

## Oralidade e leitura: um *continuum* mediado pelas tecnologias digitais ou compartilhado com elas?

Em uma época em que tecnologias digitais penetram e se generalizam nas nossas ações nos mais diferentes campos da vida, sugerindo conceitos, definindo estratégias, executando tarefas, substituindo-nos em atribuições até então compreendidas como nossas, falar de leitura em termos gerais e de leitura no contexto da escola, mesmo que seja um assunto reiteradamente abordado, ganha contornos distintos e nos incita a revisitar noções, teorias, abordagens, a fim de que possamos compreender talvez com um pouco mais de clareza o que, afinal, é ler, qual o papel da leitura nos indivíduos e na sociedade e de quem é este papel de produzir sentidos a partir de textos de natureza verbal escrita. Teria a máquina o conjunto de características de que nós, seres humanos, dispomos a fim de dar vida ao texto que nos é entregue pela escrita do outro ou de nós mesmos quando exercemos distintas funções perpassadas pela linguagem? Independente do seu potencial substitutivo ao humano, teriam a máquina e as tecnologias digitais papel central na formação de leitores?

Aprender a ler não nos é atividade natural. Não temos predisposição, tal como a temos para a aquisição da linguagem, para acionar o dispositivo da linguagem e, então, selecioná-la e desenvolvê-la, adquirindo conhecimento linguístico de um sistema específico a partir da exposição a ele e da interação por meio dele. O domínio de um sistema de escrita implica o conhecimento da modalidade linguística primária de uma língua, base de sustentação da compreensão do processo de representação pelo qual toda modalidade linguística secundária de língua – que é a escrita – passa. Não por acaso, nem por mágica ou invencionismo de alguém, os processos de alfabetização são implementados, singularmente em contextos educacionais formais, quando as crianças estão completando a aquisição da linguagem. E, nos casos particulares das escritas alfabéticas, quando está por se

completar a aquisição do sistema fonológico. Qual a razão disso e o que isso tem a ver com tecnologia?

Há algumas razões, entre as quais estão a natureza dos sistemas alfabeticos de escrita cuja constituição, por meio de processo de representação, é de base fundamentalmente fonológica. Os sistemas de escrita alfabeticos representam unidades fonológicas cuja centralidade está na unidade fonema. O fonema é uma unidade componente da sílaba, e nem fonema nem sílaba são unidades soltas. Aquela constitui esta, que é o elemento da cadeia da fala, materialidade de um sistema linguístico subjacente. A escrita não representa a cadeia da fala. Ela não representa a realidade linguística. Ela representa o sistema linguístico tomando por base uma de suas unidades: o fonema, na sílaba, dentro da unidade palavra. A compreensão deste complexo processo de representação requer não apenas o conhecimento de uma língua, mas também a condição de abstração e reflexão sobre a língua, atividades (meta)cognitivas que as crianças desenvolvem durante e depois do processo de aquisição da linguagem (Olson, 1997; Olson; Oatley, 2013; Sciar-Cabral, 2003, 2013).

Ademais, há que se considerar que a escrita em si é uma tecnologia, é um bem cultural e que, como tal, não nos é natural. Sua existência foi inventada por razões históricas e sociais muito bem descritas na literatura (Cagliari, 2007; Faraco, 2012; Cohen, 2017). A materialidade da tecnologia da escrita depende – embora nem sempre tenha sido assim – de outras tecnologias que permitem o registro da escrita tanto enquanto ele ocorre quanto como meio de fixação e manutenção. E são essas tecnologias que delineiam a forma e os contornos que a escrita ganha para além daqueles que são constitutivos da sua própria tecnologia, que são os traços que compõem as letras, que materializam os grafemas, que, por sua vez, representam os fonemas, materializados em fones, dentro da sílaba na cadeia da fala (Souza; Lazzarotto-Volcão, 2022).

As tecnologias às quais se recorre para escrever variam e mudam ao longo do tempo, e isso afeta não apenas a forma, mas também o conteúdo veiculado, tal como há muito discute Chartier (1999). Assim, com a chegada e a evolução da digitalização, tanto em termos de aprimoramento quanto de amplitude de alcance, não apenas a escrita em si sofreu alterações – não como sistema, mas como uso –, foi-nos também exigida a construção de novas relações com a escrita e mediadas por ela, já que a inscrição do texto escrito em uma tela o transforma em uma unidade

relativamente diferente – com potencialidades de movimento, por exemplo – daquela que se tem no papel.

Dada a complexidade própria da escrita e da sua constituição como modalidade secundária de línguas naturais e seu desenvolvimento nas sociedades acompanhado do desenvolvimento de outras tecnologias que a afetam, as grandes questões que se colocam são: Como ensinar a ler e a escrever? De que forma as tecnologias digitais participam desse processo? Seriam a escrita e a leitura atividades inherentemente humanas, exclusivamente humanas? Foi pensando nessas questões, considerando os alarmantes índices de insuficiência leitora no Brasil, que são reiterados a cada avaliação escolar, a cada observação de sala de aula, a cada avaliação em larga escala, e levando em conta os efeitos do ensino digitalizado ao qual todos fomos submetidos durante a pandemia e do qual não mais nos afastamos efetivamente, que, como docentes e pesquisadoras dos processos de leitura, propusemos a um conjunto de pesquisadoras a elaboração de um dossiê, ao qual demos o nome “**A escola remota aconteceu: e agora, cadê o leitor?**”.

Que não somos uma nação de leitores versados é sabido. Mas por quê? A resposta a essa pergunta é complexa, complicada até, diríamos. Do senso comum e de falas avulsas – mas ruidosas – de ambientes educacionais, vem a ideia de que não gostamos de ler, de que não criamos, portanto, o hábito da leitura. E o ato de ler, aí, estaria fortemente associado à leitura de livros. Sob essa perspectiva, não ler seria uma escolha, um ato deliberado daquele que, por suposto, deveria ler. Tal percepção não toca no cerne da origem do perfil (não) leitor efetivo brasileiro, independentemente do material a ser lido, conforme indicam diferentes avaliações de aprendizagem e inúmeros pesquisadores acadêmicos, que é o não saber ler. Não há como gostar daquilo que se desconhece. Dados de avaliações nacionais e internacionais acerca da aprendizagem da leitura mostraram que temos falhado, como nação, no projeto de formar leitores. Esse achado não é recente, não é de agora. O retrato da crise no ensino da leitura em nosso país, considerando-se apenas os dados do Programa Nacional de Avaliação de Estudantes (PISA), remonta ao ano de 2000 (Brasil, 2001; 2012; 2020). Mas sabemos que essa história é bastante menos recente.

De novidade nesse cenário, há o impacto do ensino remoto digitalizado sobre a competência leitora e a aprendizagem geral das gerações que estavam em idade escolar durante os dois anos de ápice da epidemia de Covid-19, em especial aqueles em idade de alfabetização ou em fases imediatamente posteriores a ela. Da percepção cotidiana de professores e gestores, vem o relato de que tudo piorou: a

motivação para a escola, a disciplina, o compromisso com tarefas e a capacidade e a vontade para a leitura. Apesar disso, o desafio continua sendo essencialmente o mesmo: como formar o estudante para saber ler, para reconhecer o papel individual (cognitivo, afetivo), social e cultural da leitura, e ser capaz de aprender por meio dela. A resposta a esse desafio passa pelo entendimento de que a leitura – decifração, compreensão, fruição – precisa ser abordada na escola e também na universidade, em todos os níveis, em todas as disciplinas que lidam com o texto escrito, desde a perspectiva de objeto de ensino até a de instrumento para aprendizagem.

Dado o contexto, temos, com este dossiê, o objetivo geral de reunir pesquisas acadêmico-científicas que evidenciam que ser leitor não é uma questão de escolha (é preciso ter aprendido a ler), que ter o hábito e o desejo pela leitura passa necessariamente por saber ler e compreender o lido, condição que repercute não só sobre toda a vida escolar dos sujeitos, como também sobre sua vida extraescolar e adulta. Saber ler possibilita que o estudante aprenda de forma autônoma, por meio do contato com textos de naturezas diversas e é, em si, um meio de aprendizagem de objetos de conhecimento que, na ausência do domínio da leitura, teriam de ser ensinados explicitamente, em uma indesejada dependência intelectual.

Havendo tantos recursos aos quais se pode recorrer com vistas a aprender, por que se insiste na aprendizagem da leitura e no seu domínio para a construção de novas aprendizagens? Uma das razões para a ênfase em processos de leitura reside no papel que a existência da escrita tem para a humanidade, no seu papel para nos termos tornado aquilo que somos, para um desenvolvimento cognitivo que explora nossas potencialidades para além daquelas já acionadas e mobilizadas pela oralidade. Saber ler é um facilitador para que o estudante tenha condições de buscar conhecimentos outros que, porventura, não tenham sido explorados nas salas de aula e em ambientes externos a ela. Sob essa perspectiva, ensinar a ler é também uma estratégia promissora para lidar com as chamadas perdas de aprendizagens (aqueles aprendizagens que não aconteceram e aquelas que, por não estarem consolidadas, se esvaíram), verificadas nas diferentes disciplinas em decorrência do ensino na ausência da sala de aula, porque atua sobre as habilidades de base do sujeito, munindo-o de um poderoso instrumento para ser protagonista do seu processo de formação escolar, acadêmica e de formação de referências plurais de mundo, advindas da leitura como exercício estético, filosófico, humanista e humanitário.

Nesse sentido, o objeto temático deste dossiê é como a pesquisa acadêmica, as ciências da leitura e o estudo da literatura podem auxiliar a escola, do ponto de

vista teórico e metodológico, a colocar a leitura no centro da aula, seja na condição de objeto de ensino, seja na condição de instrumento de aprendizagem, em todos os componentes curriculares da educação básica e superior. Alocar a máxima atenção à formação em leitura das nossas crianças, adolescentes e adultos é um dos fatores que podem nos tirar deste cenário de caos em que nos encontramos em nossas salas de aula e, com uma boa chance, nos tornar uma nação que, efetivamente, possa escolher se lê, quando lê, o que lê e por que lê.

Leitura não é uma mera computação algorítmica que se organiza de acordo com critérios de previsibilidade, seguindo o funcionamento da lógica para a qual as tecnologias generativas são programadas, pautadas em gigantescos bancos de dados que operam sob princípios capitalistas e interesses de grupos específicos de pessoas e instituições – evidentemente, sem nenhuma neutralidade. Pessoas leem; máquinas não. Essa atividade é exclusivamente nossa e depende de um cérebro humano, não reproduzível, de uma cultura e de conhecimentos, em grande medida, constituídos a partir das relações que estabelecemos com o outro, com o ambiente e com a história.

Mesmo que a grande ocupação nossa neste dossiê e nos esforços de pesquisa esteja implicada em questões relativas à formação do leitor e, portanto, nas políticas, ações e processos de aprendizagem e de ensino, há que se ter clareza sobre a natureza do objeto de conhecimento com o qual se lida, quando se trata de processos e ações de leitura e também de escrita. Trata-se de um objeto cuja natureza é linguística. Não há, assim, como driblar ou substituir o que constitui o estímulo que se recebe para ler: a escrita, o texto. Quando há substituição, processos outros, que não o da leitura, passam a tomar lugar. Esse é um dos aspectos ressaltados na pesquisa de Kátia Nazareth Moura de Abreu e Simone Maria Bacellar Moreira, ambas docentes e pesquisadoras da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em cuja pesquisa de orientação psicolinguística, intitulada **Leitura, leiturabilidade e formação de leitores: o que apontam as pesquisas pós-pandemia?**, constitutiva deste dossiê, elas trazem dados e discussões a respeito do que seja leitura, dos fatores nela implicados, da formação de leitores, assim como analisam o impacto da pandemia de Covid-19 sobre a aprendizagem da leitura. Baseadas em análise de índices locais, nacionais e internacionais, as autoras destacam a ocorrência, no período afetado pela pandemia, de uma redução na motivação dos estudantes para a leitura e no envolvimento comprometido deles com tarefas do contexto educacional que implicam ações de leitura.

Abreu e Moreira desenvolvem seu estudo com o propósito de investigar os efeitos da pandemia na leitura de jovens, considerando as contribuições de diferentes modelos de leitura, os quais elas não apenas resenham, mas inter-relacionam com as implicações para o entendimento dos processos de leitura proficientes. As autoras também sintetizam para o leitor dados da 6a edição da pesquisa Retratos da leitura no Brasil e resultados de estudos experimentais conduzidos por elas e por outros pesquisadores, com especial destaque às pesquisas realizadas no Laboratório LER (Laboratório de Eletroencefalografia e Rastreamento Ocular da Linguagem), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em seus trabalhos e em trabalhos de colegas e colaboradores, relativos aos efeitos da pandemia em processos de leitura, são considerados distintos perfis de estudantes, de diferentes níveis educacionais, que receberam distintos tratamentos do ambiente educacional formal durante a pandemia, levando em conta, inclusive, os perfis relativos à alfabetização no período considerado. Ao constatar, por meio dos resultados das pesquisas supramencionadas, em consonância com o que informam o Censo Escolar 2020 e os resultados nacionais do PISA 2022, que houve queda nos índices de leitura tanto em termos de quantidade quanto de qualidade e, ainda, que a exposição a textos escritos – potenciais materiais de leitura – não é suficiente para que se constitua um leitor proficiente, as autoras se dedicam a propor ações práticas com vistas a reverter o quadro.

Entre essas ações, estão estratégias de incentivo ao aprendizado da leitura e ao seu efetivo uso, que dizem respeito: à transformação das bibliotecas, em especial às escolares, em espaços modernizados de interação, integração, estudo, considerando as características socioculturais e tecnológicas da atualidade; à promoção de eventos e atividades interativos e temáticos, que dinamizem o espaço, o tempo e as interações escolares; à criação de espaços multifunções nos quais se possam desenvolver ações coletivas e promover o encontro, o debate, o estudo; ao fomento da parceria entre escola e universidade; ao compartilhamento e trocas de livros, acionando a família como parte das atividades, a fim de que os livros e os textos de modo geral povoem o imaginário dos sujeitos e os afetem de sorte a provocar deslizamentos e movimentos de aprendizagem, de (des)construção, de ruptura e geração de experiências e conhecimentos.

Na linha temática da pesquisa anterior, com o objetivo de abordar os desafios para o desenvolvimento da competência leitora de estudantes do Ensino Fundamental e Médio, no pós-pandemia, por meio de intervenções pedagógicas,

Pamela Ramírez Peña, Sandra Mariángel Quinteros, Omar Salazar Provoste e Pamela Villagra Álvarez, professores-pesquisadores da Universidad de Concepción (UdeC) – primeira e quarta autoras e terceiro autor – e da Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) – segunda autora, ambas universidades chilenas, conduzem uma revisão sistemática da literatura, contemplando publicações do período entre 2019 e 2025, sob o título **Intervenciones educativas para el desarrollo de la competencia lectora después del Covid-19: una revisión sistemática de la literatura**. O caráter teórico e de revisão deste estudo oferece ao leitor possibilidades de ações pedagógicas promissoras, propostas e avaliadas em um conjunto de 15 investigações empíricas sobre programas de intervenções pedagógicas, que podem subsidiar o ensino da leitura no contexto atual, em que ainda se está sob o efeito pós-pandêmico, assim como mitigar dificuldades de desenvolvimento desta tão central competência em eventuais situações futuras nas quais o ensino remoto *online* se torne necessário na educação básica.

Mesmo diante da heterogeneidade dos contextos educativos, variabilidade metodológica dos estudos e observância da falta de estratégias de acompanhamento de longo prazo para a avaliação da sustentação dos efeitos das intervenções propostas, as autoras levantam um conjunto de programas que se mostraram efetivos nas pesquisas analisadas, quais sejam: o *GraphoGame*, de Marques de Souza e colaboradores (2022), e o *Reading Camp*, de Weiss e colegas (2023), que demonstraram eficácia no desenvolvimento de habilidades essenciais da alfabetização precoce; e também programas que promovem a triangulação docente-família-estudante, que são promissores para alavancar o êxito da intervenção, evidenciando o papel central da família no contexto da educação básica, principalmente dos estudantes mais jovens.

Os achados desta revisão sistemática propõem que se elaborem intervenções contextualizadas, que levem em conta as especificidades socioculturais e as desigualdades de acesso às tecnologias, tão marcantes no contexto educativo latino-americano. O estudo destaca ainda a relevância do fomento a programas de formação para a docência, pautados em práticas pedagógicas inclusivas, emprego de recursos tecnológicos e estratégias de acompanhamento das famílias, com o propósito de assegurar a implementação de programas de ensino de leitura que sejam eficazes e sustentáveis ao longo do tempo, de sorte a efetivamente atingir os estudantes, promovendo a aprendizagem da leitura, a despeito dos altos índices de vulnerabilidade social, e mitigar o atraso escolar.

Regina Zilberman, docente do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Pesquisadora Visitante Emérita da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), com vínculo ao PPG em Estudos de Literatura, da Universidade Federal Fluminense (UFF), e docente do PPG em Letras, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no artigo **A literatura em perigo, o perigo da literatura**, lança luz sobre uma questão central à formação de leitores de textos, reiterando, no contexto brasileiro, o que Todorov (2009) e outros pensadores há quase duas décadas abordaram em consideração ao contexto francês: a ameaça de desaparecimento da literatura e a preocupação com seu futuro. Um aspecto relacionado a essa preocupação é a escassez de oferta de aulas que se voltem à leitura de obras literárias, o que tem como um dos efeitos o desinteresse dos estudantes pela literatura. A isso se soma o risco que a própria literatura atrai para si, ao abordar temas e questões de teor revolucionário, não desejados por grupos detentores de poder.

A autora se dedica, ao longo do texto, a refletir sobre as duas questões postas no título: o perigo que corre a literatura e o perigo como constitutivo da literatura. A partir da análise de uma questão do ENEM 2023, Zilberman pondera que movimentos, talvez um tanto sutis, vêm acontecendo em favor da leitura comprehensiva de textos literários, não mais do estudo de escolas e traços estilísticos. Isso poderia dar a entender que o risco de desaparecimento da literatura se está esvaindo. A situação, entretanto, é mais complexa, envolvendo o contexto escolar e a formação de professores, cujos cursos de formação inicial quase não se sustentam mais, havendo um encolhimento em sua oferta. Ainda que não seja objeto da reflexão de Zilberman, poder-se-ia acrescer um agravante a esta situação: os projetos dos cursos que resistem e se mantêm, em grande medida repousam sobre princípios e interesses outros, não próximos à centralidade que a literatura deveria ocupar na formação para a docência que visa, entre outras questões próprias das humanidades, ao ensino da leitura. Um outro aspecto que a autora aborda quanto a essa questão diz respeito ao tempo dedicado à literatura nas escolas de Ensino Médio. Houve uma redução drástica desse tempo, podendo alcançar a total ausência de literatura nas aulas. Além disso, há a observância de que o tempo dedicado à literatura nos espaços escolares decresce à medida que se avança nas etapas educacionais.

Quanto ao perigo da literatura, Zilberman novamente recorre ao ENEM como elemento de análise da situação e passeia entre exemplos de obras literárias

que passaram ou passam por cerceamento em razão daquilo que elas abordam, de como elas se constituem, de quem as produz e dos efeitos questionadores, provocadores de reflexões e deslocamentos que elas geram nos leitores. Do ENEM 2024, a autora analisa duas questões destacando a não exclusividade do cânone literário e a compreensão do texto colocada ou talvez mantida em segundo plano, com favorecimento a conceitos teóricos e terminológicos mais recentemente presentes em pesquisas da área. Sobre as obras literárias a respeito das quais Zilberman fala, trata-se daquelas que ameaçam o estado de coisas, que atravancam a manutenção da hegemonia do poder e que, também por isso, representam um perigo e sofrem censura. O texto de Zilberman aciona em nós, professoras de ensino superior e educação básica pública, memórias recentes de ideias e projetos censurados, não autorizados ou não recomendados, porque tocam em temas que ferem princípios morais daquilo que a história recente do nosso país permitiu vir à tona, regredindo a violências absurdas sob a alegação do homem de bem. Zilberman encerra seu texto abordando a resistência da literatura, a despeito de todas as ameaças de que é, foi e segue sendo vítima. Para concluir, acena à esperança ao afirmar que “[o] ensino remoto acabou, mas a literatura persiste, e com ela seus leitores”, felizmente.

Segundo uma abordagem experimental de design pré-teste/pós-teste com grupo controle, Joana Cruz, Bruna Rodrigues, Diana Alves e Irene Cadime, professoras-pesquisadoras das Universidades Lusíada Porto (Ulusiada), as duas primeiras, Porto (UPorto), a terceira, e Minho (UMinho), a quarta autora, em Portugal, desenvolveram pesquisa com o objetivo de medir o impacto de uma intervenção sobre a competência de prosódia de 147 estudantes do terceiro ano de escolaridade, de dez agrupamentos das regiões norte, centro e sul de Portugal, estudantes esses que estavam sob risco de apresentarem dificuldades de aprendizagem de leitura. Seu artigo se intitula **Promover a prosódia na leitura: efeitos de uma intervenção sistemática** e se justifica em razão de haver evidências científicas de que fatores prosódicos, incluídos em intervenções de promoção da fluência leitora, estão relacionados a processos de compreensão leitora dos textos.

A fluência leitora tem sido objeto de grande debate acadêmico, educacional e político, no que diz respeito às políticas de formação de leitores, principalmente os leitores iniciais, aqueles em processo de alfabetização plena. O construto em questão envolve três principais dimensões, duas das quais – as primeiras – mais amplamente citadas e investigadas: precisão, velocidade e prosódia. A precisão diz

respeito à correta transposição grafêmico-fonológica, ou seja, à exatidão na decodificação. A velocidade, por sua vez, se refere ao reconhecimento rápido e automático de palavras. E a prosódia à expressividade, ao ritmo e à entonação, aspectos observados na leitura de unidades maiores do que a palavra. A ideia subjacente à tridimensionalidade da fluência leitora é a de que um leitor fluente lê de forma semelhante àquela com que fala, facilitando, dessa forma, a compreensão daquilo que lê. Daí a razão para se estabelecer relação entre fluência e compreensão leitora, que, embora constituam processos e construtos distintos, se inter-relacionam.

Dos 147 estudantes participantes do estudo, 67 constituíram o grupo da intervenção, e 80, o grupo controle, de intervenção tardia, ocorrida após a recolha dos dados. Foi aplicada uma medida repetida (pré-teste e pós-teste) de fluência na leitura oral controlada de um texto, com objetivo de avaliar precisão, velocidade e prosódia. A intervenção teve duração de aproximadamente 18 horas, distribuídas durante 11 semanas, em dois encontros por semana. Em cada sessão, foi trabalhado um texto diferente, com diferentes modos de composição textual, com aumento gradativo de complexidade. O trabalho foi realizado dentro da escola, mas fora de sala de aula, e os participantes foram agrupados em conjuntos de dois a quatro estudantes. Ainda que com as restrições devidamente esclarecidas pelas autoras na análise dos resultados do estudo, podem-se depreender indícios de que a implementação de estratégias especificamente voltadas ao desenvolvimento da prosódia em leitura em voz alta é um fator relevante que favorece o desempenho nas dimensões de expressividade/volume, construção frásica e ritmo. As pesquisadoras argumentam favoravelmente à assunção de práticas sistemáticas, regulares e planejadas de promoção da prosódia com grupos de estudantes em risco de aprendizagem da leitura, aqueles com indícios de baixa fluência, como medida importante na complementação da instrução para a formação de leitores.

Abrangendo diferentes abordagens teóricas e diversas etapas educacionais, este dossiê contempla também o estudo **Fichamentos de leitura como prática de compreensão e reflexão na educação superior**, desenvolvido pelas pesquisadoras Thais de Souza Schlichting, Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig, ambas docentes da Universidade Regional de Blumenau (FURB), e Bruna Alexandra Franzen, professora da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), que traz para o bojo da discussão estudantes do Ensino Superior, provenientes de um Ensino Médio afetado pela pandemia e pelo decorrente ensino remoto *online*. A pesquisa foi conduzida com textos produzidos por uma mesma

turma no 1º e no 6º semestre do curso de Letras, em atividades de componentes curriculares distintos, e considerou os fichamentos de leitura como uma ferramenta de estudo e de elaboração de conhecimentos da área de especialidade em que os estudantes estavam buscando formação, por meio da elaboração de textos escritos que envolvessem síntese, análise e reflexão sobre o lido. As bases teóricas sobre as quais repousam as noções de leitura e compreensão leitora provêm de estudos nomeadamente psicolinguísticos.

Trata-se de pesquisa documental, já que as análises são feitas com base exclusivamente nos fichamentos, de abordagem qualitativa. Nas duas ocasiões, os estudantes foram orientados, em aula, a lerem os textos indicados e fazerem dois movimentos, o de síntese e o de análise e reflexão, ambos pautados na compreensão do material lido. No primeiro semestre, cada estudante leu um texto para elaborar o fichamento e, no sexto semestre, três textos, gerando três fichamentos. A análise realizada recai, em termos particulares, sobre a produção dos quatro fichamentos de três estudantes, totalizando 12 textos sob análise detalhada, e, em termos gerais, sobre todos os fichamentos produzidos pela turma. As categorias de análise foram as seguintes: diálogo no texto, diálogo com o texto, diálogo para além do texto e diálogo com outros textos.

Os resultados indicam que houve, na primeira categoria de análise, tendência de foco na palavra do outro; emprego recorrente de paráfrase; uso de citação direta e, por vezes, indireta, o que revela que os estudantes se mantiveram o mais próximos possível da base textual. Na segunda categoria de análise, surge a primeira pessoa do discurso, demonstrando a emergência de uma análise pessoal que o leitor faz do texto. Surgem também indícios de monitoramento da compreensão e reconhecimento de dificuldade e aplicação de estratégias de correção do processo e do produto. É no sexto semestre que se observam potenciais diálogos com conhecimentos externos produzidos ao longo do curso, fazendo emergir características da terceira categoria de análise, que extrapola o texto. São observadas também a formulação de inferências elaborativas e a metaforização de conceitos. A quarta categoria também emerge com a experiência leitora de textos acadêmicos da área de formação dos estudantes, revelando, mais uma vez, quão produtiva pode ser a estratégia de elaboração de fichamentos na formação do leitor no ensino superior.

Vera Wannmacher Pereira e Ronei Guaresi, docentes da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), no artigo **O guessing game na escola: um estudo aproximando universidades e escolas, estados brasileiros, campos do**

**conhecimento e movimentos remotos e presenciais**, propõem-se examinar, como parte de um estudo mais amplo, os efeitos de oficinas de ensino da leitura de fábulas, apoiadas em tecnologias, para o desenvolvimento do uso e da consciência no uso do *guessing game* por estudantes do 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental, durante e após a pandemia. Os pesquisadores assumem o lugar teórico da Psicolinguística como base de desenvolvimento do estudo e compreendem o *guessing game* como antecipação, predição e previsão de informações no processo de compreensão, sem excluir a ideia de adivinhação constitutiva do nome do processo. Na perspectiva de leitura como um jogo psicolinguístico de adivinhações (Goodman, 1967), o leitor se utiliza de pistas linguísticas e do seu conhecimento prévio para formular hipóteses e alcançar conclusões.

Os autores concluem seu texto afirmando que, com base nos dados obtidos e levando em conta a escolaridade, houve aprimoramento do desempenho dos estudantes quanto ao emprego do *guessing game* e à consciência do seu emprego, o que encontra as suspeitas formuladas pelos pesquisadores previamente. Os professores das escolas, envolvidos nas atividades propostas, relataram percepções positivas relativas aos materiais de ensino elaborados. Os estudantes também avaliaram positivamente a proposição metodológica, manifestando interesse na retomada do tipo de atividade. As dificuldades observadas em alguns estudantes foram atribuídas aos seus perfis leitores. Por fim, Pereira e Guaresi reforçam a importância de iniciativas que integrem escolas e universidades, teoria e prática, leitura e tecnologias, tanto em contextos remotos quanto presenciais. Com esse olhar, manifestam seu compromisso em contribuir para a construção de um Brasil leitor, convidando profissionais da educação e da pesquisa a se engajarem em ações científico-pedagógicas que fortaleçam o ensino da leitura. O uso consciente de estratégias como o *guessing game* e a articulação em redes colaborativas despontam, assim, na perspectiva dos autores, como caminhos possíveis para o desenvolvimento da competência leitora no país.

Considerando a sua centralidade, também o processo de alfabetização, mas agora desde a educação infantil até o quinto ano do ensino fundamental, é alvo de interesse e análise no texto “**A gente gosta de ler livro com capítulos**”: uma escola pública que abraça a leitura, desenvolvido por Maria Luiza Süsskind, docente e pesquisadora da Universidade Iguaçu (UNIG), Marina de Carvalho Louredo Passos, Rafaela Samagaio Ferreira e Silvia Tkotz, estas três docentes da Escola Estadual Municipalizada Professora Mariana Nunes Passos, Duque de Caxias/RJ, instituição

cujas práticas de alfabetização as autoras descrevem e analisam à luz da perspectiva discursiva de alfabetização, assumindo que o processo de ensino da leitura pode se realizar de maneira singular e atrelada à realidade local. Sob essa ótica e assumindo que a formação leitora se dá, já na alfabetização, na relação dialógica entre texto, leitores e situação de interação, as professoras analisam o impacto, na comunidade escolar, de eleger a leitura como atividade prioritária do trabalho de ensino-aprendizagem. Durante tal processo de reflexão, permitem entrever escolhas didático-pedagógicas que se iniciam onde devem – como as próprias autoras sustentam –, na elaboração do currículo escolar por meio da proposição e discussão continuada do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Fruto de decisão coletiva que envolve – inclusive – as crianças, as ações pautadas no PPP de Mariana evidenciam um fazer educacional que coloca o estudante como protagonista de seu processo de aprendizagem, criando oportunidades para trocas significativas entre as crianças, as atividades de leitura, de escrita e de exercício da oralidade. Desse modo, o artigo traça um retrato de práticas cotidianas fundadas na assunção de que a cidadania plena não prescinde do desenvolvimento da leitura, posto que o seu domínio possibilita acessar, refletir, aceitar ou rejeitar, de maneira autônoma, os conhecimentos socialmente produzidos. E é porque o conhecimento é socialmente produzido que as abordagens descritas pelas autoras enfatizam a necessidade de que as ações pedagógicas voltadas à infância e ao contato dela com o universo da escrita, da leitura, sejam dotadas de sentido não só linguístico, mas também social, de forma que as crianças compreendam, sem que se lhes explique formalmente – afinal, com elas, sempre o exemplo vem antes do “discurso” –, que a leitura importa, que a escrita importa, que por meio delas se alcançam coisas que importam, a exemplo da construção de um parque no pátio da escola, demanda levantada pelos estudantes maiores (em comparação aos da educação infantil), os quais procuravam defender seu direito de brincar e as condições objetivas para fazê-lo. Eis um exemplo concreto de alfabetização que visa preparar o indivíduo para o convívio coletivo e para o exercício de suas subjetividades, “cuidando de si, cuidando do outro, cuidando do ambiente”, premissa que permite colocar em prática o que as autoras identificam como *Pedagogia Mariana*.

Para fechar o conjunto de textos que vêm a público, neste número da Revista *Perspectiva*, como resposta à provocação lançada pelo dossiê **A escola remota aconteceu: e agora, cadê o leitor?**, encontra-se, na seção *Conversas em*

*Perspectiva*, o texto da professora Tânia Regina de Oliveira Ramos: **Do ensino a distância como reflexão: um Moodle de ser e de ler**. Nele, a autora propõe uma reflexão sobre as suas últimas duas décadas de atuação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), especialmente no campo da educação a distância. Para tanto, revisita seu percurso desde a participação no Curso de Letras Libras, até a atuação no Curso de Letras Português na modalidade a distância (EaD), destacando como essas experiências moldaram sua compreensão sobre o ensino mediado por tecnologias e a possibilidade de (re)construir, (re)configurar e experienciar práticas de leituras possíveis com o auxílio desse suporte. Esse trajeto permitiu-lhe vivenciar transformações metodológicas e ampliar perspectivas sobre práticas de leitura e de formação acadêmica no ambiente virtual.

Ramos atribui a essa vivência com o ensino a distância o ponto de apoio que lhe possibilitou enfrentar o período de ensino remoto *online*, durante a pandemia de Covid-19, com um olhar esperançoso, desprovido de pessimismo. A súbita transição do ensino presencial para o remoto trouxe desafios intensos para docentes de todas as áreas, especialmente para quem trabalha com Estudos Literários, área tradicionalmente associada ao encontro, à discussão e ao contato direto com textos impressos. Daí a autora estruturar seu texto a partir de indagações sobre como sobreviveu e se adaptou a esse deslocamento forçado, de que forma sua experiência acumulada na EaD dialogou com a nova realidade imposta pela pandemia e, sobretudo, quais marcas essa trajetória deixa em relação ao objeto livro e às formas de ler e ensinar literatura. Essas perguntas direcionam o leitor à proposta do texto, que se apresenta como um movimento de memória, crítica e reinvenção das práticas de leitura e de ensino em tempos de transformações profundas.

Considerando o exposto e assumindo que o *continuum* oralidade-leitura não implica a mesclagem, a fusão de modalidades distintas de língua, nem em termos de aquisição e aprendizagem, nem em termos de pesquisa e ensino, e assumindo também que qualquer confusão em relação àquilo que constitui as modalidades primária e secundária da linguagem verbal pode produzir importantes desserviços à ciência e à formação do leitor no ambiente educacional, concluímos este texto retomando a questão posta em seu título: o *continuum* oralidade-leitura é, pode ser ou deve ser mediado pelas tecnologias digitais ou compartilhado com elas, nos tempos e espaços de ensino, aprendizagem e uso da leitura? Compreendemos que a mediação por essas tecnologias pode ser interessante e útil e provavelmente seja até inescapável, contanto que tenhamos ciência de que essas tecnologias são

ferramentas que devemos tomar a nosso serviço, não o contrário. Ocorre que há um conflito de interesses, e nós, usuários dessas tecnologias, constituímos a ponta fraca da corda, ainda que sejamos a maioria. Não podemos nunca nos esquecer de que essas tecnologias não foram desenvolvidas com o propósito de facilitar a nossa vida ou de conosco contribuir. Compreendemos também – e disso não abrimos mão como docentes e pesquisadoras – que a função de ensinar a ler, aprender a ler e efetivamente ler é nossa, é humana, e que não se deve compartilhá-la com meios digitais generativos, que provavelmente nunca serão mais do que um arremedo daquilo que tentam ser. O cérebro humano não é imitável, e é com ele e com o nosso corpo, a nossa história e nosso ambiente que aprendemos.

Neste dossiê, ao compartilhar percepções, experiências, pesquisas, anseios e trilhar por textos impactados pelo ensino remoto *online* decorrente da pandemia, os autores refletem sobre como se tem estabelecido a leitura, sobre sua relação com a virtualidade, sobre seu caráter humano, linguístico, cognitivo, cultural, histórico e social. Nesta, talvez não tão nova, escola forjada na adversidade, as tecnologias digitais podem ampliar modos de acesso, diversificar experiências e apoiar práticas educativas, sendo ferramenta delas. Assim, ao relacionar leitura e uso de dispositivos e meios digitais, evidencia-se que o papel da tecnologia não é substituir nem o professor nem o leitor, e o papel dos ambientes educacionais é promover a aprendizagem, planejá-la, sustentá-la, assisti-la; é mediar e provocar práticas; é aceitar o desafio de repensar os modos de ensinar e aprender. É nesse entrelaçamento entre a materialidade do escrito, a capacidade humana e a metodologia de ensino, mediada por um amplo ferramental, que se forja o leitor e sua experiência de leitura, leitor esse capaz de transitar autônoma e livremente entre textos, mídias e linguagens.

#### Organizadoras

Ana Cláudia de Souza  
(UFSC)

Cristiane Seimetz-Rodrigues  
(UFSC)

Rosane Hart  
(SED-SC)

#### Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **PISA 2000:** relatório nacional. Brasília, 2001. Disponível em:  
<https://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA):** resultados nacionais – PISA 2009. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em:  
[https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2009/brasil\\_relatorio\\_nacional\\_PISA\\_2009.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2009/brasil_relatorio_nacional_PISA_2009.pdf). Acesso em: 08 dez. 2025.

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no PISA 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_examens\\_da\\_educacao\\_basica/relatorio\\_brasil\\_no\\_pisa\\_2018.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examens_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf). Acesso em: 8 dez. 2025.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. 14. imp. São Paulo: Scipione, 2007.
- CHARTIER, Roger. As revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das letras/ ALB/ FAPESP, 1999.
- COHEN, Marcel. Resumo da história da escrita. **Revista de História**, v. 40, n. 81, p. 137–151, 2017. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.1970.128945>.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.
- GOODMAN, Kenneth. S. Reading: A psycholinguistic guessing game. **Journal of the Reading Specialist**, v. 6, n. 4, p. 126–135, 1967. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/reading-a-psycholinguistic-guessing-game-50vaodt7qe.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2025.
- OLSON, David R. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo, Ática, 1997.
- OLSON, David R., OATLEY, Keith. The Quotation Theory of Writing. **Written Communication**, v. 31, n. 1, p. 4-26, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1177/0741088313515164>.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Sistema Sciliar de Alfabetização**: fundamentos. Florianópolis: Lili, 2013.
- SOUZA, Ana Cláudia de; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. Ensino inicial de leitura e escrita no processo de alfabetização: contribuições da fonologia e da psicolinguística. In: GUESSER, Simone; RECH, Núbia F. **Gramática e aquisição**: propostas para o professor da educação básica. São Paulo: Pontes, 2022. p. 45-73.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Carlos Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

