas relações com os outros presos e os carcereiros, o que tem lhe propiciado certos privilégios.

Ao tentar reconstruir essa história, eu não conseguia mapear os passos de Abílio e André no tabuleiro do escândalo. Os depoimentos para a justiça eram vagos e me traziam poucos fatos adicionais, pois o julgamento se concentrou na caracterização da fraude contábil e em sua incriminação. Eu precisava de mais pistas. Fui conversar com um jovem advogado que mantinha amizades no escritório que defendeu André e acompanhou o caso à distância. O rapaz se esquivou, mas em um lapso, que na hora fingi não notar, fez menção a uma autobiografia. A funcionária do presídio já havia me dito vagamente o que na hora me pareceu mais uma bravata: “ouvi que ele chegou dizendo que ia contar sua história em um livro que estaria nas livrarias de todos os aeroportos do país, mas logo parou com essa história”.

Não são tantos editores de autobiografia de desagravo vendidas em livrarias de aeroporto. Deu trabalho, mas descobri o editor sensacionalista que recebeu o original incompleto de André e o rejeitou por um conjunto de razões. Em primeiro lugar, porque o texto foi considerado ruim e, pesados todos os custos editoriais, ele o avaliou como mercadoria pouco rentável. Em segundo lugar, e sobretudo por isso, porque enquanto analisava o material, recebeu a ligação da mãe de André. Em uma conversa rápida, ela apenas teria dito: “por mim e por ele, rejeite e devolva esse material”. O editor teve medo de, sem garantia de bom lucro, destampar um bueiro recém-fechado. Devolveu o manuscrito ao advogado de André, mas antes o digitalizou em segredo para arquivá-lo em sua coleção de originais recusados, a partir dos quais pretende, um dia, escrever suas memórias profissionais. Depois de muita insistência, porque eu sabia de muitos fatos, porque algum tempo havia se passado, por vaidade e porque

o paradeiro de Abílio é incerto, ele não me mostrou o texto, mas concordou em me contar o que havia lido. O lamento de André era inverossímil, mas estava repleto de informações que me permitiram preencher lacunas que me intrigavam.

Hoje, concluo que o acordo entre Abílio e André foi feito para não durar. André se enganou, seduzido pela riqueza, pelo prestígio e pela influência – e, sobretudo, por seu deslumbre com a vida de glórias longe do jogo pesado de onde vinha seu dinheiro. Abílio, eu conjecturo, sempre quis se livrar dele, que sabia demais e não queria herdar a liderança dos negócios e assumir o risco da identificação com um universo que sempre rejeitara. André acreditou na quimera de gozar dos benefícios de mundos que poucos podem conciliar.

Nas eleições seguintes, e talvez com alguma influência da crise, a conjuntura política do Brasil mudou. Uma aliança entre conservadores, ultraliberais e populistas de direita enxergou na ocasião a oportunidade de se eleger. Esse grupo conseguiu maioria no Parlamento e aprovou leis que flexibilizaram, como se diz no jargão da tecnocracia, marcos regulatórios, desmontando estruturas de fiscalização e de controle de atividades predatórias. A mudança política favoreceu os negócios de Abílio, que prosperaram como nunca. Jamais se saberá como a astúcia e o acaso se entrelaçaram para produzir esse efeito.

Soube que ele se aposentou, vendeu suas fazendas, criou um *family office* sediado em São Paulo para administrar sua fortuna e passou a viver em Paris, onde teria comprado um apartamento no *Triangle d'Or*. Fui atrás de notícias locais a seu respeito, mas tudo o que pude apurar, por intermédio de um corretor de imóveis soberbo, foi que um empresário brasileiro de nome Abílio de Souza, já aposentado, teria comprado um apartamento que fora de seu avô paterno, quem, segundo relatos, teria se desfeito do bem em um momento de dificuldades financeiras. Nos arredores, os garçons dos cafés e dos bistrôs o conheciam, mas ele já não era visto há um tempo. Um garçom brasileiro me contou que alguém teria lhe dito que ele falecera durante uma viagem à Croácia, porém esse desfecho me pareceu excessivamente fantasioso.

Sem mais vestígios verossímeis, resignado, decidi encerrar a minha investigação. Em Paris, diante de uma livraria, cinco anos depois e sem saber por que Adriano me ventilou aqueles nomes e me envenenou com o “se o senhor soubesse... escreveria...”, me deparei com um livro sobre atualizações do mito do Cavalo de Troia na literatura e na história. Entregue a fabulações, vejo pela vitrine Abílio folheando um exemplar e elaborando meios para preservar sua fortuna: “André, precisamos conversar”.

SOBRE O AUTOR

Maurício Érnica é docente do Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte da Faculdade de Educação da Unicamp.

E-mail: ernica@unicamp.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9911-7011>.

Recebido em 25 de setembro de 2024 e aprovado em 29 de outubro de 2024.

LEITURA: TEORIA & PRÁTICA

NORMAS EDITORIAIS – ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

A revista *Leitura: Teoria & Prática*, da Associação de Leitura do Brasil, é um periódico quadrimestral publicado ininterruptamente desde novembro de 1982. Única publicação brasileira específica da área da leitura, tem como objetivo principal, além de divulgar produções acadêmicas acerca da leitura no contexto escolar, contribuir para o desenvolvimento da educação e da cultura, promovendo discussões mais amplas sobre seus contextos atuais e de outros tempos e lugares. Compõe-se de textos inéditos, em português ou espanhol, escritos por pesquisadores, professores de diferentes universidades brasileiras e estrangeiras, e profissionais da educação básica. Artigos em inglês também são aceitos. Apresenta qualidade acadêmica relevante, estando classificada no Qualis Periódicos (CAPES) como A2 em Letras/Linguística, A2 em História, A2 em Interdisciplinar e B1 em Educação; integra o processo de formação inicial e continuada de professores; e tem subsidiado a produção de políticas públicas ligadas ao livro e à leitura.

A revista está disponível para leitura e *download on-line*, em <https://ltp.emnuvens.com.br/>.

Submissão de originais

§ A submissão de textos (artigos, ensaios, resenhas...) para a revista *Leitura: Teoria & Prática* deve ser feita *on-line*. Os **originais** devem ser encaminhados segundo as orientações disponíveis em: <https://ltp.emnuvens.com.br/>.

§ A revista *Leitura: Teoria & Prática* também aceita a submissão de **dossiês**, que devem ter um caráter interinstitucional e abordar temáticas de relevância para a área de Educação e Leitura, de forma a ampliar o debate acadêmico, fomentar intercâmbios de pesquisa e/ou adensar as experiências que atravessam o trabalho de profissionais da escola básica e de outras instâncias educativas formais e não-formais, perpassadas, por exemplo, pela parceria com a universidade, pelo trabalho coletivo, pela invenção e criação cotidianas que desafiam a educação.

Devem ser compostos de uma apresentação e de três a cinco artigos, reunindo autores filiados a, no mínimo, três instituições e contando, preferencialmente, com a participação de, pelo menos, um pesquisador filiado a instituição estrangeira. Só será publicado como dossiê um conjunto mínimo de três artigos aprovados pelos pareceristas. Em caso de aprovação de apenas um ou dois textos, esses poderão ser publicados isoladamente.

Normas editoriais

§ Todo o texto deve ser digitado em fonte Times New Roman, corpo 12, espaçamento 1,5, margem superior de 2,5 cm, inferior de 2,5 cm, esquerda 2,5 cm e direita de 2,5 cm e salvo em *Word*.

§ Cada texto deve conter, no máximo, 34.500 caracteres (com espaço), exceção às resenhas, que devem conter no máximo 8.000 caracteres (com espaço).

§ O título do trabalho deve ser traduzido para língua estrangeira (inglês, espanhol ou francês).

- § Com exceção do material enviado para seções *texto literário, entrevista, ensaio, resenha e imagens*, cada texto deve trazer um resumo indicativo e informativo, em português, com o limite máximo de 150 palavras, acompanhado de sua respectiva tradução para língua estrangeira.
- § Devem ser indicadas ainda, depois do resumo em português e em língua estrangeira, três palavras-chave para o artigo.
- § Os títulos e subtítulos devem ser destacados em negrito.
- § As citações com mais de três linhas devem aparecer em parágrafo distinto, iniciando-se a 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11, espaçamento simples entre as linhas e sem as aspas.
- § As notas, quando necessárias, devem ser numeradas sequencialmente e digitadas ao longo do artigo, como notas de rodapé.
- § No caso de citações, as referências aos autores, no decorrer do texto, devem obedecer ao modelo “Sobrenome do autor, data, página” (SILVA, 2001, p. 55); diferentes títulos do mesmo autor publicados no mesmo ano devem ser indicados com o acréscimo de uma letra depois da data (ex: SILVA, 2001a; 2001b...).
- § As referências bibliográficas devem ser digitadas ao final do artigo, em ordem alfabética, obedecendo às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) (NBR-6023/2000). Alguns exemplos:
Atenção! A ABNT atualizou algumas das normas em novembro de 2018.
Os exemplos abaixo já estão de acordo com essas atualizações::

Obra completa (recomendamos a inserção de tradutores de autores estrangeiros):

AGAMBEN, G. *A comunidade que vem*. Tradução de Antônio Guerreiro. Lisboa: Editorial Presença, 1993.

Capítulo de livro:

MARQUES, D.; MARQUES, I. Da imaginação ou uma borboleta saindo do bolso da paisagem. In: NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). *Ler e escrever na infância: imaginação, linguagem e práticas culturais*. Campinas/SP: Editora Crítica/ALB, 2013. p. 21-35.

Artigo publicado em periódico:

MARQUES, D. ‘Nelisita’, uma máquina de guerra de Ruy Duarte de Carvalho. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas/SP, v. 30, n. 58 (suplemento), p. 1517-1524, 2012.

Artigo publicado em meio eletrônico:

ROMAGUERA, A.; MARQUES, D. Escritas ao Vento. *Revista Linha Mestra*, ano VII, n. 23, ALB, Campinas/SP, ago.-dez. 2013. Disponível em: https://linhamestra23.files.wordpress.com/2013/12/02_poesias_imagens_e_africanidades_escritas_ao_vento_romaguera_marques.pdf. Acesso em: 20 set. 2014.

Teses e Dissertações:

MARQUES, D. *Entre literatura, cinema e filosofia*: Miguilim nas telas. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Lembramos que a exatidão das referências na listagem e a correta citação no texto são de responsabilidade dos autores dos textos.

- § Tabelas, quadros ou outras ilustrações devem fazer parte do corpo do texto. Colocar os quadros, gráficos, mapas, entre outros, numerados, titulados corretamente e com indicação das respectivas fontes. Além disso, esses arquivos devem ter a resolução de 300 dpi.

Importante: As imagens utilizadas nas obras deverão respeitar a legislação vigente de direitos autorais.

Em caso de dúvidas, consulte as regras da ABNT.

- § Todas as indicações de autoria devem ser apagadas dos originais. Durante a submissão, apenas no cadastro, os autores devem indicar afiliação institucional e contato (nome completo de cada autor, instituição, cidade, estado, país; endereço de *e-mail* que possa ser publicado no artigo).
- § Todo o processo de submissão deverá ser feito no *site* da revista: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp>.

Importante:

- § Os textos encaminhados fora das normas técnicas não serão acolhidos e submetidos à apreciação do Conselho Editorial. Os autores serão comunicados dessa decisão podendo submetê-los novamente.
- § Os artigos cuja autoria é identificada representam a expressão do ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da Revista *Leitura: Teoria & Prática*.

Processo de Avaliação

- § Após validação preliminar, a Editoria da Revista encaminhará o texto para julgamento autônomo de dois consultores de área afim (processo de *peer review*).
- § Havendo divergência entre os pareceres, os textos serão encaminhados a um terceiro parecerista.
- § Serão publicados apenas os textos que receberem dois pareceres favoráveis.
- § Os textos são avaliados de acordo com os seguintes critérios: atualidade, originalidade, relevância e abrangência do tema; clareza do texto e correção da linguagem; pertinência e atualidade da bibliografia referenciada.
- § Caso o texto seja aceito para publicação, nenhuma modificação de estrutura, conteúdo ou estilo será feita sem consentimento dos autores.
- § Os autores com textos aprovados e publicados estarão concordando com a sua publicação integral na revista *Leitura: Teoria & Prática*, abrindo mão dos direitos autorais para a publicação *on-line* e eventuais novas edições da revista.
Caso os textos venham a ser utilizados na forma de livros ou coletâneas, a ALB solicitará autorização dos autores para essa finalidade.

EDITORIAL

Leituras labirínticas: sentir e pensar com palavras e imagens

DOSSIÊ

Apresentação – Ler e escrever em foco: pesquisas e práticas com literacia na educação escolar

Ensino explícito de estratégias de compreensão de leitura

O estresse prosódico e a aquisição da leitura

Fluência verbal e consciência fonológica: antevendo o desempenho ulterior em leitura e escrita

Efeitos de programa de literacia emergente desenvolvido com pré-escolares

O desenvolvimento da escrita de resumos de textos narrativos e expositivos por crianças

Bases cognitivas da escrita inicial: a importância da fluência em escrita

ARTIGOS

Desafios e perspectivas: políticas públicas para o trabalho com a leitura na educação pública

Crianças refugiadas em seus deslocamentos: uma dupla representação

A leitura no ensino fundamental: uma revisão de literatura

ENSAIO

Cartas ao Vento: O cinema oriundo das ilhas da memória, como refúgio para sinalizar o lugar outro

TEXTO LITERÁRIO

Bioma de sacrifício

