

HABILIDADES PREDITORAS DE LEITURA EM ESCOLARES EM ANOS INICIAIS DE ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

PREDICCIÓN DE LAS HABILIDADES LECTORAS EN ESCOLARES EN LOS AÑOS INICIALES DE LA ALFABETIZACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA

PREDICTIVE READING SKILLS IN SCHOOLCHILDREN IN THE EARLY YEARS OF LITERACY IN TIMES OF PANDEMIC

Mariana Garrido SANTANA¹
Simone Aparecida CAPELLINI²
Giseli Donadon GERMANO³

RESUMO: O objetivo foi caracterizar e comparar as habilidades predictoras de leitura de escolares do 1º e 2º ano do Ensino fundamental I em tempos de pandemia. Trata-se de uma pesquisa de abordagem quantitativa. Participaram deste estudo 40 escolares na faixa etária de 6 a 7 anos de idade, divididos em grupos (GI: 20 escolares do 1º e 2º ano) e GII (20 escolares, pareados com GI em relação a ano escolar e idade cronológica). Os escolares foram submetidos ao Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura. Os resultados indicaram diferença para a maioria das provas, exceto memória operacional fonológica, Leitura Silenciosa e Compreensão Auditiva de sentenças a partir de Figuras, antes e durante a Pandemia. Os escolares tiveram durante a pandemia dificuldades para as habilidades predictoras de leitura, devido a não vivenciarem os conteúdos didáticos para a aquisição da leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia. Aprendizagem. Avaliação educacional.

RESUMEN: El objetivo fue caracterizar y comparar las habilidades lectoras predictivas de los estudiantes de 1º y 2º año de la Enseñanza Básica I en tiempos de pandemia. Esta es una investigación cuantitativa. Cuarenta estudiantes de 6 a 7 años participaron de este estudio, divididos en grupos (IG: 20 estudiantes de 1er y 2do año) y GII (20 estudiantes, emparejados con GI en relación con el año escolar y la edad cronológica). Los estudiantes fueron sometidos al Protocolo de Identificación Temprana de Problemas de Lectura. Los resultados indicaron una diferencia para la mayoría de las pruebas, excepto la memoria de trabajo fonológica, la lectura silenciosa y la comprensión auditiva de oraciones de imágenes, antes y durante la pandemia. Los escolares durante la Pandemia tuvieron dificultades con las habilidades lectoras predictivas, por no experimentar contenidos didáticos para la adquisición lectora.

PALABRAS CLAVE: Pandemias. Aprendizaje. Evaluación educacional.

¹ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília – SP – Brasil. Discente do Programa de Pós-graduação em Fonoaudiologia. Graduação em Pedagogia (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7501-9190>. E-mail: mariana.garrido.p@hotmail.com

² Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília – SP – Brasil. Livre-docente do Departamento de Fonoaudiologia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8171-5603>. E-mail: sacap@uol.com.br

³ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília – SP – Brasil. Docente do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano. Pós-Doutorado em Fonoaudiologia (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3721-9263>. E-mail: giseliger@yahoo.com.br

ABSTRACT: *The aim was to characterize and compare the predictive reading skills of students in the 1st and 2nd year of Elementary School I in times of a pandemic. A total of 40 schoolchildren aged between 6 and 7 years old participated in this study, divided into groups (GI: 20 schoolchildren in the 1st and 2nd year, evaluated during the Pandemic) and GII (20 schoolchildren, paired with GI in relation to school year and age chronological analysis, taken from the Database, evaluated before the pandemic). The students were submitted to the Protocol for Early Identification of Reading Problems. The results indicated a difference for most tests, except phonological working memory, Silent Reading and Listening Comprehension of sentences from Pictures, before and during the Pandemic. Schoolchildren during the Pandemic had difficulties with predictive reading skills, due to not experiencing didactic content for reading acquisition.*

KEYWORDS: *Pandemics. Learning. Educational measurement.*

Introdução

No início de março de 2020, com a pandemia COVID-19, decretou-se a suspensão das aulas presenciais, substituindo-as pelo ensino remoto (SAMPAIO, 2020). Para Batista e Martins (2021), muitos foram os desafios enfrentados pela necessidade da realização do ensino remoto emergencial. As autoras trouxeram questões relacionadas às limitações no processo de ensino, tendo em vista as novas configurações no ambiente familiar frente ao estudo em casa. Também elucidaram o quão complexo e difícil foi contemplar o currículo escolar durante as aulas presenciais e ajustar tais conteúdos para o ambiente familiar.

Deste modo, diante de um contexto desafiante, destaca-se a necessidade de identificação de escolares de risco para problemas de aprendizagem. Estudos (DE JONG; VAN DER LEIJ, 1999; DE JONG; OLSON, 2004; GERMANO; CÉSAR; CAPELLINI, 2017) relataram que a habilidade metafonológica, a memória operacional fonológica e a nomeação automática rápida correspondem a mecanismos fonológicos centrais para a aquisição de leitura e escrita, sendo importantes preditores do posterior desempenho em leitura. Além destes indicadores, Hulme e Snowling (2014) também destacaram a importância de os escolares terem o conhecimento das letras do alfabeto, pois o conhecimento do nome da letra está na interseção entre a linguagem falada e a escrita, devido ao fato de que as letras são as representações escritas de fonemas ou combinações de fonemas. Assim, tomadas em conjunto, escolares com risco para problemas de aprendizagem apresentam falhas no domínio destas habilidades (GERMANO; CÉSAR; CAPELLINI, 2017).

Tais indicadores de desempenho foram fundamentados a partir do ato de ler. Aprender a ler implica uma reflexão deliberada da fala, promovendo a consciência metalinguística (BRADLEY; BRYANT, 1983; HAYES; SLATER, 2008; MENDONÇA; KODAMA, 2016); é

uma tarefa de alta complexidade, que requer integração visual, informações ortográficas, fonológicas e semânticas (COLTHEART *et al.*, 2001).

Com base no exposto acima, a hipótese deste estudo está pautada no fato de que os escolares que vivenciaram o período de isolamento social e acadêmico imposto pela pandemia COVID-19 apresentam habilidades predictoras para o desenvolvimento da leitura defasadas, quando comparados com o desempenho escolares nestas habilidades de escolares que frequentavam o ensino presencial anteriormente ao período pandêmico.

Sendo assim, este estudo teve como objetivo caracterizar e comparar as habilidades predictoras de leitura de escolares do 1º e 2º ano do Ensino fundamental I, que frequentaram ensino presencial e remoto devido ao período da pandemia da COVID-19.

Materiais e método

Trata-se de uma pesquisa observacional de corte transversal, quantitativa. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (FFC/UNESP), em Marília, SP, sob o protocolo de número 4.862.668.

Participaram deste estudo 40 escolares na faixa etária de 6 a 7 anos de idade, de ambos os sexos, da rede municipal de Marília-SP. Os escolares foram divididos em dois grupos, sendo:

- Grupo I (GI): composto por 20 escolares do 1º ano e 2º ano do Ensino fundamental I com queixa de dificuldades de aprendizagem, sendo 6 do gênero feminino e 14 do gênero masculino, com faixa etária entre 6 anos e 2 meses a 7 anos e 8 meses de idade;

- Grupo II (GII): composto de 20 escolares pareados com GI em relação à escolaridade e à faixa etária.

Como critério de exclusão, os escolares não deveriam apresentar registro em prontuário escolar de presença de deficiência cognitiva, sensorial e física.

Os escolares do GII foram selecionados no Banco de dados do Laboratório de Investigações dos Desvios de Aprendizagem (LIDA), da Universidade Estadual Paulista – “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Marília – SP, constituído antes da pandemia da COVID-19 e selecionados a partir do desempenho “esperado” em mais de 50% das provas do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura – IPPL (CAPELLINI; CÉSAR; GERMANO, 2017).

A partir desta seleção do GII, os escolares do GI foram submetidos à aplicação do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura – IPPL (CAPELLINI; CÉSAR;

GERMANO, 2017), em apenas uma sessão de 45 minutos, de forma individual e presencial. A aplicação do protocolo ocorreu em julho e agosto de 2021.

O Protocolo é composto de 13 provas, sendo: prova de conhecimento das 23 letras do alfabeto; provas de habilidades metafonológicas (compostas por provas produção e identificação de rima; segmentação silábica; produção de palavras a partir do fonema dado; síntese fonêmica; análise fonêmica; identificação de fonema inicial); prova de memória operacional fonológica; prova de nomeação automática rápida (NAR); prova de leitura silenciosa; prova de leitura de palavras e pseudopalavras; e prova de compreensão auditiva de sentenças a partir de figuras. As provas foram realizadas na sequência em que aparecem no protocolo e foram interrompidas após a criança apresentar quatro erros consecutivos, avança-se então para a prova subsequente. Para cada acerto foi atribuída a pontuação de “um ponto” e para erro e/ou ausência de respostas, foi atribuída a pontuação de “zero” (0 pontos). Os resultados em cada prova são classificados em “sob atenção” e “esperado” de acordo com o ano escolar, conforme descrito no protocolo.

Todos os procedimentos adotados seguiram as diretrizes descritas na Instrução Normativa Prope nº. 01 ⁴em relação à propagação do vírus Covid-19, conforme as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS).

Para a realização da análise estatística dos resultados, utilizou-se o programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) em sua versão 25.0, com nível de significância de 5% (0,050). Foi realizada a comparação entre os grupos GI e GII, para as variáveis escalares, com a aplicação do Teste de Mann-Whitney, com o intuito de verificarmos possíveis diferenças entre os dois grupos estudados, para as variáveis de interesse. Para as variáveis categóricas, foi realizada a aplicação do Teste de Qui-quadrado e, quando necessário, o Teste Exato de Fisher, com o intuito de verificarmos possíveis diferenças entre os dois grupos estudados para as variáveis de interesse.

⁴ Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/covid19/reorganizacao-das-atividades/normativas/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

Resultados

A tabela 1 apresenta a comparação entre os grupos GI e GII, a partir do Teste de Mann-Whitney para as variáveis de interesse.

Tabela 1 – Média, desvio-padrão e valor de p na comparação entre os grupos GI e GII

Variável	Grupo	Média	Desvio-padrão	Valor de p
CA	GI	21,95	1,5	0,001*
	GII	13,95	9,19	
PR	GI	6,55	5,84	< 0,001*
	GII	1,4	3,09	
IR	GI	12,8	5,44	< 0,001*
	GII	0,9	4,03	
SS	GI	20	1,59	< 0,001*
	GII	10,25	8,2	
PPf	GI	18,4	4,29	< 0,001*
	GII	6,5	6,19	
SF	GI	4,45	5,65	< 0,001*
	GII	0,1	0,45	
AF	GI	3,35	4,83	< 0,001*
	GII	0	0	
IFI	GI	11,4	7,54	< 0,001*
	GII	0,75	2,9	
MOF	GI	21	2,94	0,169
	GII	19,15	4,48	
LS	GI	8,7	2,3	0,002*
	GII	6,2	2,61	
SPPP	GI	22,35	15,13	< 0,001*
	GII	2,1	6,21	
CAF	GI	18	2	0,143
	GII	17,2	1,96	

Legenda: CA= Conhecimento do Alfabeto; PR= Produção de Rima; IR= Identificação de Rima; SS= Segmentação Silábica; PPF= Produção de Palavras a partir do Fonema dado; SF= Síntese fonêmica; AF= Análise Fonêmica; IFI= Identificação de Fonema Inicial; MOF= Memória Operacional Fonológica; LS= Leitura Silenciosa; LPPP= Leitura de Palavras e não Palavras e CAF= Compreensão Auditiva de sentenças a partir de Figuras. *Teste de Mann-Whitney* (* $p < 0,05$).

Fonte: Elaborado pelas autoras

Na tabela 1 foi possível observar uma diferença significativa entre os grupos na maioria das provas, com exceção de memória operacional fonológica e de compreensão auditiva de sentenças a partir de figuras, sugerindo que os escolares apresentaram desempenhos

semelhantes para estas provas, ou seja, que não houve alteração de desempenho para estas provas para antes e durante a pandemia.

A tabela 2 apresenta a comparação entre os grupos GI e GII, a partir do Teste Qui-quadrado, e o Teste Exato de Fisher para as variáveis de interesse, quanto à classificação do desempenho para cada prova.

Tabela 2 – Frequência, percentil e valor de p na comparação entre os grupos para a classificação de desempenho

Variável	Classificação	GI		GII		Valor de p
		Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	
CL_CA	Esperado	17	85,00%	5	25,00%	< 0,001*
	sob atenção	3	15,00%	15	75,00%	
CL_PR	Esperado	11	55,00%	3	15,00%	0,008*
	sob atenção	9	45,00%	17	85,00%	
CL_IR	Esperado	13	65,00%	1	5,00%	< 0,001*
	sob atenção	7	35,00%	19	95,00%	
CL_SS	Esperado	18	90,00%	6	30,00%	< 0,001*
	sob atenção	2	10,00%	14	70,00%	
CL_PPF	Esperado	14	70,00%	1	5,00%	< 0,001*
	sob atenção	6	30,00%	19	95,00%	
CL_SF	Esperado	12	60,00%	1	5,00%	< 0,001*
	sob atenção	8	40,00%	19	95,00%	
CL_AF	Esperado	5	25,00%	0	0,00%	0,017*
	sob atenção	15	75,00%	20	100,00%	
CL_IFI	Esperado	15	75,00%	1	5,00%	< 0,001*
	sob atenção	5	25,00%	19	95,00%	
CL_MOF	Esperado	16	80,00%	13	65,00%	0,288
	sob atenção	4	20,00%	7	35,00%	
CL_LS	Esperado	6	30,00%	5	25,00%	0,723
	sob atenção	14	70,00%	15	75,00%	
CL_SPPP	Esperado	17	85,00%	3	15,00%	< 0,001*
	sob atenção	3	15,00%	17	85,00%	
CL_CAF	Esperado	13	65,00%	7	35,00%	0,058
	sob atenção	7	35,00%	13	65,00%	

Legenda: CL = Classificação; CA= Conhecimento do Alfabeto; PR= Produção de Rima; IR= Identificação de Rima; SS= Segmentação Silábica; PPF= Produção de Palavras a partir do Fonema dado; SF= Síntese fonêmica; AF= Análise Fonêmica; IFI= Identificação de Fonema Inicial; MOF= Memória Operacional Fonológica; LS= Leitura Silenciosa; LPPP= Leitura de Palavras e não Palavras; CAF= Compreensão Auditiva de sentenças a partir de Figuras. Teste Qui-quadrado (*p<0,05).

Fonte: Elaborado pelas autoras

Na tabela 2, pode-se verificar diferença significativa entre as classificações para a maioria das provas, com exceção de Memória Operacional Fonológica, Leitura Silenciosa e Compreensão Auditiva de sentenças a partir de Figuras. Em relação às demais provas, os escolares de GII (durante a pandemia) apresentaram classificação “sob atenção” quando comparados a “esperado” dos escolares de GI, sugerindo que dificuldades para as habilidades metafonológicas e de leitura foram agravadas no momento da pandemia.

Entretanto, os escolares tiveram desempenho semelhante, sendo “esperado” para a prova de Memória Operacional Fonológica, sugerindo que a capacidade de manipular informações foi preservada, tanto antes como durante a pandemia, indicando a presença de dificuldades de aprendizagem agravadas pela pandemia, e não por possíveis déficits intrínsecos.

Já para as provas de Leitura Silenciosa e Compreensão Auditiva de sentenças a partir de Figuras, os escolares tiveram desempenho “sob atenção”, antes e durante a pandemia, sugerindo que tais habilidades já se encontravam em defasagem antes e durante a pandemia, o que indica que há uma ausência de formação de léxico de *input* mental quando para a leitura e de informações para a compreensão mental.

Destaca-se que a Prova de Nomeação Automática Rápida não pôde ser analisada estatisticamente, pois os escolares do GI não conseguiram realizar a prova, conforme as instruções previstas no Protocolo. Foram observados erros de nomeação de figuras e de sequencialização dos estímulos.

Discussão

Os resultados deste estudo sugeriram que durante a pandemia, estes escolares de GI tiveram dificuldades para as habilidades predictoras de leitura, recebendo classificação de “sob atenção” para as provas de Conhecimento do Alfabeto, habilidades metafonológicas (Produção de Rima; Identificação de Rima; Segmentação Silábica; Produção de Palavras a partir do Fonema dado; Síntese fonêmica; Análise Fonêmica; Identificação de Fonema Inicial) e de leitura (Leitura Silenciosa; Leitura de Palavras e não Palavras). Entretanto, tais dificuldades não foram observadas em escolares de GII, do mesmo ano escolar, antes da pandemia.

Deste modo, os achados sugeriram que os escolares de 1º e 2º ano que vivenciaram o ensino remoto durante a pandemia não desenvolveram as habilidades metafonológicas, as quais foram descritas como predictoras para a aquisição da leitura. Tal relação habilidades metafonológicas e desempenho em leitura já foi descrita na literatura (CHARD; DICKSON, 1999; GERMANO; CAPELLINI, 2016; GOMBERT, 1992), revelando que há um

desenvolvimento progressivo na aquisição dessas habilidades metafonológicas, conforme o avanço dos anos escolares.

Chard e Dickson (1999) referiram um *continuum* no desenvolvimento das habilidades metafonológicas, partindo-se das atividades menos complexas (por exemplo, identificação de rimas, segmentação de sílabas) até as mais complexas (por exemplo, manipulação e percepção fonêmica). Os autores destacam que a percepção fonêmica ocorre por último, visto que se relaciona com o conhecimento do alfabeto, ou seja, depende da aprendizagem acadêmica.

Tais achados permitem a reflexão quanto ao momento de Pandemia e a sua relação com o esperado descrito pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Os escolares deste estudo não apresentaram domínio das habilidades iniciais de alfabetização, como o conhecimento de alfabeto e percepção de sílabas e fonemas. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), para alfabetização se faz necessário o desenvolvimento do conhecimento das relações fonografêmicas, podendo durar os dois primeiros anos do Ensino fundamental I. Entretanto, destaca-se que tais dificuldades com o fonema e de relações fonografêmicas não são exclusivos dos escolares de GI que vivenciaram o ensino remoto. Estudos nacionais (CAPELLINI; CÉSAR; GERMANO, 2017; GERMANO; CAPELLINI, 2016) revelaram que a falta do ensino sistemático do mecanismo de conversão letra-som é uma das dificuldades dos escolares brasileiros em anos iniciais de alfabetização.

Entretanto, tal achado contraria o indicado pela BNCC (BRASIL, 2018), que enfatiza a necessidade do conhecimento do alfabeto e as suas relações diretas e indiretas do mecanismo de conversão letra-som, sendo este um aprendizado que deve ser contínuo até o 3º ano do Ensino Fundamental I.

Além disso, os escolares do GI apresentaram alterações na percepção de sílabas e fonemas, que podem ser esclarecidas pelo fato de habilidades menos complexas, como identificação de rima e aliteração, não serem enfatizadas em atividades acadêmicas na fase inicial de alfabetização, sugerindo falta de vivência instrucional, corroborando com estudos que indicaram a falta de práticas pedagógicas voltadas para o ensino destas habilidades em situação de sala de aula (CAPELLINI; CÉSAR; GERMANO, 2017; GERMANO; CAPELLINI, 2016).

Outro aspecto importante dos resultados se refere ao fato de que escolares de GI e GII apresentaram desempenhos semelhantes (“esperado”) quanto à memória operacional fonológica e “sob atenção” para Leitura Silenciosa e Compreensão Auditiva de sentenças a partir de Figuras; os escolares tiveram desempenho “sob atenção” antes e durante a pandemia.

Juntamente com as habilidades metafonológicas, a memória operacional fonológica (MOF) tem papel fundamental para desenvolvimento da leitura, pois é responsável por

armazenar temporariamente a informação sonora. A MOF apresenta capacidade limitada e temporária e sustenta os códigos fonológicos das informações verbais, enquanto realiza as tarefas de processamento das informações (BADDELEY, 2011). O autor destacou que a memória operacional se forma por meio das diferentes relações com o conhecimento a ser adquirido. Quando tal relação é constante, o que vivenciamos passa a ficar armazenado em nossa memória de longo prazo.

Esta memória será a primeira a ser acessada, e nela será feita uma varredura para identificar se a informação em questão é nova ou não, se já faz parte dos conhecimentos do indivíduo. Ao realizar a leitura, ocorre uma verificação da palavra no léxico mental ortográfico, para o posterior estabelecimento da relação grafema-fonema (COLTHEART *et al.*, 2001). Se a informação fizer parte da memória de longo prazo, seu acesso será rápido e até automatizado, mas se a não possuímos, esta informação precisará ser sustentada até que se finalize a operação necessária (BADDELEY, 2011).

Deste modo, os resultados deste estudo sugerem que os escolares de GI não conseguiram vivenciar suficientemente as informações para a formação da memória de longo prazo, observadas tanto pela falha na execução da prova de nomeação rápida, quanto devido às falhas nas provas de leitura silenciosa e de Compreensão Auditiva de sentenças a partir de Figuras.

As medidas de leitura silenciosa geralmente incluem um componente de decisão, como categorização semântica, verificação de sentença ou decisão lexical. Além disso, o principal objetivo da leitura silenciosa é compreender e assimilar o significado do texto, que se baseia na decodificação grafema-semântica na rota lexical, independentemente da aquisição do código fonético específico da leitura oral (VAN DEN BOER; VAN BERGEN; DE JONG, 2014; ZHAO *et al.*, 2017).

Também Montgomery (1995) argumentou que a compreensão de frases requer que as informações anteriores sejam armazenadas temporariamente, enquanto as novas informações recebidas são processadas. Clark e Clark (1977) propuseram que a memória fonológica é fundamental para a compreensão porque os ouvintes presumivelmente armazenam frases inteiras em um armazenamento de entrada fonológica até que todas as análises sintáticas e semânticas tenham sido concluídas.

Deste modo, podemos inferir que durante a pandemia, os escolares não vivenciaram os conteúdos didáticos mínimos para a aquisição das relações grafema-fonemas e nem de leitura. Entretanto, destacamos que esta falta de vivência já ocorria antes da pandemia. Com a falta de vivência de conteúdos voltados para a alfabetização, os escolares não conseguiram formar e reter tais conteúdos de modo eficiente na memória de longo prazo, conforme se observou a

partir da aplicação do protocolo. Ressalta-se que tais achados vão ao encontro das queixas referidas pelos professores dos escolares, tais como dificuldades no reconhecimento de letras do alfabeto. Assim, os escolares não conseguiram executar atividades simples, como a recuperação de uma palavra em seu léxico mental, mesmo apresentando a MOF preservada, quando comparada a escolares de mesmo ano escolar, antes da pandemia.

A relação entre a vivência e a leitura é destacada por Buzetti e Capellini (2020). As autoras referem que quando a informação lexical já é possuída, isto facilitará o uso também das informações fonológicas no processo de decodificação e codificação durante a leitura. O armazenamento das informações fonológicas depende das lembranças, das impressões e sensações vivenciadas. Por ser um sistema de curta duração, para que haja a retenção da informação, esta deve ser apresentada diversas vezes, assim tal informação migrará da memória de curto prazo para a memória de longo prazo e estará acessível em um momento futuro, quando houver a retomada da informação. Deste modo, se o escolar consegue realizar o reconhecimento automático das palavras, ou seja, se ele já possui familiaridade com a palavra apresentada, passará a dedicar tempo para a decodificação, deixando livre sua memória para a compreensão do que se lê. Tal aspecto não foi observado nos escolares de GI.

Logo, podemos sugerir que os escolares que vivenciaram a pandemia devem ser caracterizados como escolares de risco para problemas de aprendizagem, principalmente pela falta destas experiências com o código escrito. Fukuda e Capellini (2011) salientam a importância da instrução formal para que os escolares compreendam a relação letra-som, pois esta aprendizagem auxilia na alfabetização, desenvolvendo habilidades cognitivo-linguísticas necessárias para a aprendizagem da base alfabética do sistema de escrita do português brasileiro.

Considerações finais

Este estudo permitiu concluir que houve um agravamento do desenvolvimento das habilidades predictoras de leitura durante a pandemia da COVID-19 para o conhecimento do alfabeto, habilidades metafonológicas e de leitura.

Entretanto, destaca-se que algumas dificuldades não podem ser atribuídas exclusivamente ao contexto pandêmico, pois já tinham sido observadas anteriormente em estudos nacionais (CAPELLINI; CÉSAR; GERMANO, 2017; FUKUDA; CAPELLINI, 2011; GERMANO; CAPELLINI, 2016), principalmente as dificuldades com a percepção de sons e sílabas e relações letra-som.

As repercussões da pandemia na aprendizagem acadêmica dos escolares brasileiros ainda são inestimáveis, segundo (STOLF *et al.*, 2021). Sendo assim, os profissionais que atuam na área da educação devem estar atentos para a sobreposição das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, devido à falta de ensino instrucional da base alfabética do sistema de escrita do Português Brasileiro, somada às dificuldades na relação ensino-aprendizagem impostas pela pandemia. Tais aspectos poderão implicar em falhas na identificação dos possíveis diagnósticos dos problemas de aprendizagem, bem como na compreensão dos parâmetros de normalidade para a aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

BADDELEY, A. D. Memória de trabalho. *In*: BADDELEY, A. D.; EYSENCK, M. W.; ANDERSON, M. C. (org.). **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BATISTA, F. A.; MARTINS, K. S. B. S. Pandemia e estudantes em casa: Currículo escolar e novas formas de aprendizagem dos estudantes no contexto de Parintins (AM). **Conjecturas**, v. 21, n. 3, p. 142-168, 2021. Disponível em: <https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/101>. Acesso em: 06 fev. 2022.

BRADLEY, L.; BRYANT, P. E. Categorizando sons e aprendendo a ler-uma conexão causal. **Nature**, v. 301, n. 5899, p. 419-421, fev. 1983. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/301419a0>. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 fev. 2022.

BUZETTI, M. C.; CAPELLINI, S. A. **Habilidades predictoras para alfabetização**. 1. ed. Ribeirão Preto: BookToy, 2020.

CAPELLINI, S. A.; CÉSAR, A. B. P. C.; GERMANO, G. D. **Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura - IPPL**. 1. ed. Ribeirão Preto, SP: Editora Booktoy, 2017.

CHARD, D. J.; DICKSON, S. V. Consciência Fonológica: Diretrizes Instrucionais e de Avaliação. **Intervention in school and clinic**, v. 34, n. 5, p. 261-270, maio 1999. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/105345129903400502>. Acesso em: 23 jan. 2022.

CLARK, H.; CLARK, E. **Psychology and Language**. New York: Harcourt Brace Jovanovic, 1977.

COLTHEART, M. *et al.* DRC: Um modelo em cascata de rota dupla de reconhecimento visual de palavras e leitura em voz alta. **Psychological review**, v. 108, n. 1, p. 204-256, jan. 2001. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/buy/2001-16162-009>. Acesso em: 06 fev. 2022.

DE JONG, P. F.; VAN DER LEIJ, A. Specific contributions of phonological abilities to early reading acquisition: Results from a Dutch latent variable longitudinal study. **Journal of educational psychology**, v. 91, n. 3, p. 450-476, 1999. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-0663.91.3.450>. Acesso em: 06 fev. 2022.

DE JONG, P. F.; OLSON, R. K. Early predictors of letter knowledge. **Journal of experimental child psychology**, v. 88, n. 3, p. 254-273, jul. 2004. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0022096504000517?via%3Dihub>. Acesso em: 06 fev. 2022.

FUKUDA, M. T. M.; CAPELLINI, S. A. Treinamento de habilidades fonológicas e correspondência grafema-fonema em crianças de risco para dislexia. **Revista Cefac**, v. 13, n. 2, p. 227-235, mar./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/fyJKMBHbpv6jCvSNbTNYHYv/?lang=pt>. Acesso em: 06 fev. 2022.

GERMANO, G. D.; CAPELLINI, S. A. **Protocolo de avaliação das habilidades metafonológicas**. 1. ed. Ribeirão Preto, SP: Editora Booktoy, 2016.

GERMANO, G. D.; CÉSAR, A. B. P. C.; CAPELLINI, S. A. Protocolo de Triagem para identificação precoce de Crianças Brasileiras em risco de dislexia. **Frontiers in Psychology**, v. 8, p. 1-13, out. 2017. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01763/full>. Acesso em: 06 fev. 2022.

GOMBERT, J. E. **Desenvolvimento metalingüístico**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

HAYES, R. A.; SLATER, A. Three-month-olds' detection of alliteration in syllables. **Infant Behavior and Development**, v. 31, n. 1, p. 153-156, 2008. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0163638307000847?via%3Dihub>. Acesso em: 12 dez. 2022.

HULME, C.; SNOWLING, M. J. A interface entre linguagem falada e escrita: Transtornos do desenvolvimento. **Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences**, v. 369, n. 1634, p. 1-8, jan. 2014. Disponível em: <https://royalsocietypublishing.org/doi/10.1098/rstb.2012.0395>. Acesso em: 13 fev. 2022.

MENDONÇA, O. S.; KODAMA, K. M. R. O. Alfabetização: Por que a criança não aprende a ler e escrever? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp. 4, p. 2448-2464, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9202>. Acesso em: 7 fev. 2022.

MONTGOMERY, J. W. Sentence comprehension in children with specific language impairment: The role of phonological working memory. **Journal of Speech, Language, and**

Hearing Research, v. 38, n. 1, p. 18-25, fev. 1995. Disponível em: <https://pubs.asha.org/doi/10.1044/jshr.3801.18>. Acesso em: 06 fev. 2022.

SAMPAIO, R. M. Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, São Paulo, v. 9, n. 7, p. 1-16, maio 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4430>. Acesso em: 06 fev. 2022.

STOLF, M. T. *et al.* Performance of early literacy students in cognitive-linguistic skills during the pandemic. **Journal of Human Growth and Development**, v. 31, n. 3, p. 484-490, dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/jhgd/article/view/12668>. Acesso em: 26 set. 2022

VAN DEN BOER, M.; VAN BERGEN, E.; DE JONG, P. F. Underlying skills of oral and silent reading. **Journal of experimental child psychology**, v. 128, p. 138-151, dez. 2014. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0022096514001489>. Acesso em: 21 jan. 2022.

ZHAO, J. *et al.* Underlying skills of oral and silent reading fluency in Chinese: Perspective of visual rapid processing. **Frontiers in Psychology**, v. 7, p. 2082, jan. 2017. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.02082/full>. Acesso em: 03 fev. 2022.

Como referenciar este artigo

SANTANA, M. G.; CAPELLINI, S. M.; GERMANO, G. D. Habilidades preditoras de leitura em escolares em anos iniciais de alfabetização em tempos de pandemia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2513-2525, out./dez. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i4.16233>

Submetido em: 07/02/2022

Revisões requeridas em: 29/07/2022

Aprovado em: 18/09/2022

Publicado em: 30/12/2022

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

