

O *guessing game* na escola: um estudo aproximando universidades e escolas, estados brasileiros, campos do conhecimento e movimentos remotos e presenciais

Vera Wannmacher Pereira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Bahia, Brasil
E-mail: verawpereira@outlook.com
 <https://orcid.org/0000-0002-2511-6814>

Ronei Guaresi

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Bahia, Brasil
E-mail: roneiguaresi@uesb.edu.br
 <https://orcid.org/0000-0002-8073-2601>

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq

Recebido em: 15/02/2025

Aprovado em: 19/08/2025

Vera Wannmacher Pereira
Ronei Guaresi

Resumo

O presente artigo, resultante de estudo realizado com apoio do CNPq, em período marcado pela Covid-19, está vinculado a preocupações com as dificuldades de leitura dos estudantes brasileiros do Ensino Fundamental I (EFI). O estudo, com Parecer Consustanciado do CEP 5.550.193/CAEE 58871422.0.0000.0118, encaminhado e acompanhado pela UDESC, teve como objetivo examinar as contribuições de oficinas com materiais de ensino da leitura de textos, com apoio em tecnologias, para desenvolvimento do uso e da consciência no uso do *guessing game* por alunos de anos finais do EFI e, assim, para o desenvolvimento de estudos nesse direcionamento. Nesse cenário e com essas preocupações, este texto, dada a extensão do trabalho desenvolvido, faz um recorte que focaliza 4º e 5º anos e o uso do gênero textual fábula, na elaboração e aplicação dos materiais de ensino, relatando seus caminhos, modos e resultados. Fundamentado na Psicolinguística e suas interfaces, no que se refere a cognição e metacognição, compreensão de textos e estratégias de leitura com ênfase na do *guessing game* (uso e consciência no seu uso), com apoio do campo das Tecnologias, o estudo tem na interação desses tópicos o eixo temático do seu desenvolvimento. Com a participação de pesquisadores, professores e alunos de universidades e escolas do RN, da BA e do RS, o estudo se caracterizou como quantitativo e qualitativo, pois reuniu dados empíricos e tratou-os com frequências e percentuais, como base para descrições e comparações. Foram coletados dados sobre as percepções dos participantes professores e sobre os desempenhos dos alunos antes e depois das oficinas, assim como suas percepções ao final do trabalho. Os resultados sobre percepções indicaram as alterações a fazer nos materiais de ensino e nos instrumentos divulgados neste estudo, bem como, ao final, indicaram a adesão dos participantes às atividades propostas. Os resultados sobre desempenhos dos alunos apontaram evolução no uso do *guessing game* e das estratégias de leitura associadas a ele e na consciência em seu uso. Os dados relativos aos participantes alunos mostraram também desempenhos diferentes considerando a escolaridade. As reflexões sobre o trabalho realizado, associando fundamentos, procedimentos e resultados, indicaram-no como produtivo para sua inclusão no trabalho escolar e para o avanço dos estudos sobre ensino da leitura.

Palavras-chave: Guessing game. Estratégias de leitura. Consciência linguística.



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2025.e105286>

Abstract

The *guessing game* at school: a study connecting universities and schools, brazilian states, areas of knowledge, and remote and face-to-face modalities

This article presents a study supported by the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq), conducted during the Covid-19 pandemic, and focused on the reading difficulties of Brazilian Elementary School students (EFI). Approved by the Ethics Committee (Opinion No. 5.550.193/CAEE 58871422.0.0000.0118) and monitored by the Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), the study investigated the contributions of workshops using technology-based reading materials to foster the use of and awareness of the guessing game among final-year EFI students, thereby advancing research in this field. Given the breadth of the project, this paper concentrates on 4th- and 5th-grade students and the use of the fable genre in the design and implementation of teaching materials, reporting on the processes, strategies, and outcomes. Grounded in Psycholinguistics—particularly cognition and metacognition, text comprehension, and reading strategies with emphasis on the guessing game (its use and awareness of its use)—and supported by Technology, the study places the interaction of these elements at the center of its development. Researchers, teachers, and students from universities and schools in Rio Grande do Norte (RN), Bahia (BA), and Rio Grande do Sul (RS) participated. Combining quantitative and qualitative approaches, the study gathered empirical data, analyzed them using frequencies and percentages, and used these results as the basis for descriptions and comparisons. Data were collected on teachers' perceptions, students' performance before and after the workshops, and their reflections at the end of the study. Findings pointed to necessary adjustments in the teaching materials and instruments, as well as strong adherence to the proposed activities. Results also showed students' progress in using the guessing game and related reading strategies, alongside greater awareness of their application, with performance differences observed by grade level. Reflections combining theoretical foundations, procedures, and outcomes suggest the study's relevance for classroom practice and for advancing research on reading instruction.

Keywords: Guessing game. Reading strategies. Linguistic awareness.

Resumen

El *guessing game* en la escuela: un estudio que reúne universidades y escuelas, estados brasileños, campos de conocimiento y movimientos remotos y presenciales

Este artículo, resultado de un estudio financiado por el CNPq (Consejo Nacional para el Estudio de la Educación Primaria) durante el período marcado por la Covid-19, se vincula con la preocupación por las dificultades lectoras del alumnado brasileño de Educación Primaria. El estudio, con Dictamen Consolidado CEP 5.550.193/CAEE 58871422.0.0000.0118, presentado y supervisado por la UDESC, tuvo como objetivo examinar las contribuciones de los talleres con materiales didácticos de lectura de textos, con apoyo tecnológico, al desarrollo del uso y la concienciación de los juegos de adivinanzas entre el alumnado de los últimos años de Educación, y, por consiguiente, al desarrollo de estudios en esta área. En este contexto y con estas preocupaciones en mente, este texto, dado el alcance del trabajo desarrollado, presenta un enfoque centrado en 4.^º y 5.^º grado y en el uso del género fábula en el desarrollo y la aplicación de materiales didácticos, informando sobre sus trayectorias, métodos y resultados. Basado en la psicolingüística y sus interfaces, en cuanto a cognición y metacognición, comprensión textual y estrategias de lectura, con énfasis en el juego de adivinanzas (uso y conocimiento de su uso), con el apoyo del área de la tecnología, el eje temático del estudio es la interacción de estos temas. Con la participación de investigadores, profesores y estudiantes de universidades y escuelas de Rio Grande do Norte, Bahía y Rio Grande do Sul, el estudio se caracterizó como cuantitativo y cualitativo, recopilando datos empíricos y tratándolos con frecuencias y porcentajes como base para descripciones y comparaciones. Se recopilaron datos sobre las percepciones de los docentes participantes y sobre el desempeño de los estudiantes antes y después de los talleres, así como sus percepciones al final del trabajo. Los resultados sobre estas percepciones indicaron cambios en los materiales e instrumentos didácticos presentados en este estudio y, al final, indicaron la adherencia de los participantes a las actividades propuestas. Los resultados sobre el desempeño de los estudiantes indicaron mejoras en el uso del juego de adivinanzas y las estrategias de lectura asociadas, así como en el conocimiento de su uso. Los datos de los estudiantes participantes también mostraron diferencias en el rendimiento entre los distintos niveles educativos. Las reflexiones sobre el trabajo realizado, que vincula fundamentos, procedimientos y resultados, indicaron que fue productivo para su inclusión en el currículo escolar y para el avance de los estudios sobre la enseñanza de la lectura.

Palabras clave:Juego de adivinanzas. Estrategias de lectura. Conciencia lingüística.

1.Comentários iniciais

O entendimento de o Brasil ter dificuldades para se constituir propriamente como uma nação de leitores preocupa os brasileiros – os próprios estudantes, as famílias, os profissionais do ensino e da pesquisa, os empregadores - que buscam causas e soluções na construção de uma nação que coloque na leitura uma condição importante para o bem-estar e o desenvolvimento de cada cidadão e, assim, da nação brasileira.

Nesse movimento de buscas, não podem ser desconsideradas as tantas variáveis que as envolvem, algumas delas gerando restrições para a obtenção de êxito no processo de desenvolvimento da compreensão leitora. Uma delas pode estar na relação entre as provas avaliativas e as práticas de leitura e de ensino da leitura nas escolas. No caso das práticas de ensino na pandemia, outra restrição pode estar efetivamente no ensino remoto, colocando nos suportes grande parte das soluções possíveis, na dependência de um caminho para o leitor com atenção na igualdade e na equidade. Caso assim não tenha sido, as percepções iniciais se ampliarão nas dificuldades.

Paralelamente a essas variáveis, entre as quais as expostas no parágrafo anterior, pode ter havido um agravamento da situação pelo problema de saúde pública que determinou a necessidade de isolamentos a todos – a pandemia Covid-19. Esse fato condicionou o trabalho escolar ao uso de ferramentas não utilizadas com frequência, dificultando o aprendizado pelos estudantes, especialmente das camadas populares. O acesso à leitura recebeu, então, novas restrições, acrescentando dificuldades à formação de leitores.

Nessa situação, os entendimentos indicativos de preocupações exigem a busca de caminhos favoráveis ao êxito, usando o que os professores têm em suas mãos como profissionais – o ensino e a pesquisa da leitura na escola, considerando o que a pandemia mostrou –, as dificuldades de leitura e a presença da leitura como indispensável e possível em qualquer desses níveis e no uso de qualquer suporte e dimensão. Tudo é possível naturalmente ser explorado em sala de aula desde que consideradas como possíveis e desejáveis ações científico-pedagógicas aproximando escolas e universidades, ensino e pesquisa, teoria e prática, Psicolinguística, Educação e Tecnologias.

Dispuseram-se, os autores deste artigo, nesse quadro brevemente desenhado, a escrever um texto vinculado a estudo desenvolvido em período marcado pela complexidade da situação pandêmica da Covid-19, tanto durante sua ocorrência como após seu declínio, que, com base nas aproximações realizadas, examinou as contribuições de oficinas com materiais de ensino da leitura de textos, com apoio em tecnologias, para uso e consciência no uso do *guessing game* por alunos de anos finais do EFI, tópico desenvolvido no item sobre fundamentos.

Exigiu esse estudo, desde seu início, atenção à situação do momento, em relação às condições de leitura dos alunos, às possibilidades de ação pedagógica dos professores, à disponibilidade de ferramentas e modos de aproximação das escolas, às iniciativas de apoio desenvolvidas pelos órgãos oficiais, dentre outros. Esse cuidado teve de estar voltado para o período pandêmico e para o que se seguiu ao seu encerramento formal. Enfim, a atenção esteve especialmente nesse leitor de antes e depois dessa situação, pois, afinal, é em sua direção que são colocados os mais nobres esforços, o que tornou indispensável assumir o posicionamento de flexibilidade do planejamento inicial em sua execução. Na verdade, uma benéfica consciência que deve ainda acompanhar os atores da leitura por bom tempo, tanto na aprendizagem como no ensino, tomando como norte teórico a Psicolinguística em seus entendimentos basilares em interfaces.

Fundamentado em tópicos psicolinguísticos envolvendo cognição e metacognição, compreensão, processamento e estratégias de leitura com ênfase no *guessing game*, uso e consciência no uso de estratégias de leitura , o estudo contou com a participação de pesquisadores, professores e alunos de três universidades e quatro escolas públicas do RN, da BA e do RS, dando as condições necessárias para a coleta de dados sobre percepções dos participantes e sobre desempenhos dos alunos antes e depois do ensino por meio de oficinas com materiais de ensino da leitura ao longo do período de coleta de dados.

Os resultados sobre percepções dos participantes professores e pesquisadores sobre o material a ser utilizado com os estudantes indicaram as alterações a fazer nos materiais de ensino e nos instrumentos bem como ao final do trabalho mostraram os entendimentos dos participantes professores e pesquisadores nesse difícil momento pandêmico. Os resultados sobre desempenhos dos alunos ofereceram informações sobre o uso do *guessing game* e a consciência no seu uso, possibilitando entrever esses leitores saídos de uma pandemia.

Estando este texto vinculado a um estudo bastante extenso, neste os autores traçaram um recorte viável para a situação vivida e para este momento, que o restringe ao gênero textual fábula e dá maior atenção aos procedimentos e aos resultados referentes a percepções dos participantes acerca do material desenvolvido de modo a atender primordialmente o objetivo central do estudo, a saber, o desenvolvimento e a avaliação de um material pedagógico, baseado no desenvolvimento de estratégias metacognitivas, e sua possível relação com compreensão leitora.

O exposto neste momento inicial é desdobrado e explicitado, a seguir, como fundamentos norteadores, de modo a oportunizar ao leitor uma aproximação produtiva ao estudo científico-pedagógico realizado na situação delineada.

2. Fundamentos

O eixo temático do estudo, “uso e consciência no uso do *guessing game*”, traz como concepções importantes as que se encontram na Psicolinguística em suas interfaces com a Linguística, a Literatura, a Psicologia, a Pedagogia, as Neurociências e com apoio das Tecnologias Múltiplas. Essa condição confere à Psicolinguística, já em sua origem, uma natureza interdisciplinar, abrindo possibilidades de aplicação de seus achados ao ensino de línguas, conforme é possível perceber em Slama-Cazacu (1979), referência para a orientação teórica deste texto. A definição desses campos de estudo entrelaçados é o primeiro indicativo do eixo temático já referido.

A leitura, no âmago do eixo estabelecido, segundo indicativo do eixo temático, é constituída em relações com a linguagem (Pinto, 2022), assumindo valores científicos e pedagógicos, oportunos neste texto, pois está voltada para ambientes de pesquisa e espaços de ensino.

Na perspectiva assumida, a leitura consiste num processo cognitivo e metacognitivo em busca da compreensão de textos (Kato, 2007; Gombert, 1992; Spinillo; Mota; Correa, 2010), cabendo ao leitor ficar atento aos materiais de leitura em seus traços linguísticos (próprios do tipo e do gênero eleito), aos processos e estratégias disponíveis para a situação, ao objetivo de leitura estabelecido (Borges; Pereira, 2018; Giasson, 2000) e aos seus conhecimentos prévios (Kleiman, 2000). Com base nessas observações, cabe-lhe, em busca da compreensão do texto, tomar decisões durante a leitura, selecionando e utilizando os caminhos disponíveis (dimensão cognitiva), examinando seu percurso nesses caminhos e refletindo sobre ele (dimensão metacognitiva). Nesse esforço, o leitor vai gerando as indispensáveis convergências entre processos e estratégias de leitura; uso de estratégias de leitura e dimensão cognitiva; e consciência no uso de estratégias de leitura e dimensão metacognitiva. Aí está certamente mais um indicativo do eixo temático no caminho de sua especificidade.

Nesses movimentos, os materiais de leitura, como objetos de ação científico-pedagógica, são gêneros com função e lugar social (Bazerman, 2009) e se estruturam em tipos textuais com sequências dominantes - narrativas, descritivas, expositivas, argumentativas e injuntivas, conforme Adam (2008).

Como material de ensino da leitura, no recorte para este texto, a fábula é escolhida, dada sua pertinência para alunos de 4º e 5º anos. Essa escolha está em suas características de gênero e tipo. Como gênero, é difícil não a considerar assim, pois tem uma função social sempre presente compondo as culturas e, assim, aproximando pessoas e gerações. Como tipo, ainda, é evidente essa condição de um modo muito produtivo para esse público, pois, embora a narração de fatos desenvolva a história, donde é possível considerar sua dominância, as demais sequências estão presentes – na descrição dos personagens e das situações, na interação injuntiva que ocorre entre

eles, na exposição de pontos que precisam de esclarecimentos e na argumentação desenvolvida culminando no desfecho e na moral da história. Desse modo, a fábula tem em si uma rede de relações sociais, culturais e estruturais, que estão também presentes nos componentes da situação de leitura - leitor, texto, contexto (autor) -, estando em intensa interação para a chegada à compreensão, conforme apontam Giasson (2000), Leffa (1996), Scliar-Cabral (2008, 2009) e Smith (2003), o que a situa como material de compreensão como também um indicativo do eixo temático na busca da precisão.

Essa chegada está vinculada à realização de processamentos: o ascendente (*bottom-up*), em que as pistas linguísticas são objeto de observação e apoio, por meio da direção pelo leitor das unidades menores para as maiores; o descendente (*top-down*), em que o leitor busca informação em seus conhecimentos prévios; o interativo, em que o leitor combina o ascendente e o descendente, percorrendo os diversos níveis linguísticos(Kintsch, 1998; Spinillo, 2013) – fonológico, morfológico, sintáticos, semântico, pragmático, entre outros.

Compreensão e processamento da leitura invariavelmente envolvem estratégias de leitura cuja expressão exige atenção especial, cabendo ao pesquisador e ao professor evitar a atribuição de significado pelo senso comum, construindo-o na convergência dos campos de conhecimento em interação, indicador do eixo temático de especial relevância ano contato com os demais indicadores em convergência. Neste texto, a expressão estratégias de leitura, na perspectiva psicolinguística em interfaces, remete a interações entre aspectos cognitivos e metacognitivos para a compreensão em seus processos e produtos.

Os estudos sobre o assunto (Goodman, 1976; Solé, 1998; Smith, 2003; Kato, 2007) apresentam-nas com frequência organizadas em categorias, sempre nessa perspectiva cognitiva/metacognitiva, como as indicadas a seguir, entre outras – *skimming*, que se caracteriza por uma leitura global de aproximação inicial do leitor ao texto; *scanning*, que permite ao leitor fazer uma leitura direcionada a um determinado ponto do texto de sua escolha; leitura detalhada, que exige do leitor uma atenção em todos os detalhes do texto, tanto de conteúdo como de forma; inferência, que exige a associação de pistas linguísticas, do texto, contexto de leitura e produção e conhecimentos prévios do leitor de modo a fazer deduções consistentes; predição, que consiste na antecipação de conteúdos do texto ainda não expressos, por meio de associações que possibilitem a formulação e a testagem de hipóteses; automonitoramento, autoavaliação, autocorreção, que são interdependentes, colaborando entre si por meio de procedimentos do leitor de acompanhamento do de sua própria leitura, de verificação dos benefícios e riscos ocorridos e de intervenção em seu próprio processo em busca de sua produtividade. Cada uma delas pode ser uma prioridade assim como pode estabelecer apoios importantes às demais, constituindo-se, dessa forma, numa teia

necessária para a realização de leitura de textos, de estudos científico-pedagógicos e de iniciativas junto à docência (Pereira, 2019).

Como exposto, as estratégias de leitura se realizam na interação cognição e metacognição, por meio do uso e da consciência do uso, neste caso, de estratégias de leitura(Gombert,1992) e assim recortam o eixo temático. Nessa definição, a cognição tem o material de leitura como objeto de observação e a metacognição tem o próprio processo de leitura realizado como objeto de estudo. Por meio da primeira, o leitor direciona sua atenção para as pistas linguísticas do texto, enquanto, por meio da segunda, o leitor coloca sua atenção nos movimentos de leitura por ele realizados. Por meio da segunda, o leitor reflete sobre suas ações, monitorando-as e confirmando-as ou corrigindo-as conforme a situação indicar. E assim constrói sua consciência sobre o processo de ler.

Em relação à consciência, neste texto, são importantes as contribuições neurocientíficas de Baars (1993) e Dehaene (2001, 2007, 2009). Conforme Baars, há um processador central que contém os conteúdos conscientes e faz a mediação com processadores especializados não conscientes. Segundo Dehaene, há evidências de que, a partir do tempo de 270-300 milissegundos, é possível ver diferença entre o processamento consciente e o não consciente, momento de grande convergência em que diferentes áreas do cérebro entram em sincronia. Assim, esses estudos indicam como propriedades da consciência: a ativação em sincronia de diversas áreas do cérebro; a existência de um foco específico; o uso de informações periféricas a esse foco – o contexto; e a busca intencional da análise de algum ponto específico.

O exposto até aqui indica as relações entre uso e consciência no uso de processamentos e estratégias de leitura de textos, com vínculos com as dimensões cognitiva e metacognitiva. Direcionando a exposição para a estratégia de leitura denominada *guessing game*, chega-se ao indicador central do eixo temático.

Entre as estratégias de leitura, o *guessing game*, frequentemente traduzido como jogo de adivinhação, mas também como predição, previsão, antecipação, tem uma posição consistente nessa teia conforme mostram os estudos que o tomam como objeto de análise e reflexão em si e na construção das demais, fazendo deleum tópico marcante na compreensão de textos, conforme estudos desenvolvidos, por Pereira (2002, 2010), com base em Goodman (1976), cabendo ao leitor predizer, antecipar, prever, adivinhar o que não está ainda dito no texto. Para tanto, ele se utiliza das pistas linguísticas do texto e dos seus conhecimentos prévios, colocando-os em interação, o que lhe permite formular e testar hipóteses e assim realizar inferências que cooperem para chegar a conclusões, conforme suas predições.

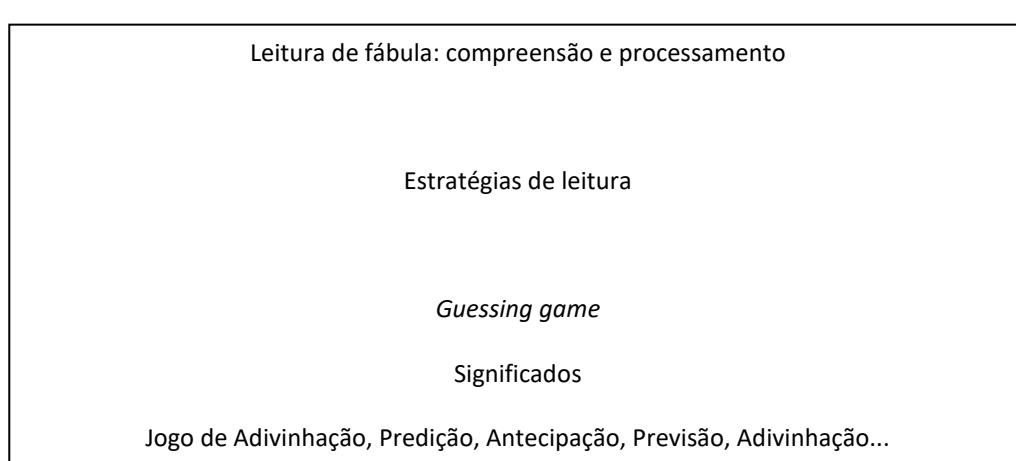
Seu vínculo com a estratégia de inferência, por exemplo, está no fundo de sua atuação preditiva, pois se apoia nas deduções realizadas pelo leitor, associando texto e contexto. O automonitoramento, a autoavaliação e a autocorreção, por sua vez, acompanham os movimentos preditivos, possibilitando ao leitor refletir sobre as hipóteses formuladas e tomar decisões, confirmando-as ou alterando-as.

Associam-se, a essa perspectiva, as variáveis intervenientes dos movimentos de compreensão – os conhecimentos prévios do leitor armazenados em sua memória, o objetivo de leitura definido pelo próprio leitor ou alguém que o oriente e a natureza do texto em suas características como gênero e como estrutura constituída (Kato, 2007; Borges; Pereira, 2018).

As concepções próprias desse delineamento teórico indicam que o ensino da leitura deve considerar a complexidade da natureza do processo de leitura (Koch; Elias, 2011; Kleiman, 2000), os movimentos de uso do *guessing game* no plano cognitivo e os de explicitação desse uso no plano metacognitivo, buscando necessariamente as concepções de consciência.

Nesse entendimento, os fundamentos até aqui expostos delimitam e elegem o eixo temático e constituem-se na base para as definições do ensino e da pesquisa, em seus materiais, instrumentos e procedimentos, considerando o objetivo previsto e indicado inicialmente e com atenção ao tema e à situação do contexto já abordada, que traz em si a preocupação com a formação dos leitores da nação brasileira e a oportunidade dos caminhos trilhados. A situação de ensino e pesquisa, em exposição no próximo tópico, está voltada para o desenvolvimento e a análise da compreensão de texto (Leffa, 1996; Colomer; Caamps, 2002; Baretta; Pereira, 2018) favorecida pelo uso de uma determinada estratégia de leitura - o *guessing game*- e a explicitação de seu uso (Goodman, 1976), com validade tanto para o suporte virtual como para o não virtual, em formatos tecnológicos diversos, com valorização da interação leitor/texto.

Atualmente, há uma ampla diversidade de plataformas e equipamentos, aproximando os suportes, cada vez com maior adesão, em parte por descobertas referentes a soluções de problemas (Coscarelli, 2002, 2010), a benefícios cognitivos (Fischer, 2019) e a satisfação do usuário (Levay et al., 2015; Miller, 2009). No ensino da leitura, as tecnologias múltiplas podem contribuir para a formação de leitores (Pereira, 2019), exigindo do sistema educacional, para que isso ocorra, organização científico-pedagógica produtiva. No caso do estudo aqui relatado, o modo como a situação pandêmica surgiu e se estabeleceu gerou também dificuldades para uso das tecnologias como apoio para desenvolvimento dos leitores do EFI.



No item que segue, são encontradas informações sobre o estudo em seus materiais, instrumentos e procedimentos de ensino e pesquisa, para as quais os fundamentos são indicadores assim como para a definição do eixo temático.

3. Ensino e pesquisa: materiais, instrumentos e procedimentos

Em março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada pela OMS como pandemia, havendo já antes disso um certo entendimento das pessoas sobre a existência de uma doença contagiosa e de altos riscos.

Precisamente nesse período, o referido estudo foi planejado e encaminhado ao CNPq, atendendo a uma chamada realizada durante o primeiro semestre de 2020 para início em março de 2021 e término em fevereiro de 2024. E assim foi feito.

A Instituição Executora foi a UDESC, que orientou e acompanhou o processo de avaliação e aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética (CAEE 58871422.0.0000.0118), e as Universidades parceiras foram a UFRN e a UESB, sendo determinantes para a realização do trabalho os seus grupos de pesquisa de Letras e Educação, com seus acadêmicos, professores e pesquisadores. Para desenvolvimento de ações de ensino e pesquisa, foram estabelecidas quatro escolas, sendo uma do RN, duas da BA e uma do RS.

Havia a expectativa, em relação à pandemia, de uma situação menos longa e menos grave do que na verdade foi. Essa condição não esperada trouxe perdas para todos que foram sendo percebidas gradativamente. Nas escolas, todos os anos foram atingidos, mas talvez mais fortemente os do EFI. Nos campos do conhecimento, o aprendizado da leitura foi atingido especialmente, talvez por depender de relações interativas diversas.

Isso mostrou a importância de perseverar no estudo previsto, mas também de ajustá-lo à situação do momento vivida pelas crianças e seus professores. Assim, foram modificadas algumas definições previstas em relação aos participantes e aos procedimentos de ensino e pesquisa, conforme indicações a seguir.

a) Seriam participantes das oficinas e da pesquisa crianças de 3º e 4º anos. No entanto, 2020 e 2021 foram tempos em que as escolas trabalharam remotamente, com muitos limites de acesso a tecnologias. Nos diálogos com os professores, foi sendo constatado que muitos alunos de 3º ano ainda tinham dificuldades de decodificação e, em decorrência, de compreensão de textos. Como o critério de seleção era o de crianças com competência de compreensão de textos simples e de pouca extensão, o público passou a ser de 4º e 5º anos.

b) Integrariam as atividades de ensino e de pesquisa os professores e as crianças de todos os grupos organizados. No entanto, os contatos realizados evidenciaram que era necessário atribuir tarefas específicas para cada grupo, pois os professores estavam envolvidos em muitas ações formadoras nas escolas e iniciativas de ensino indispensáveis. Então, foram feitas redefinições: na escola 1 (RN), leitura e análise dos materiais de ensino e pesquisa pelos professores; nas escolas 2 e 3 (BA), análise de aplicação prévia dos materiais e instrumentos em alguns alunos; na escola 4 (RS), análise dos materiais, mediante leitura e aplicação prévia, desenvolvimento de oficinas com alunos e coleta de dados junto a eles.

c) Os materiais de ensino focalizariam histórias. No entanto, os contatos com os professores evidenciaram a necessidade de especificação e de ampliação dos gêneros para corresponderem às necessidades dos programas e das crianças. Então, os materiais passaram a ter uma série com apoio em fábulas, pois próprias para a faixa escolar estabelecida, e uma série com apoio em poemas. Para o presente texto, o recorte está nas fábulas.

d) Os materiais de ensino seriam elaborados com apoio em tecnologias para uso individualmente nos computadores dos laboratórios, com orientações dos professores. No entanto, para favorecer o aprendizado pelas crianças, foi acrescentada a projeção dos materiais pelos professores, explicando e orientando as tarefas realizadas individualmente nos computadores.

Esses ajustamentos têm origem, como é possível perceber, nas condições dos alunos como leitores, vinculadas ao período pandêmico que inseriu o caminho virtual sem o necessário tempo de preparação dos participantes e de organização das situações locais.

Realizados esses ajustamentos, os materiais de ensino constituíram-se em cinco blocos, fundamentados teoricamente nos tópicos expostos anteriormente.

As atividades foram mediadas por tecnologias viáveis na escola selecionada para aplicação, com apoio de computadores e tela de projeção no Laboratório de Informática disponível, cabendo a

aplicação aos professores das turmas identificadas (uma de 4º ano – T4, com 22 alunos e uma de 5º ano – T5, com 24 alunos), preparados previamente e acompanhados pela Supervisão Escolar, todos integrados formalmente ao estudo.

Os materiais de ensino e os instrumentos de pesquisa planejados e elaborados foram primeiramente examinados por acadêmicos de graduação e pós-graduação da Instituição Executora. Coletadas suas percepções, foram ajustados conforme as indicações feitas. Em etapa posterior, as análises ficaram a cargo de professores das quatro escolas participantes. Na Escola 1, os professores fizeram a leitura do material e apresentaram suas percepções em roteiro disponibilizado. Nas Escolas 2 e 3, os professores fizeram uma aplicação prévia dos materiais de ensino e do pré e pós-teste em grupos de alunos e registraram os comentários, as dúvidas e as dificuldades dos alunos. Então, essas percepções tiveram um duplo olhar – dos alunos e dos professores. Na escola 4, os professores apresentaram suas percepções usando esses mesmos procedimentos das escolas 1, 2 e 3. Essas percepções contribuíram para uma última reformulação dos materiais e instrumentos. Além disso, ao final de todas as aplicações e coletas, os professores da Escola 4 preencheram um instrumento de avaliação do estudo desenvolvido considerando todo o trabalho realizado. Essas percepções integram, a seguir, os resultados do estudo.

Com base nos sucessivos ajustes, os materiais de ensino foram organizados no formato de *slides* do *PPT* para, em seguida, serem virtualizados. Desse modo, é possível usá-los tanto *on-line* como *off-line*, dependendo das condições da escola. Para a virtualização das atividades foi utilizada a plataforma Pear Deck, um complemento para o Google Slides que permite a criação de apresentações interativas.

Os materiais de ensino constituíram-se, em sua finalização, em cinco blocos denominados “O *guessing game* na leitura de fábulas”, cada um com tarefas de predição leitora de uma fábula: 1) O burro e o leão; 2) A cegonha e a raposa; 3) O galo e a pérola; 4) O lobo e o cordeiro; 5) O corvo e a raposa. As fábulas utilizadas se apoiaram em Rocha (1996), que contém textos originariamente de Esopo, muito adequados para o público previsto, recebendo, para a pesquisa, algumas adaptações.

Essas tarefas, em seu formato final, evidenciaram apoio nas seguintes proposições narrativas de Adam (2008): Entrada — Título, Prefácio ou Resumo: Pn0; Situação inicial - Orientação: Pn1; Nô (Desencadeador) - Pn2; Re-ação ou Avaliação Retrospectiva: Pn3; Desenlace (Resolução): Pn4; Situação final (última frase): Pn5; Encerramento ou Avaliação Final: Moral – PnΩ.

Nesse paradigma, cada fábula, distribuída em segmentos, denominados Fichas, numeradas sucessivamente de modo a corresponder a essas Pns, foram apresentadas gradativamente, e nessa sucessão, aos alunos. Esse modo de organização e apresentação está vinculado à estrutura narrativa

dominante nas fábulas com ações de personagens e à natureza da tarefa do leitor de realização do *guessing game* em suas dimensões de uso e consciência no uso.

Assim constituídos os cinco blocos de materiais, cada Ficha disponibilizada apresenta duas tarefas de dimensão cognitiva para escolha de uma entre quatro alternativas, sendo uma de compreensão e uma de predição (sobre o que vem a seguir na fábula). Apresenta também duas tarefas de dimensão metacognitiva, sendo uma para escolha de uma ou mais entre quatro alternativas, explicando como fez a predição (sobre o apoio nos conhecimentos prévios e/ou nas pistas linguísticas) e uma ou mais entre cinco alternativas (sobre o apoio em outras estratégias de leitura - *skimming, scanning*, leitura detalhada, automonitoramento, autoavaliação e autocorreção). Essa estrutura é utilizada em todas as Fichas do texto e se mantém ao longo do material de fábulas. Esse paradigma é utilizado também na organização do Pré/Pós-teste.

Como demonstração, está disponibilizado a seguir um excerto de “O burro e o leão” correspondente à Ficha 4 - Nô (Desencadeador) – Pn2, com suas tarefas, assim distribuídas: 1A– compreensão/cognição ; 2A -predição/cognição; 3^aAe 3B – predição /metacognição.

Nô (Desencadeador) - Pn2

Ficha 4

O burro se sentiu incomodado e disse ao leão:

- O que você está fazendo aqui? Quem pensa que é para atravessar meu caminho? Saia da minha frente, pois quero passar

1 – COMPREENDENDO A FÁBULA

A) Qual das afirmações abaixo está de acordo com a fábula? Ponha um X em uma das alternativas.

- () O burro pediu ao leão que buscassem outro caminho.
- () O burro mandou o leão sair da sua frente.
- () O burro disse que ele e o leão poderiam usar o mesmo caminho.
- () O burro perguntou ao leão que caminho queria fazer.

2 – PREVENDO O QUE VEM A SEGUIR NA FÁBULA

A) Como o leão pensou, a partir dessa fala do burro para ele, na fábula? Ponha um X em uma das alternativas.

- () O leão pensou na força que ambos têm.
- () O leão pensou na coragem e inteligência que ambos têm.
- () O leão pensou na sua força e na arrogância do burro.
- () O leão pensou no seu receio de ser vencido pelo burro.

3 – MOSTRANDO COMO FEZ A PREVISÃO

A) Ponha um x nas alternativas que mostrem o que você usou para fazer a previsão.

- () Usei bastante o que estava escrito.
- () Usei bastante o que eu já sabia.
- () Usei pouco o que estava escrito.
- () Usei pouco o que eu já sabia.

B) Ponha um X nas alternativas que mostrem como você leu para fazer a previsão.

- () Fiz leitura geral e rápida.
- () Fiz leitura minuciosa e demorada.
- () Li apenas partes que escolhi.
- () Observei se estava compreendendo o que lia.
- () Mudei a resposta quando achei que não tinha feito bem.

Os materiais de ensino, resultantes de um processo longo de elaboração, análise, reconstituição e virtualização, como já dito acima, foram aplicados em oficinas pelos professores das turmas de uma escola do RS, sendo uma T4 (24 alunos) e uma T5 (22 alunos). Cada um dos cinco blocos de materiais foi trabalhado em uma ou duas oficinas, dependendo da sua extensão e complexidade, ficando essa definição a cargo dos professores com sua supervisão. O trabalho com as oficinas, incluindo os testes, ocorreu em período de oito a dez semanas, tendo sido consideradas as condições dos alunos e a agenda da escola.

As oficinas foram desenvolvidas no Laboratório de Informática da escola do RS integrada ao estudo realizado, sendo conduzidas pela professora regente de cada turma. Eram atribuições dessas professoras a projeção em tela grande das atividades dos materiais de ensino e o estabelecimento de diálogo com os alunos sobre os conteúdos, as atividades e o manejo tecnológico, pois os computadores eram utilizados diretamente pelos alunos. Desse modo, o material de ensino, que era projetado em tela grande, estava implantado também nos computadores para acesso pelas crianças. Quanto ao instrumento de pesquisa, foi aplicado também pela professora regente da turma, em formulário impresso.

Esse caminho trilhado possibilitou a chegada aos resultados no que se refere aos desempenhos dos alunos e às percepções dos participantes sobre o trabalho desenvolvido, o que está exposto no tópico a seguir.

4. Os resultados

O desempenho dos alunos foi verificado em relação ao uso e à consciência no uso do *guessing game*, por meio do Pré-teste antes do início da sequência de oficinas e do Pós-teste após o término de todas. O apoio do ensino e da pesquisa no mesmo paradigma garantiu forte correspondência nos itens de compreensão e predição, de dimensão cognitiva e nos itens de reflexão sobre os processos realizados, de dimensão metacognitiva, oportunizando análises comparativas dos desempenhos em cada teste separadamente e na relação entre eles, tomando como referência esses itens na turma e entre as turmas, conforme exposição a seguir – primeiramente no âmbito cognitivo e posteriormente no âmbito metacognitivo.

Na T4, no âmbito cognitivo, ocorreram os seguintes escores no Pré-teste: em compreensão, 79 (de 154) – 51,29% e em predição, 46 (de 132) – 34,84%. No Pós-teste dessa mesma Turma, também no âmbito cognitivo, os escores foram: em compreensão, 68 (de 154) – 44,15% e em predição, 74 (de 132) – 56,06%.

Na T5, no âmbito cognitivo, os escores foram no Pré-teste: em compreensão, 60 (de 168) – 35,71% e em predição, 31 (de 144) – 21,52%. No Pós-teste dessa mesma Turma, também no âmbito

cognitivo, os escores foram: em compreensão, 137 (de 168) – 81,54% e em predição, 129 (de 144) – 89,58%.

Essa análise indicou que no Pré-teste os escores foram mais elevados na compreensão (nas duas turmas) e no Pós-teste na predição na T4. Indicou também que, na relação Pré/Pós- teste, os escores foram mais elevados no Pós-teste. Indicou ainda que houve maior avanço na T5 do que na T4, mostrando provável relação com a escolaridade. Esses dados indicaram que os sujeitos apresentaram inicialmente disposição mais favorável para a compreensão e que se apoiaram na compreensão para realização da predição.

A partir daqui a análise é sobre os dados no âmbito metacognitivo – consciência no uso da predição. Os dados da primeira tarefa se referem à consciência do leitor sobre o modo de uso de pistas linguísticas (bastante uso; pouco uso) e de conhecimentos prévios (bastante uso; pouco uso). Os dados da segunda tarefa se referem à consciência do leitor no uso de estratégias de leitura (*skimming*; leitura detalhada; *scanning*; automonitoramento/autoavaliação; autocorreção. Ao responder, o aluno teve a possibilidade de escolher mais de uma alternativa, mas isso raramente ocorreu, possivelmente em decorrência de experiências escolares.

Na T4, Pré-teste, primeira tarefa, a preferência de escolha esteve na alternativa “bastante uso de conhecimentos prévios” (93) e na alternativa “bastante uso de pistas linguísticas” (23). Conforme os dados, esses alunos ainda se apoiam, na leitura, mais em conhecimentos amplos de mundo do que em conhecimentos linguísticos. Nessa mesma T4, Pós-teste, mesma tarefa, houve aumento na alternativa “bastante uso de pistas linguísticas”, para 100, e redução da alternativa “bastante uso de conhecimentos prévios”, para 15. Segundo essas informações, os alunos aumentaram o “uso bastante de pistas linguísticas”, assim como diminuíram o “pouco uso de pistas linguísticas”. Indicaram também que os alunos aumentaram o “pouco uso de conhecimentos prévios”. Desse modo, o processo de leitura com base na observação da língua avançou no Pós-teste da T144.

Ainda na T4, no que se refere à segunda tarefa, os dados sobre o apoio em estratégias de leitura foram os seguintes: no Pré-teste, as estratégias mais indicadas foram leitura detalhada (89) e skimming (27); no Pós-teste, as estratégias mais indicadas foram skimming (103) e leitura detalhada (19). Esses dados indicaram associação possível aos ganhos no processo de leitura, reduzindo a necessidade de leitura detalhada e abrindo possibilidades para o skimming.

Na T5, Pré-teste, primeira tarefa, houve 57 indicações para “bastante uso de pistas linguísticas”, 66 para “bastante uso de conhecimentos prévios”, 18 para “pouco uso de pistas linguísticas (c) e 3 para “pouco uso de conhecimentos prévios. No Pós-teste, primeira tarefa, houve aumento (84) para “bastante uso de pistas linguísticas assim como redução (39) para “bastante uso

de conhecimentos prévios". Esses dados indicaram tendência para avanço na leitura linguística do texto, possivelmente em decorrência da situação de ensino vivenciada.

No Pré-teste, segunda tarefa, desses mesmos alunos (T5), as indicações de uso de estratégias de leitura foram principalmente na leitura detalhada (65) e no *skimming* (55), com poucas indicações no *scanning* (9), na autoavaliação (15) e nenhuma na autocorreção. No Pós-teste, houve redução no uso do *skimming* (44) e da leitura detalhada (42) e aumento na indicação de autoavaliação (48) e de autocorreção (3). Conforme esses dados, ocorreu predomínio da leitura detalhada e do *skimming* no Pré-teste e no Pós-teste, talvez em decorrência da influência da intervenção realizada a favor da consciência dos alunos sobre o modo de leitura.

Em suma, a comparação dos dados de desempenho no Pré-teste e no Pós-teste em cada turma, assim como a comparação dos dados de desempenho das duas turmas (T4 e T5) oferecem indicações favoráveis, pois evidenciam avanço de desempenhos no uso e na consciência no uso, possibilitando percepções favoráveis à intervenção pedagógica e aos materiais virtuais utilizados.

No encerramento do estudo desenvolvido e relatado neste texto os professores regentes das duas turmas expressaram suas percepções finais sobre os momentos de ensino e pesquisa vivenciados, com base em instrumento de pesquisa. Para isso, utilizaram uma escala de 1 a 10, referindo-se ao trabalho realizado, à sua satisfação com ele e às contribuições do trabalho. Ao final, apresentaram sugestões para sua melhoria e fizeram comentários considerados relevantes.

O professor da T4 manifestou as seguintes percepções sobre o trabalho envolvendo fábulas: adequação dos materiais de ensino aos alunos – 7; relevância dos materiais de ensino para o aprendizado – 10; exequibilidade das oficinas pela escola – 10; exequibilidade do uso de tecnologias pela escola – 10; relevância do uso de tecnologias para o aprendizado – 10; adequação do pré-teste/pós-teste para os alunos – 9.

Quanto ao seu nível de satisfação, o professor manifestou as seguintes percepções: com os materiais de ensino – 8; com as oficinas – 10; com o uso de tecnologias – 10.

Manifestou ainda suas percepções sobre o trabalho e as participações: para o trabalho numa perspectiva global – 10; para sua participação no trabalho também numa perspectiva global – 10; para seu aprendizado como professor – 10; para a participação dos alunos numa perspectiva global – 10; para o aprendizado dos alunos – 10.

Após, o professor não apresentou sugestões, mas comentários, valorizando o trabalho e indicando as dificuldades de leitura dos alunos. Afirmou ter gostado de participar do estudo, pois aprendeu várias estratégias interessantes que vai aplicar com os alunos. Considerou que as dificuldades no trabalho decorreram de dificuldades de leitura dos alunos. Registrou que as

atividades de ensino foram fantásticas e que os alunos adoravam ver e fazer. Perguntavam quando ia ter de novo.

Por último, o professor fez seus comentários sobre o trabalho realizado, que considerou importante. Antes de tudo agradeceu a oportunidade de ter participado desse trabalho, tendo sido muito interessante. Considerou que as crianças gostaram de todas as atividades e faziam com gosto. Várias vezes trocou ideias com o professor da T5, que também participou da pesquisa e foi enriquecedor. Justificou as notas 7 em alguns itens da avaliação pelas dificuldades de leitura e compreensão deles.

O professor da T5 manifestou as seguintes percepções sobre o trabalho envolvendo fábulas: adequação dos materiais de ensino aos alunos – 10; relevância dos materiais de ensino para o aprendizado – 10; exequibilidade das oficinas pela escola – 10; exequibilidade do uso de tecnologias pela escola - 10; adequação do pré-teste/pós-teste – 10; relevância das tecnologias para o aprendizado - 10.

Quanto ao seu nível de satisfação, o professor manifestou as seguintes percepções: com os materiais de ensino com fábulas – 10; com as oficinas com fábulas – 10; com o uso de tecnologias – 10.

Manifestou ainda suas percepções sobre o trabalho e as participações: para o trabalho numa perspectiva global – 10; para sua participação também numa perspectiva global – 10; para seu aprendizado como professor – 10; para a participação dos alunos numa perspectiva global – 10; para o aprendizado dos alunos – 10.

Após essas análises, o professor não apresentou sugestões, preferindo fazer comentários. Considerou muito importante esse trabalho para os professores e para os estudantes. Afirmou que a forma de abordagem é interessante e diferente do que estão acostumados, pois faz o aluno pensar e os professores também.

Por último, fez comentários sobre o trabalho realizado que considerou importantes. Destacou a alegria e o interesse dos estudantes ao realizar as atividades tanto dos pré e pós-testes como dos materiais de ensino. Registrhou que eles sempre fizeram com muito interesse e responsabilidade, que se sentiam importantes e colaborativos por estarem contribuindo com uma pesquisa. Afirmou que a Vice-Diretora ao iniciar o trabalho falou para eles que eles estariam colaborando com uma pesquisa e que isso era de muito significado e importância para eles e a escola. Observou que durante as correções de alguns instrumentos avaliativos de Língua Portuguesa que realizou recentemente, os alunos justificaram algumas respostas usando linguagem parecida com a usada nos pré e pós- testes ao justificar uma resposta - “entendi porque li várias vezes o texto”. Afirmou que isso o alegra muito e mostra a importância de ter desenvolvido essa proposta.

Com a apresentação dos resultados do estudo, o texto está chegando ao seu encerramento, por meio do tópico final.

5. Comentários finais

Procedendo a este fechamento, cabe reconhecer a relevância da iniciativa referente ao dossiê temático que estimula o entendimento das condições do aluno como leitor na situação vivida de ensino remoto decorrente da Covid-19, considerando a importância de busca de procedimentos produtivos que favoreçam a análise e o prosseguimento do percurso. Cabe também agradecer a oportunidade de participação e registrar a expectativa de que o presente texto possa contribuir para a identificação de caminhos favoráveis ao aprendizado da leitura por alunos de anos finais do EFI.

Neste momento, é importante trazer pontos dos procedimentos e resultados, referentes a desempenhos dos alunos e percepções dos participantes do estudo desenvolvido, de suas circunstâncias de realização, de seus prognósticos, de modo a favorecer a promoção do leitor brasileiro em formação e contribuir para o avanço dos conhecimentos psicolinguísticos (e suas interfaces) da leitura e do seu ensino e assim constituir o Brasil na tão desejada Nação de leitores.

Também é oportuno reconhecer a complexidade dos acontecimentos e dos procedimentos adotados e os efeitos no aluno leitor, mas também examiná-los para aquém e além do ocorrido buscando possibilidades de solução pertinentes. Para tanto, a serenidade tem muito a colaborar. A chave do enigma pode passar perto disso.

O presente texto disponibilizado para integrar o dossiê temático reflete estudo envolvendo ensino e pesquisa, realizado com apoio do CNPq. Tem como eixo o uso e a consciência no uso (Dehaene, 2007; Gombert, 1992) do *guessing game* (Goodman, 1976) na leitura de fábulas (Bazerman, 2009; Adam, 2008), com origem em Esopo, que compõe a rede de estratégias de leitura (Solé, 1998), colaborando para a compreensão de textos (Smith, 2003; Kintsch, 1998; Van Dijk, 1992). Sua natureza preditiva lhe confere relevância em si e na relação com as demais estratégias (Pereira, 2009, 2002).

Os fundamentos do estudo estão, como já demonstrado, na Psicolinguística em cooperação com a Psicologia, a Literatura, as Neurociências, a Pedagogia e as Tecnologias Múltiplas (Coscarelli, 2010), dando sustentação à construção dos materiais (virtuais) de ensino da leitura de fábulas, à elaboração dos instrumentos de pesquisa e às suas aplicações em situações próprias para isso.

Constituíram-se em participantes pesquisadores e acadêmicos de Universidades (UDESC, UESB, UFRN) e professores e alunos de quatro escolas – uma do RN, duas da BA e uma do RS. Pesquisadores, acadêmicos e professores analisaram os materiais e instrumentos, apresentando suas

percepções. Os professores, por sua vez, além disso, conduziram as oficinas com seus alunos e fizeram análises ao final de todo o trabalho. As crianças das duas escolas da BA participaram de uma aplicação prévia. As crianças de uma escola do RS (22 da T4 e 24 da T5) participaram das oficinas e responderam ao Pré-Teste/Pós-Teste.

As oficinas foram realizadas com cinco blocos de materiais virtualizados, sendo cada conjunto, com foco em uma fábula, aplicado em uma ou duas oficinas sucessivas, a critério do professor e do supervisor, dependendo das condições das crianças e da agenda da escola.

Os resultados de desempenhos das crianças indicaram progressão no uso do guessing game e na consciência no seu uso, considerando a escolaridade e os momentos de aplicação dos testes – antes do início das oficinas e após sua finalização. Correspondem assim ao esperado, cabendo salientar a importância das contribuições teóricas especialmente de Dehaene (2007), Smith (2003), Gombert (1992), Van Dijk (1992), Goodman, (1976), dadas as potencialidades possíveis de aplicação pedagógica. As percepções dos professores sobre o trabalho foram positivas valorizando os materiais de ensino. Em relação aos alunos registraram sua adesão ao trabalho, pois manifestaram o desejo de que ocorresse novamente. Indicaram também que as dificuldades estiveram associadas às condições de leitura de uma parte dos alunos.

Retomada até aqui de modo sumário a memória do estudo, com indicação das contribuições teóricas para realização do estudo e do presente texto, cabe agora tratar dos efeitos do ensino remoto no desempenho em leitura das crianças.

Em relação aos efeitos restritivos, o primeiro esteve no momento inicial, quando foi percebido que crianças do 3º ano, muitas delas, ainda não estavam com o processo básico de decodificação resolvido e, desse modo, tinham dificuldades claras de compreensão de textos. Sendo essa condição de compreensão de textos de pouca extensão e baixa complexidade um fator previsto para participação no estudo, o público foi redefinido como integrando os dois últimos anos do EFI. Mas naturalmente há que pensar se esse fato ocorreu apenas nessa circunstância de pandemia e ensino remoto ou se tem estado presente em situações anteriores.

Esse reconhecimento orientou também a decisão sobre os procedimentos das oficinas, sendo importantes as contribuições teóricas e metodológicas de Levay et al. (2015), de Coscarelli (2002, 2010) e de Colomer e Camps (2002). Foi introduzida a projeção dos materiais em tela grande pelo professor, com exposição dialogada conduzida por ele, sendo esse processo acompanhado pelos alunos nos computadores individualmente.

Mesmo assim, segundo as percepções dos professores, parte dos alunos apresentaram dificuldades de leitura para realização das tarefas dos materiais de ensino. Esse fato reforça o necessário reconhecimento do problema. No entanto, há que refletir sobre a diversidade usual das

turmas, condição que deve dar atenção não só à igualdade, mas também à equidade, e sobre os modos de intervenção próprios para o ensino remoto, mas, nessa direção, o que exige preparo e organização consistentes. Esse quadro abre o olhar investigativo e pedagógico para as ações dos profissionais e incluiu os responsáveis por documentos norteadores e ações formadoras com destino a eles.

Os professores participantes do estudo apontaram um dado animador: a adesão dos alunos às oficinas e seus materiais virtuais e instrumentos e, mais que isso, seu entusiasmo com expectativa de outras oportunidades. Salientaram ser um trabalho não comum para os alunos e para os professores, gerando aprendizagem para todos. Isso parece indicar que, mesmo em momento pós-remoto, a recepção escolar foi muito favorável. Mostra também haver um caminho aberto e disponível para iniciativas pedagógicas de base científica e com suportes tecnológicos.

Essas reflexões estão expostas de modo a apresentar esse leitor de final do EFI em suas características como tal em suas circunstâncias de um ensino desenvolvido remotamente durante a complexa situação da Covid-19, evidenciando as dificuldades e as possibilidades.

Em suma, entre as primeiras estão os desempenhos nem sempre atendendo às expectativas da escolaridade e entre as últimas a aproximação de pessoas a progressão dos desempenhos no uso e na consciência no uso do guessing game, a adesão dos participantes ao trabalho realizado, o reconhecimento dos aprendizados, o desejo de continuidade da experiência e o êxito na organização do estudo que promoveu evolução, podendo seus produtos serem disponibilizados.

Há que sempre ser lembrado o quão positivo o empenho em promover aproximações desejadas e perseveradas – de Universidades e Escolas, estados brasileiros, campos do conhecimento e movimentos remotos e presenciais.

Como já dito no início destes comentários, a serenidade é indispensável para os pesquisadores autores e para os leitores deste texto, situando os resultados em suas diversas circunstâncias para aquém e para além da situação de saúde pública percorrida. A verdade que não pode ser esquecida é que o estudo aqui relatado proporcionou ensino e aprendizado.

Naturalmente, essas análises estão sendo possíveis porque houve simultaneamente uma pesquisa, donde uma recomendação que pode ser produtiva: a valorização dos estudos que investigam o ensino, com um olhar mais intenso para as que usam tecnologias múltiplas, sempre acreditando e crendo firmemente nas crianças e seus professores, assim como nos pesquisadores, donde a importância de sempre voltar a Slama-Cazacu (1979).

Talvez essa recomendação, em sua singeleza, possa colaborar para a realização do sonho que deve guiar o Brasil sem hesitação num processo determinado de constituir-se, em sua imensa diversidade mas também em suas tantas convergências, uma Nação de Leitores.

Referências

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual:** introdução à análise textual dos discursos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. v. 1.

BAARS, Bernard J. **A cognitive theory of consciousness.** 1. ed. Cambridge: Cambridge Univ., 1993. v. 1.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. v. 1.

BARETTA, Danielle; PEREIRA, Vera Wannmacher. Compreensão literal e inferencial em alunos do Ensino Fundamental. **Signo**, v. 43 (77), p. 53-61, 2018.

BORGES, Caroline; PEREIRA, Vera Wannmacher. Relações entre compreensão leitora, procedimentos de leitura e conhecimentos prévios, considerando objetivos de leitura. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 40 (n.2), p. 1-12. 2018. Disponível em <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v40i2.41841>. Acesso em 28 nov. 2024.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler e ensinar a compreender.** 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. v. 1.

COSCARELLI, Carla Viana. (org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. v. 1.

COSCARELLI, Carla Viana. Tecnologias digitais no ensino. In: **Anais do XV Endipe Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (CD)**. Belo Horizonte, FaE/UFMG, 2010.

DEHAENE, Stanislas. **The cognitive neuroscience of consciousness.** 1. ed. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2001. v. 1.

DEHAENE, Stanislas. **Les neurones de la lecture.** 1. ed. Paris: Odile Jacob, 2007. v. 1.

DEHAENE, Stanislas. Signatures of consciousness – a talk by Stanislas Dehaene. **Edge in Paris**, 2009. Entrevista concedida a Edge Foundation, Inc. Disponível em https://www.edge.org/conversation/stanislas_dehaene-signatures-of-consciousness. Acesso em 28 nov. 2024.

GOODMAN, Kenneth S. Reading as a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, Harry.; RUDELL, Robert (org.). **Theoretical models and process of Reading**, p. 497-508, 1976. 1. ed. Newark, NJ: International Reading Association. v. 1.

FISCHER, Steven Roger. **A history of reading.** 1. ed. Londres: Reaktion Books, 2019. v. 1.

GIASSON, Joceline. **A compreensão na leitura.** 2. ed. Porto: ASA Editores, 2000. v. 1.

GOMBERT, Jean Emile. **Metalinguistic development.** 1. ed. Chicago: The University of Chicago Press: 1992. v. 1.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura.** 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007. v. 1.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000. v. 1.

KINTSCH, Walter. **Comprehension:** a paradigm for cognition. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. v. 1.

KOCH, Ingredore Villaça.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011. v. 1.

LEFFA, Vilson. *Aspectos da leitura*: uma perspectiva psicolinguística. 1. ed. Porto Alegre: Sagra, 1996. v. 1.

LEVAY, Paula Basto.; FALCÃO, Taciana Pontual.; DINIZ, Juliana R. B.; SOUZA, Rodrigo de. Uma Experiência de Uso de Jogos Digitais como Ferramentas de Apoio para Aprendizagem de Inglês por Crianças. **Anais do Workshop de Informática na Escola**, p. 207, out. 2015. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5753/cbie.wie.2015.207>. Acesso em 28 nov. 2024.

MILLER, Carolyn. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. 1. ed. Recife: EDUFPE, 2009. v.1.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Arrisque-se... faça seu jogo. **Letras de Hoje**, v. 37, n. 2, p. 47-63, jun. 2002.

PEREIRA, Vera Wannmacher. A predição na teia de estratégias de compreensão leitora. **Revista Confluência**, v. 1, n. 39-40, p. 81-91, 2010. Disponível em: <https://www.revistaconfluencia.org.br/rc/issue/view/36>. Acesso em 28 nov. 2024.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Formação de professores para o ensino da compreensão leitora na escola. In: Mota, Mailce Borges.; Name, Cristina. (orgs.) **Interface linguagem e cognição**: contribuições da Psicolinguística. 1. ed. Tubarão: Copiart, p. 139-158, 2019. v. 1.

PINTO, Maria da Graça Lisboa Castro. A pesquisa em linguagem ou da exploração de um complexo disciplinar com exigências metodológicas próprias. In: PEREIRA, Vera WANNMACHER; GUARESI, Ronei. (orgs.) **Leitura e escrita em avaliação**: A ciência em busca de maior esclarecimento da linguagem verbal [Livro Eletrônico]. 1. ed. Vitória da Conquista: Grafema e Fonema, p. 25-49. ISBN 978-65-87245-02-7, 2022. v. 1.

ROCHA, Ruth. **Fábulas de Esopo**. 1. ed. São Paulo: FTD, 1996. v. 1.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Processamento bottom-up na leitura. **Veredas on-line**, 2/2008, 24-33.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Processamento da leitura: recentes avanços das neurociências. In: PEREIRA, Vera Wannmacher.; COSTA, Jorge Campos da (org.). **Linguagem e cognição**: relações interdisciplinares. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 49-60, 2009. v. 1.

SLAMA-CAZACU, Tatiana. **Psicolinguística Aplicada ao Ensino de Línguas**. 1. ed. São Paulo: Pioneira, 1979. v. 1.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003. v. 1.

SPINILLO, Alina Galvão. A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas. In Mota, M. P. da, & Spinillo, A. G. (orgs.), **Compreensão de textos** (pp. 171-198). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

SPINILLO, Alina Galvão; MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da; CORREA, Jane. Consciência metalinguística e compreensão da leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. Curitiba: **Educar em Revista**, n. 38, 157-171. Ed. UFPR, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. v. 1.

VAN DIJK, Teun. **La ciencia del texto**: un enfoque interdisciplinario. 2. ed. Barcelona: Paidós Ibérica, 1992. v. 1.