

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SARAH ALINE ROZA

LENDO EMOÇÕES:
EFEITOS DE UMA INTERVENÇÃO ENVOLVENDO A EMPATIA E A
COMPREENSÃO LEITORA EM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

CURITIBA

2022

SARAH ALINE ROZA

LENDO EMOÇÕES:
EFEITOS DE UMA INTERVENÇÃO ENVOLVENDO A EMPATIA E A
COMPREENSÃO LEITORA EM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração: Processos Psicológicos em Contextos Educacionais, do setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Sandra Regina Kirchner Guimarães.

Coorientadora: Professora Dra. Bonnie Leadbeater.

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Roza, Sarah Aline.

Lendo emoções : efeitos de uma intervenção envolvendo a empatia e compreensão leitora em estudantes do ensino fundamental / Sarah Aline Roza – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Sandra Regina Kirchner

Coorientadora: Profª Drª Bonnie Leadbeater

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Ensino fundamental. 3. Compreensão na leitura. 4. Leitura (Ensino fundamental). 5. Crianças – Livros e leitura. 6. Empatia. I. Guimarães, Sandra Regina Kirchner, 1954. II. Leadbeater, Bonnie. III. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **SARAH ALINE ROZA** intitulada: **LENDO EMOÇÕES: EFEITOS DE UMA INTERVENÇÃO ENVOLVENDO A EMPATIA E A COMPREENSÃO LEITORA EM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL**, sob orientação da Profa. Dra. SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 05 de Dezembro de 2022.

Assinatura Eletrônica

16/12/2022 12:58:27.0

SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

17/12/2022 17:26:12.0

JOSAFÁ MOREIRA DA CUNHA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

20/12/2022 15:09:13.0

HELENA VELLINHO CORSO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL)

Assinatura Eletrônica

05/01/2023 15:28:37.0

ALINA GALVÃO SPINILLO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO)

Assinatura Eletrônica

17/01/2023 14:44:32.0

MARCIA MARIA PERUZZI ELIA DA MOTA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO)

Dedico esta Tese à minha amada e estimada família.

AGRADECIMENTOS

Eu sou uma pessoa que tem muito o que e a quem agradecer. Nestas breves linhas, vou tentar expressar a minha gratidão a pessoas, lugares, fases e histórias que fazem parte desta grande aventura que foi fazer doutorado.

Primeiramente, agradeço a Deus, por me escutar todos os dias de forma tão atenta. Por permitir que inúmeros milagres se realizassem para que eu vivesse diferentes sonhos - não apenas dormindo - mas principalmente desperta, durante estes últimos cinco anos. De forma especial, agradeço por me guiar enquanto eu dava passos no escuro, sem saber quando eu chegaria e se eu conseguiria alcançar metas e projetos tão importantes para mim. O Seu tempo é realmente misterioso e guarda propósitos para cada fase embaixo do céu.

À minha família. Aos meus amados e estimados pais, Marli e Laércio, a quem serei eternamente grata. Desde sempre, foram vocês que me proporcionaram esse caminho que levou a tantas vitórias, inclusive a Victoria, no Canadá! Lugar que se tornou especial em nossas conversas e memórias. Ao meu querido irmão, Thiago, por estar sempre disponível para escutar, revisar meus projetos, sejam em português ou inglês, e discutir sobre a vida acadêmica e de adulto de forma simples e significativa e, especialmente, por dividir a loucura de ser estudante de doutorado comigo, nunca imaginei que fôssemos terminar o doutorado no mesmo ano (apenas com alguns dias de diferença) e discutindo questões tão diversificadas sobre a vida de pesquisador e professor (também não estava esperando a gente se tornar professor universitário de forma sincronizada). Ao Tiago, por aparecer ao final dessa jornada!

À minha orientadora e mentora nesta jornada homérica, a querida e competente professora Dra. Sandra Regina K. Guimarães. Obrigada por me guiar com empatia e compreensão nestes vales por vezes sinuosos, pedregosos e incertos da pesquisa de forma tão comprometida e assertiva. Os diálogos, as ligações, as conversas, as sugestões, as supervisões, as revisões e os prazos foram essenciais para que pudéssemos, juntas, construir e dar vida a este projeto tão intenso e original. Sou grata por sua fé e comprometimento em encorajar meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal. Sem a sua firme confiança nas minhas capacidades, esta tese não teria sido possível. Agradeço também por lutar contra todos os desafios que a pandemia impôs ao nosso estudo de intervenção e a ida ao Canadá para o estágio-sanduíche, se não fosse sua coragem de perseverar comigo e até protestar contra os prazos, não sei se teríamos ido tão longe.

I also owe a lot to Dr. Bonnie Leadbeater, I wish to express my sincere gratitude to my second supervisor, who received me at the University of Victoria for international collaboration. Thank you so much for all your kindness, empathy, and compassion, for having welcomed me as a guest during Christmas and all the other holidays, guided me through the university and the beautiful gardens in Victoria. I am also thankful for the opportunity to learn how to develop resources including lesson plans, school guides, and home resources related to WITS/LEADS/SPEAK Programs (www.witsprograms.com). Mainly, thank you so much for the discussions and theoretical contributions that were of great value for this study's development and for encouraging me to move forward.

I would like to thank Dr. Paweena Sukhawathanakul for giving me the opportunity to be a Teaching Assistant during her classes on the topic of the development of children and adolescents, also, I thank you for giving me an office in the Cornett building, having me in your home and for welcoming me so well into your daily routine at UVic. I also would like to thank Dr. Ulrich Mueller, for having me as his Research Assistant on his longitudinal study funded by the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada titled: “The role of Conversation and Story-Telling in Young Children’s Cognitive Development,” this opportunity was truly unique for me.

I would like to express my gratitude to the people who made me feel welcome in Canada during my Graduate Visiting Research Student experience at UVic, as a friend, especially my fun friends Luiza, Pamela, Potira, Leanne, Melissa, Sim, Maxim, Milton, Vitor(s), Ana, Yale, Juno, Alexandra, Evita, Latei and Koosha. Thank you for the hot chocolate, the weekly happy hours, the walks on the beaches, the hikes, the conversations, and the fun times. More specifically, I am thankful for Luiza, Pamela, and Potira, whose words of encouragement and emotional support made my journey much more enjoyable.

Ao Professor Dr. Josafá, por continuar sendo uma fonte de diferentes tipos de suporte ao longo desta jornada. Agradeço por confiar a mim a oportunidade de desenvolver os planos de ensino do Programa DIGA (<http://programadiga.com.br/o-que-e-o-diga/>) e pelas interações no Laboratório Interagir, sempre agradáveis e necessárias. Jamais esquecerei você e a professora Bonnie me esperando na estação de *Ferry* em Victoria, naquele dia frio e chuvoso, me ajudando com as malas, o endereço da minha casa nova e outras questões que eu precisava resolver com urgência, com um chá e um lanche bem gostoso, além de me acompanhar quando fui buscar minha carteirinha no *Jamie Cassel Centre*, altas aventuras.

Aos estimados membros da banca, a professora Dr. Alina Spinillo, a professora Dr. Helena Corso, a professora Dr. Márcia Mota, ao professor Dr. Josafá Moreira da Cunha e ao professor Dr. Leandro Kruszielski. Serei eternamente grata pela participação e contribuição científica na avaliação desta tese.

Aos amigos e irmãos queridos e fundamentais para que minha saúde mental fosse mantida, meu muito obrigada à Cami, Géssica, Rosária, Fran, Pri, Dai, Léo, Cris, Rafa e Lucas. Obrigada por me escutarem e por estarem sempre disponíveis para me apoiar e dar forças não se importando com os desafios.

Às minhas colegas de pesquisa e doutorado, Hellen, Magaly, Rosina, Teresinha e Adriana. Aos meus amigos do Laboratório Interagir, Daiane, Vitor, Bianca, Cintia. À coordenadora do PPGE professora Dra. Elisangela Scaff, que apoiou todas as etapas deste processo.

Aos funcionários da Secretaria do PPGE/UFPR, em especial à Alessandra Alves, à Cinthia do Roccio, ao Davi Antônio, à Patrícia Bianchi e à Wellen Laynes.

Aos estudantes participantes deste estudo, que o tornaram possível, mesmo em meio aos desafios trazidos pela pandemia. Em especial, agradeço às professoras que abriram espaço em suas aulas para que eu pudesse desenvolver a intervenção, à Fabiana Ghelfi, o meu muito obrigada! Agradeço também às famílias, que permitiram que as intervenções e aulas

adentrassem seus lares durante a pandemia e que acreditaram neste projeto junto conosco, além de participarem de uma etapa do estudo, esta pesquisa é de vocês também!

Aos participantes do estudo piloto, que tornaram possível a adaptação dos instrumentos para o modelo híbrido, obrigada!

Ao Colégio da Polícia Militar do Paraná, o CPM, por sempre me apoiar em meus estudos, mesmo quando eles estavam a 11.086,00 km de distância, na costa oeste do pacífico em meio a uma pandemia global. Professores, Militares, funcionários e estudantes, que são o coração deste lugar, me ajudaram ao longo do caminho da melhor forma que puderam. Aí comecei a trabalhar a empatia no cotidiano escolar, primeiro como professora de Língua Portuguesa, e depois como Psicóloga Escolar, que era um sonho antigo. Uma vez CPM, sempre CPM!

Aos estudantes de Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná, dos 7º e 10º períodos, que chegaram na reta final desta jornada, mas já tem me ensinado uma porção de coisas sobre ser professora universitária. É um prazer ser professora de Terapia Cognitivo Comportamental e supervisionar vocês nos estágios da clínica e nos trabalhos de conclusão de curso.

Às demais pessoas que, em diferentes fases e contextos, contribuíram, de alguma forma, para a realização deste projeto de doutoramento.

Ao Itaú Social, que ao selecionar algumas memórias literárias de alunas minhas nas edições de 2019 e 2021 da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, deu-me a esperança de estar no caminho certo ao trabalhar a empatia em parceria com a literatura dentro dos muros da escola.

À *Templeton World Charity Foundation*, que por meio do financiamento concedido ao Programa DIGA e estendido a mim no ano de 2019-2020, possibilitou que eu trabalhasse de forma mais intensa com o desenvolvimento de planos de ensino sobre habilidades socioemocionais a partir de livros de literatura infantil. Essa experiência foi muito gratificante para mim.

À CAPES, pela concessão da bolsa CAPES/PrInt para financiar o doutorado sanduíche no Canadá. Este auxílio tornou viável um sonho antigo, além de proporcionar experiências científicas e pessoais memoráveis! Agradeço também à CAPES pelo 2º lugar no concurso de artigos científicos (edital nº01/2022) sobre fortalecimento de vínculos familiares em tempos de pandemia em parceria com a Secretaria Nacional da Família, eu amei conhecer Brasília e poder participar de um debate tão importante para a pesquisa e política nacional, com um estudo que foi parte desta tese. Ah, eu também gostei muito de ser recebida no prédio de vocês, o da CAPES, apesar do calor de Brasília, fui muito bom explorar a cidade!

Sou grata a todas as pequenas e grandes coisas que fizeram com que este projeto se tornasse realidade, ao céu *vanilla sky*, a chuva no meu rosto, aos livros que li, aos artigos que escrevi, às árvores no meu caminho, aos flocos de neve, às quedas e escorregões, às belas e geladas praias canadenses, às montanhas, às crianças, suas famílias e suas histórias que fizeram parte desta intervenção, cada olhar, conversa e aos prazos que me colocaram em movimento, mesmo quando eu estava em silêncio.

When we read, we become Anna Karenina or Harry Potter...

We understand them from the inside.

Sarah Kaplan (2016)

It is often the small steps, not the giant leaps, that bring about

the most lasting change.

Queen Elizabeth II, 1926-2022

Ser empático é ver o mundo com os olhos do outro e não ver o nosso mundo

refletido nos olhos dele.

Tornar-se Pessoa, Carl Rogers (1977)

Foi um dia memorável, pois operou grandes mudanças em mim. Mas isso se dá com qualquer vida. Imagine um dia especial na sua vida e pense como teria sido seu percurso sem ele. Faça uma pausa, você que está lendo, e pense na grande corrente de ferro, de ouro, de espinhos, ou flores que jamais o teriam prendido não fosse o encadeamento do primeiro elo em um dia memorável.

Grandes Esperanças, Charles Dickens (1861)

RESUMO

O processo de ensino e aprendizado desenvolvido nas escolas brasileiras, atualmente, deveria promover uma intersecção entre componentes cognitivos e socioemocionais. Neste contexto, há uma lacuna no cenário nacional envolvendo pesquisas sobre programas de ensino da leitura, notadamente da compreensão leitora, em consonância com habilidades socioemocionais. Esta pesquisa teve como principal objetivo avaliar os efeitos de uma intervenção envolvendo o ensino da compreensão leitora e o desenvolvimento da empatia em crianças do 5º ano do Ensino Fundamental, comparando um Grupo Intervenção (GI) com um Grupo Controle (GC). Além disso, foi analisada a percepção dos pais acerca da empatia das crianças antes e depois da intervenção; alguns instrumentos foram adaptados e desenvolvidos durante a pesquisa e, foram testadas diferentes relações entre as variáveis do estudo por meio de análises estatísticas. Para a apresentação desta pesquisa, optou-se por dividir seus achados em três grandes grupos. A primeira parte do estudo teve como objetivo adaptar e validar as propriedades psicométricas da escala Índice de Reatividade Interpessoal - *IRI* (Davis, 1980) para crianças e adolescentes brasileiras. Fizem parte desta etapa da pesquisa 703 estudantes da rede pública de Curitiba, com idades variando entre, 8 e 16 anos ($M=11,39$; $D.P.=1,58$) do 4º ano até o 9º ano do Ensino Fundamental. Os resultados confirmaram a estrutura tetrafatorial da escala, demonstrando que as meninas tiveram um desempenho mais elevado em todas as dimensões do instrumento – o que promove uma reflexão sobre como a empatia é vista e percebida em nossa sociedade. Além disso, as dimensões da Fantasia e da Consideração Empática obtiveram destaque em diferentes análises. A segunda parte do estudo consiste na apresentação da parte principal da pesquisa, o estudo de intervenção. Para esta etapa, os participantes foram 124 estudantes provenientes de 4 turmas de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Curitiba, a idade variou entre 9 e 12 anos ($M=9,61$; $D.P.=0,60$), esses estudantes foram alocados em dois grupos, GI (63) e CG (61). Diferentes análises estatísticas foram efetuadas com os dados obtidos junto ao GI e GC. Os principais achados foram um aumento estatisticamente significativo no GI na Avaliação da Compreensão de Leitura Textual, em seus componentes literal e inferencial e nas dimensões cognitiva e afetiva da empatia. Além disso, os estudantes do GI demonstraram um desempenho maior na Compreensão Leitora da Prova Brasil (versão oficial aplicada em 2011) e no Teste de Vocabulário Emocional durante o pós-teste. A terceira e última parte do estudo destaca a percepção dos pais ou responsáveis pelos estudantes participantes da intervenção acerca do desenvolvimento da empatia ao longo do ano letivo de 2021. Para avaliar a percepção dos responsáveis pelos estudantes foi aplicada uma adaptação traduzida da escala *EmQue* (Rieffe et al., 2010) 124 pais, com idades entre 25 e 50 anos ($M=37,28$; $D.P.=4,55$) – dos quais 105 eram mães (84,7%) e 19 pais (15,3%) – que responderam no pré e no pós testes como avaliavam comportamentos empáticos em seus filhos. Os resultados demonstraram que os pais dos estudantes do GI perceberam mudanças nos comportamentos dos filhos após a intervenção. Além disso, após participarem da intervenção os estudantes do GI apresentaram em seu autorrelato (escala *IRI*) maior número de comportamentos empáticos e pró-sociais em comparação com os estudantes do GC. A principal hipótese do estudo foi corroborada, pois os estudantes do GI obtiveram, em um nível estatisticamente significativo, um desempenho maior na Avaliação da Compreensão de Leitura Textual e no autorrelato de empatia no pós-intervenção, bem como na Compreensão Leitora da Prova Brasil e no Teste de Vocabulário Emocional. O avanço dos estudantes na compreensão leitora pode estar associado à intervenção pedagógica que ampliou o conhecimento para além das habilidades cognitivas. Esses achados trazem importantes implicações para a definição de currículos e tempos escolares, pois sugere a implementação de um currículo que privilegie aspectos cognitivos e socioemocionais como parte dos planos de ensino dentro das salas de aulas, o que poderá aumentar não apenas o domínio dos estudantes em relação aos conteúdo das disciplinas escolares, - como a compreensão leitora, com destaque para a compreensão inferencial -, mas também proporcionar uma convivência que promova habilidades pró-sociais, como a empatia.

Palavras-chave: Programa de Intervenção; Compreensão Leitora; Empatia; Crianças; Família; Ensino Fundamental

ABSTRACT

The academic process developed in Brazilian schools should promote a connection between cognitive and socio-emotional components. In addition, there is a gap involving research on reading-teaching programs, especially reading comprehension, connecting this with socio-emotional skills. The main objective of this study was to evaluate the effects of an intervention involving the teaching of reading comprehension and the development of empathy in children in the 5th year of Elementary School, comparing an Intervention Group (IG) with a Control Group (CG). In addition, parents' perceptions of children's empathy were analyzed before and after the intervention; some instruments were adapted and developed during the research and different relationships between the study variables were tested through statistical analysis. For the presentation of this research, it was decided to divide its findings into three large groups. The first part of the study aimed to adapt and validate the psychometric properties of the Interpersonal Reactivity Index - *IRI* scale (Davis, 1980) for Brazilian children and adolescents. 703 students from public schools in Curitiba took part in this stage of the research, aged between 8 and 16 years ($M=11.39$; $S.D.=1.58$) from the 4th to the 9th grade of Elementary School. The results confirmed the four-factor structure of the scale, demonstrating that girls had a higher performance in all dimensions of the instrument – which promotes a reflection on how empathy is seen and perceived in our society. In addition, the dimensions of Fantasy and Empathic Consideration were highlighted in different analyses. The second part of the study consists of the main part of the research, the intervention study. Participants were 124 students from 4 classes of 5th grade of a public Elementary School in Curitiba, ages ranged between 9 and 12 years ($M=9.61$; $S.D.=0.60$), these students were allocated into two groups, IG (63) and CG (61). Different statistical analyzes were performed with the data obtained from the IG and CG. The main findings were a statistically significant increase in the IG in the Assessment of Textual Reading Comprehension, in its literal and inferential components and in the cognitive and affective dimensions of empathy. In addition, IG students demonstrated higher performance on the Reading Comprehension of Prova Brasil (official version applied in 2011) and on the Emotional Vocabulary Test during the post-test. The third and final part of the study highlights the perception of parents or guardians of the students participating in the intervention about the development of empathy throughout the 2021 school year. To assess the perception of those responsible for the students, a translated adaptation of the *EmQue* scale (Rieffe et al., 2010) 124 fathers, aged between 25 and 50 years ($M=37.28$; $S.D.=4.55$) - of which 105 were mothers (84.7%) and 19 fathers (15.3%) – who responded pre- and post-tests how they assessed empathic behaviors in their children. The results showed that parents of IG students noticed changes in their children's behavior after the intervention. In addition, after participating in the intervention, the IG students showed in their self-report (*IRI* scale) an enhanced number of empathic and prosocial behaviors compared to the CG students. The main hypothesis of the study was corroborated, as the IG students obtained, at a statistically significant level, a higher performance in the Assessment of Textual Reading Comprehension and in the self-report of empathy in the post-intervention, as well as in the Reading Comprehension of the Prova Brasil and in the Emotional Vocabulary Test. The students' progress in reading comprehension may be associated with the pedagogical intervention that expanded knowledge beyond cognitive skills. These findings bring important implications for the development of the curricula, as they suggest the implementation of a curriculum that points out cognitive and socio-emotional aspects as part of the lesson plans within the classrooms, which may increase not only the students' proficiency in the contents of school subjects - such as reading comprehension, with emphasis on inferential comprehension -, but also to promotes pro-social skills, such as empathy.

Keywords: Intervention Program; Reading Comprehension; Empathy; Children; Family; Elementary School

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Países mais empáticos do mundo.....	27
FIGURA 2 - Emoção básica alegria (alegre).....	82
FIGURA 3 - Emoção básica medo (amedrontada).....	82
FIGURA 4 - Emoção básica raiva (raivoso).....	82
FIGURA 5 - Emoção básica tristeza (triste).....	83
FIGURA 6 - Emoção básica nojo (enojado).....	83
FIGURA 7 - Emoção básica surpresa (surpreso).....	83
FIGURA 8 - Fluxograma do processo de revisão sistemática com base no protocolo PRISMA.....	94
FIGURA 9 - Exemplo de uma das folhas do Teste de Vocabulário Emocional.....	113
FIGURA 10 - Resultado da análise fatorial confirmatória aplicada ao modelo tetrafatorial.....	129
FIGURA 11 - Compreensão literal no GI e GC no T1 e T2.....	133
FIGURA 12 - Compreensão inferencial no GI e GC no T1 e T2.....	133
FIGURA 13 - Compreensão leitora no GI e GC no T1 e T2.....	134
FIGURA 14 - Diagrama de caixas da percepção dos pais sobre os comportamentos de empatia dos filhos (escala <i>EmQue</i>) em T1 e T2 – GC.....	144
FIGURA 15 - Diagrama de caixas da percepção dos pais sobre os comportamentos de empatia dos filhos (escala <i>EmQue</i>) em T1 e T2 – GI.....	144

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - As 10 competências gerais preconizadas pela BNCC.....	25
TABELA 2 - Principais definições teóricas que visam explicar o conceito de empatia.....	63
TABELA 3 - Desenvolvimento da compreensão das expressões faciais e seus correlatos ao longo da infância.....	84
TABELA 4 - Classificação e frequência dos artigos elencados em termos de tipo de estudo, amostra e perspectiva teórica ($n=21$)	95
TABELA 5 - Textos selecionados para as intervenções, dados dos livros e o índice <i>Flesch</i> do <i>Coh-Metrix-Port</i>	115
TABELA 6 - Datas, livros utilizados e observações específicas das intervenções envolvendo a compreensão leitora e a empatia no GI.....	119
TABELA 7 - Composição dos fatores e cargas fatoriais de cada item do <i>IRI</i>	125
TABELA 8 - Correlação entre as dimensões do <i>IRI</i>	127
TABELA 9 - Médias e desvios-padrões das subescalas de FS, CE, AP, TP e o Índice Geral de Empatia (<i>IRI</i>), em função do sexo dos participantes.....	128
TABELA 10 - Teste <i>t student</i> para o teste de Raven antes de dividir os grupos para a intervenção.....	130
TABELA 11 - Médias e desvios-padrões para as variáveis de compreensão leitora e empatia, no T1 e T2.....	131
TABELA 12 - Compreensão literal, inferencial e leitora: médias ajustadas no pré-teste e no pós-teste para o programa de intervenção no GI e GC, com escores de diferença e tamanho do efeito.....	132
TABELA 13 - Empatia afetiva e cognitiva: médias ajustadas no pré-teste e pós-teste para o programa de intervenção no GI e GC, com escores de diferença e tamanho do efeito.....	134
TABELA 14 - Diferença no autorrelato das crianças sobre sua empatia geral (escala <i>IRI</i>) entre T1 e T2.....	135
TABELA 15 - Correlações de Pearson para Prova Brasil e variáveis do estudo.....	136
TABELA 16 - Regressão múltipla da Prova Brasil como variável dependente e as variáveis do estudo.....	137
TABELA 17 - Correlações de Pearson para Vocabulário Emocional e variáveis do estudo.....	139
TABELA 18 - Regressão múltipla do Teste de Vocabulário Emocional como variável dependente e as variáveis do estudo.....	141

TABELA 19 - Diferença na percepção dos pais sobre a empatia dos filhos (escala <i>EmQue</i>) entre T1 e T2.....	143
--	-----

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CASEL – *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*.

CE - Competência Emocional.

CPM - Colégio da Polícia Militar do Paraná.

ESE – Educação Socioemocional.

HSE – Habilidades Socioemocionais.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

IEPPEP - Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto.

IRI – Índice de Reatividade Interpessoal.

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

OECD – *Organization for Economic Co-operation and Development*.

PISA – *Programme for International Student Assessment*.

SEL – *Social and Emotional Learning*.

SVR – *Simple View of Reading*.

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UTFPR- Universidade Tecnológica Federal do Paraná

UTP - Universidade Tuiuti do Paraná

UVic – *University of Victoria*

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	18
1.1 PREÂMBULO.....	18
1.2 APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	24
1.3 ABORDAGEM DO PROBLEMA E OBJETIVOS.....	30
1.4 HIPÓTESES.....	35
1.5 OBJETIVOS.....	35
1.5.1 Objetivo geral.....	36
1.5.2 Objetivos específicos.....	36
2. SUPORTE TEÓRICO DA PESQUISA.....	38
2.1 ABORDAGEM DA COMPREENSÃO LEITORA DENTRO DA PSICOLOGIA COGNITIVA.....	38
2.1.1 O modelo Simples de Leitura (Simple View of Reading).....	38
2.1.2 O modelo de Construção-Integração (CI) desenvolvido por Kintsch.....	40
2.2 DIMENSÕES E COMPONENTES DA COMPREENSÃO LEITORA.....	42
2.2.1 Dimensões da compreensão leitora.....	42
2.2.2 Componentes da compreensão leitora e a metacompreensão.....	45
2.2.2.1 A compreensão literal.....	46
2.2.2.2 A compreensão leitora, a ativação de significado das palavras e o estabelecimento de inferências.....	47
2.2.2.3 A compreensão leitora, a reestruturação e a estrutura textual.....	52
2.2.2.4 A compreensão leitora e a monitoração do significado do texto.....	54
2.3 TIPOS DE TEXTOS.....	55
2.3.1 Texto narrativo.....	56
2.4 A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL COM FOCO NA EMPATIA.....	57
2.4.1 Empatia.....	61
2.4.2 Efeitos das práticas familiares no desenvolvimento da empatia na infância.....	66
2.4.3 A empatia no contexto de intervenções escolares.....	73
2.4.4 Vocabulário Emocional e a expressões faciais na infância.....	79
2.5 A RELAÇÃO ENTRE LEITURA E EMPATIA.....	87
2.5.1 Procedimentos para a revisão integrativa de literatura.....	90
2.5.2 Resultados da busca.....	93
2.5.3 Discussão dos achados.....	98
2.5.3.1 Efeitos da experiência de leitura na empatia em crianças e adolescentes.....	98
2.5.3.2 Como a leitura impacta os componentes cognitivo e afetivo da empatia?.....	100
2.5.3.3 Fatores da leitura de textos ficcionais que colaboram para o desenvolvimento da empatia em estudantes do Ensino Fundamental.....	102
2.5.3.4 Identificando perspectivas da relação entre leitura e empatia.....	103
3. MÉTODO.....	107
3.1 CAMPO DE ESTUDO.....	107
3.2 PARTICIPANTES.....	108
3.2.1 Amostra da adaptação do IRI.....	108
3.2.2 Amostra da intervenção.....	108
3.2.3 Amostra composta pelos pais, familiares e/ou responsáveis legais dos estudantes.....	109
3.3 INSTRUMENTOS.....	109
3.3.1 IRI – Índice de Reatividade Interpessoal.....	110

3.3.2	Questionário EmQue de empatia.....	110
3.3.3	Avaliação da Compreensão de Leitura Textual ANELLE 2 (COMTEXT).....	111
3.3.4	Prova Brasil – Língua Portuguesa.....	111
3.3.5	Matrizes Progressivas Coloridas de Raven.....	112
3.3.6	Subteste verbal de vocabulário WISC.....	112
3.3.7	Teste de Vocabulário Emocional.....	112
3.3.8	Textos selecionados para trabalhar a compreensão leitora e a empatia.....	114
3.3.9	O ensino da compreensão leitora e da empatia.....	116
3.4	PROCEDIMENTOS.....	116
3.5	ANÁLISE DE DADOS.....	121
3.5.1	Plano de análise para adaptação do IRI.....	121
3.5.2	Plano de análise da intervenção com os estudantes.....	123
3.5.3	Plano de análise dos dados da pesquisa com os pais e familiares.....	124
4.	RESULTADOS.....	125
4.1	RESULTADOS DA ADAPTAÇÃO DA ESCALA IRI.....	125
4.2	RESULTADOS DA INTERVENÇÃO.....	130
4.2.1	T1 – Pré-teste (antes da intervenção).....	130
4.2.2	T2 – Pós-teste (após a intervenção).....	131
4.2.3	Teste Prova Brasil.....	136
4.2.4	Teste de Vocabulário Emocional.....	139
4.3	RESULTADOS DO ESTUDO FEITO COM OS PAIS DOS ESTUDANTES.....	142
4.3.1	T1 – Antes da intervenção.....	142
4.3.2	T2 – Após a intervenção.....	143
4.3.3	Diferenças entre T1 e T2.....	143
5.	DISCUSSÃO.....	145
5.1	VALIDADE DO IRI EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	145
5.2	EFEITOS DA INTERVENÇÃO NOS ESTUDANTES.....	148
5.2.1	Teste da Prova Brasil.....	152
5.2.2	Teste de Vocabulário Emocional.....	155
5.3	PERCEPÇÃO DOS PAIS ACERCA DA EMPATIA DAS CRIANÇAS.....	158
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
6.1	RETROSPECTIVA DO ESTUDO.....	162
6.2	LIMITAÇÕES E SUGESTÕES.....	162
6.3	CONCLUSÕES.....	165
	REFERÊNCIAS.....	169
	ANEXO.....	213

1. INTRODUÇÃO

1.1 PREÂMBULO

Gosto de ler desde que me reconheço como pessoa. Algumas das minhas melhores memórias de infância envolvem livros. A visita semanal à pequena biblioteca pública na minha escola me proporcionou tesouros literários que me apresentaram a pessoas, lugares distantes e aventuras emocionantes. Todos na minha família e amigos sabiam o quanto eu adorava ler e eram gratos por não ter que pensar muito sobre o que me dar de presente em ocasiões especiais.

O tema escolhido para esta pesquisa faz parte da minha jornada acadêmica e profissional, que teve início no Curso Normal – antigo Magistério – que tive a oportunidade de realizar no Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (IEPPEP). Lá tive a certeza de que amava literatura, além de ler e escrever e descobri a Psicologia voltada para o ambiente educacional. Ao concluir esta etapa, dei início aos estudos das duas graduações que me trariam a este momento: Letras – Português e Inglês (Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR) e Psicologia (Universidade Tuiuti do Paraná - UTP). As práticas de estágio, as aulas, os estudos e a pesquisa, especialmente a desenvolvida durante o PIBID de Língua Portuguesa na UTFPR, fizeram-me perceber o quanto eu realmente queria estudar mais sobre o desenvolvimento humano, ao mesmo tempo que continuava a amar ler literatura.

Após concluir a licenciatura em Letras e o curso de Psicologia, tive a oportunidade de atuar em diferentes espaços educacionais, lembro da Escola Municipal Ditmar Brepohl, que foi a primeira escola em que, oficialmente, fui professora das séries iniciais do Ensino Fundamental e tive a chance de colocar em prática diferentes abordagens de ensino de leitura e de contação de histórias, acompanhando de perto o desenvolvimento de alguns estudantes. Na sequência, fui trabalhar na Escola Estadual Arthur Ribeiro de Macedo, com o ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas em séries finais do Ensino Fundamental. Durante esse período eu comecei a fazer mestrado em Educação na UFPR e foquei meus esforços em aprender mais sobre

ambientes educacionais e como o suporte social poderia atenuar o impacto de experiências desafiadoras neste espaço (Roza, 2018).

Em 2018, ao concluir o mestrado no dia 06 de março, comecei o doutorado na mesma semana, no dia 08. Mal sabia naquele dia as aventuras e aprendizados que me esperavam, pois o doutorado havia se tornado a minha ida à Ítaca, um destino importante e repleto de aventuras.

ÍTACA - Konstantinos Kaváfis

*Se partires um dia rumo a Ítaca,
faz votos de que o caminho seja longo,
repleto de aventuras, repleto de saber.
Nem Lestrigões nem os Ciclopes
nem o colérico Poseidon te intimidem;
eles no teu caminho jamais encontrarás,
se altivo for teu pensamento, se sutil
emoção teu corpo e teu espírito tocar.
Nem Lestrigões nem os Ciclopes
nem o bravio Poseidon hás de ver,
se tu mesmo não os leares dentro da alma,
se tua alma não os puser diante de ti.*

*Faz votos de que o caminho seja longo.
Numerosas serão as manhãs de verão
nas quais, com que prazer, com que alegria,
tu hás de entrar pela primeira vez um porto
para correr as lojas dos fenícios
e belas mercancias adquirir:
madrepérolas, corais, âmbar, ébanos,
e perfumes sensuais de toda a espécie,
quanto houver de aromas deleitosos.
A muitas cidades do Egito peregrina
para aprender, para aprender dos doutos.*

*Tem todo o tempo Ítaca na mente.
Estás predestinado a ali chegar.
Mas não apresses a viagem nunca.
Melhor muitos anos leares de jornada
e fundeares na ilha velho enfim,*

*rico de quanto ganhaste no caminho,
sem esperar riquezas que Ítaca te desse.*

*Uma bela viagem deu-te Ítaca.
Sem ela não te porias a caminho.
Mais do que isso não lhe cumpre dar-te.
Ítaca não te iludiu, se a achas pobre.
Tu te tornaste sábio, um homem de experiência,
e agora sabes o que significam Ítacas.*

À semelhança de Ulisses em sua Odisseia, eu também tinha uma Ítaca no meu horizonte. Fazer doutorado em Educação, unindo minha paixão pela leitura e a psicologia, era uma das mais importantes jornadas a percorrer. Em 2018, mudei de local de trabalho e passei a dar aulas de Língua Portuguesa no Colégio da Polícia Militar do Paraná. No CPM, pude aprender ensinando que a empatia caminha de mãos dadas com a literatura. No início de 2019 eu fui visitar a professora Jane Oakhill, na *University of Sussex*, em Brighton, na Inglaterra. Na ocasião, tive a chance de tomar um chá das 5 com a professora e pesquisadora Oakhill, que me contou sobre como, após mais de 30 anos pesquisando compreensão leitora, decidiu investigar como a empatia poderia estar associada a esta habilidade de leitura. Essa conversa foi muito importante, pois me ajudou a mudar os rumos da minha pesquisa e incluir a empatia no meu estudo. Neste mesmo ano eu me inscrevi com meus estudantes na Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, gênero Memórias Literárias, e conquistamos a edição municipal, com a “Infância na casa da Nona”. Pude perceber que empatia + literatura = novos pontos de vistas sobre a compreensão leitora.

Ainda em 2019, tive o privilégio de trabalhar no Programa DIGA, na elaboração e desenvolvimento de Planos de Ensino sobre habilidades socioemocionais a partir de uma seleção de livros de literatura infanto juvenil amplamente disponíveis em escolas públicas e com qualidade reconhecida. Essa experiência me proporcionou a certeza de que a literatura infantil é sim um caminho importante para desenvolver a empatia. Com esta experiência e com

a supervisão da minha orientadora, escolhemos outros livros para organizar nossa intervenção, com o foco de trabalhar a empatia e a compreensão leitora em estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Estávamos muito empolgadas com a possibilidade de trabalhar com habilidades cognitivas e emocionais de forma integrada.

Mas então os Lestrigões, os Ciclopes e o Poseidon surgiram em nosso caminho. Quando estávamos prestes a executar nossa intervenção, eis que surge uma pandemia, o COVID-19 estava se instalando. Em 2020, cada passo era dado no escuro, foi um ano extremamente difícil. Ao início, eu estava vibrando por saber que colocaria minha pesquisa em prática e que iria para o Canadá no segundo semestre, por meio de uma bolsa de estudos da CAPES-PrInt. Entretanto, o mundo virou de cabeça para baixo e não consegui tirar do papel nenhuma das duas metas, Ítaca parecia cada vez mais distante.

Em 2021, reorganizamos nossos esforços e começamos a intervenção em uma escola municipal de Curitiba. Foi um grande desafio, iniciamos de forma remota e finalizamos presencialmente, passando pelo modelo híbrido. Os estudantes e suas famílias abriram a sala de suas casas para que pudéssemos trabalhar com os planos de ensino sobre empatia e compreensão leitora e os próprios familiares participaram das intervenções. Durante a pandemia de COVID-19, o lar das crianças se tornou a nova sala de aula, de uma forma inteiramente nova, as relações e o convívio com os pais se estreitaram trazendo novas configurações que careciam de investigação. Nesse contexto, optamos por verificar as percepções que os pais ou familiares tinham acerca da empatia de seus filhos e que tipos de intervenções poderiam contribuir com mudanças nessa percepção em diferentes momentos em um mesmo ano letivo tão desafiador como foi 2021. Neste ano também comecei a trabalhar como Psicóloga Escolar no Colégio da Polícia Militar do Paraná, o CPM, e pude aprender muito mais sobre habilidades socioemocionais e intervenções escolares.

No decorrer do ano de 2021 eu também estava aguardando melhora na situação sanitária, para que eu pudesse realizar meu doutorado sanduíche. E, depois de ter um visto negado e de remarcar 7 vezes minha ida para o Canadá, um milagre aconteceu e, em dezembro de 2021, após concluir a intervenção, embarquei para realizar mais este sonho. A bolsa de Doutorado Sanduíche CAPES-PrInt me possibilitou passar um período de seis meses na *University of Victoria*, BC. Fui acolhida e orientada no *Lifespan Health and Development Program*, do Departamento de Psicologia, pela professora Bonnie Leadbeater Ph.D, e pelos professores Ulrich Mueller Ph.D. e Paweena Sukhawathanakul Ph.D. Na UVic, pude trabalhar de forma mais aprofundada com o *WITS/LEADS/SPEAK Programs* (<https://witsprograms.com/>), tendo a oportunidade de aprender a fazer planos de ensino com a supervisão da professora Bonnie.

A professora Bonnie também me ajudou a rever algumas análises e organizar alguns artigos, melhorando minhas habilidades como pesquisadora. Ela também me ajudou a trabalhar como *Teaching Assistant* - TA, que era como se eu fosse uma professora assistente nas aulas da professora Paweena, na disciplina *Advanced Infant and Child Development*. Durante essas aulas pude apresentar um pouco mais sobre a minha pesquisa e trabalhar em um projeto que envolvia os estudantes de graduação do curso de Psicologia desenvolverem um plano de ensino a partir de um livro de literatura para trabalhar com habilidades socioemocionais. Também pude trabalhar como *Research Assistant* - RA (pesquisadora assistente) no *Child Development Lab*, com a transcrição e codificação de um estudo longitudinal, cujo título é: *The role of Conversation and Story-Telling in Young Children's Cognitive Development*. Além disso, pude participar como estudante de uma disciplina de desenvolvimento do adolescente. Foi um período fantástico e de muito crescimento pessoal e acadêmico, o que mais me marcou foi trabalhar com programas de intervenção e aprender na prática sobre eles.

Ao retornar ao Brasil, minha bagagem foi extraviada e na mesma semana fui notificada que tinha ficado em segundo lugar em um concurso de artigos da CAPES (edital nº1/2022),

com um artigo que fiz com a supervisão da minha orientadora Sandra e com sugestões da minha coorientadora Bonnie, com o suporte do meu colega Vitor, quando ainda estava no Canadá. Este artigo é um recorte da inserção da família na intervenção e demonstra a importância de considerar a percepção dos pais sobre o desenvolvimento de seus filhos. As experiências conquistadas durante essa jornada também me trouxeram de presente a oportunidade de ser professora no curso de Psicologia da UTP, tendo a oportunidade de compartilhar não apenas na pesquisa, mas na docência, o quanto essa caminhada cheia de aprendizado e afeto me transformou.

E durante esta travessia, eu não apressei a viagem nenhuma vez se quer. Aprendi, verdadeiramente, que as metas se alcançam com estações e pontos onde ancoramos bem e recolhemos o melhor da viagem. A pesquisa da Tese relatada a seguir vai apresentar os principais achados desta intervenção envolvendo a empatia e a compreensão leitora em crianças.

1.2 APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA

O processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no contexto educacional atual deveria apresentar uma conexão entre componentes acadêmicos, sociais e emocionais (Durlak et al., 2011; Roza & Guimarães, 2022). Os estudantes não aprendem, nem se desenvolvem solitariamente, antes, precisam estar envolvidos em situações de colaboração, direta e indireta, com professores, colegas, comunidade e família (Elias et al., 1997; Jamieson, 2015; van den Bedem et al., 2019). Nessa perspectiva, a educação socioemocional¹ (ESE) pode facilitar o engajamento acadêmico de crianças e adolescentes, influenciando – positivamente – o engajamento e o desempenho acadêmicos desses estudantes em diferentes disciplinas da grade curricular (Elias et al., 2006).

Pesquisas vêm demonstrando que, para ensinar e educar de forma integral, professores e educadores precisam unir os conteúdos curriculares, como a leitura e a escrita, a uma formação socioemocional sólida (Hoffmann et al., 2020; Jones et al., 2017; Weissberg, 2008). Estudos apontam que há uma relação positiva e significativa entre ensinar competências socioemocionais e desempenho acadêmico (Taylor & Dymnicki, 2007; Weissberg, 2008). No entanto, a literatura sugere que professores e pesquisadores da área da educação, interessados em desenvolver intervenções visando o desenvolvimento de ESE, devem integrar o ensino dessas competências aos componentes curriculares de forma equilibrada, gradativa e espontânea, sem priorizar um em detrimento do outro (Diekstra, 2008; Jamieson, 2015).

Estudantes precisam de um conjunto equilibrado de habilidades cognitivas, sociais e emocionais para se adaptarem ao mundo exigente, mutante e imprevisível da atualidade

¹ Educação socioemocional (ESE) faz referência ao desenvolvimento dos aspectos sociais e emocionais dos estudantes dentro de contextos educacionais por meio de habilidades como entender, gerenciar e expressar os aspectos sociais e emocionais da vida de alguém de maneiras que permitam o gerenciamento bem-sucedido de tarefas da vida (Elias et al., 1997). A ESE também inclui estabelecer e atingir objetivos positivos, sentir e demonstrar empatia, estabelecer e manter relacionamentos positivos e tomar decisões responsáveis (CASEL, 2013).

(OECD, 2016). Crianças que sejam capazes de responder com flexibilidade aos desafios econômicos, sociais e tecnológicos do século XXI tendem a ter uma maior probabilidade de obter sucesso ao longo do seu ciclo vital (OECD, 2016). No entanto, no cenário nacional, há uma tendência que vem de documentos e formações de professores, de privilegiar, por exemplo, o ensino da leitura, de forma isolada, esquecendo-se de suas conexões com outras habilidades e competências (Luterman, 2019). Embora grande parte dos educadores brasileiros esteja caminhando no reconhecimento da relevância da ESE, por vezes, há um conhecimento limitado acerca do que funciona para desenvolver essas habilidades no contexto de sala de aula, pois, geralmente, o foco recai sobre o desenvolvimento cognitivo (Rêgo & Rocha, 2009).

Nos últimos tempos, a sociedade brasileira tem empreendido uma grande discussão acerca da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que está sendo desenvolvida com o intuito de direcionar os currículos escolares de todo o país. Além disso, a implementação, gradativa desse documento, visa direcionar o que é ensinado em todas as escolas do país, apontando as aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo de toda a sua formação (Brasil, 2017). Nesse sentido, desde que foi anunciada, a BNCC configura um desafio para a sociedade de forma geral e para educadores e estudantes de forma específica. Isso ocorre porque a BNCC é diferente das diretrizes curriculares vigentes no país. Já no texto introdutório do documento aparecem 10 competências gerais, as quais indicam as habilidades desejadas para a formação dos estudantes durante todas as etapas da Educação Básica (tabela 1).

Tabela 1.

As 10 competências gerais preconizadas pela BNCC

Competências	
1	Utilização e valorização dos conhecimentos construídos sobre o mundo social, físico e cultural.
2	Exercício de curiosidade intelectual e uso de abordagem própria das ciências a fim de elaborar hipóteses.
3	Desenvolvimento de senso estético, visando valorizar e reconhecer as várias manifestações culturais e artísticas.

4	Utilização de conhecimento das linguagens artística, multimodal, científica, matemática, digital e tecnológica.
5	Utilização de tecnologias digitais de informação e de comunicação de forma significativa, crítica, reflexiva e ética.
6	Compreensão das relações do mundo do trabalho e tomadas de decisões alinhadas ao projeto de vida profissional, pessoal e social.
7	Argumentação com base em dados, informações e fatos confiáveis para negociar, formular e defender pontos de vistas e ideias.
8	Autoconhecimento e reconhecimento de suas emoções e das outras pessoas com capacidade de lidar com elas e com a pressão do grupo.
9	Exercício de diálogo, empatia, cooperação e resolução de conflitos, fazendo-se respeitar e promover respeito ao outro.
10	Ação pessoal e coletiva com responsabilidade, autonomia, resiliência, flexibilidade e determinação.

Fonte: adaptado de Brasil (2017)

A publicação da BNCC no cenário nacional promove um debate curricular crítico e fundamental, pois destaca a necessidade de não se limitar o currículo escolar aos conteúdos cognitivos, isto é, à dimensão intelectual. Como apresentado pelo quadro 1, juntas, essas 10 competências configuram as habilidades que devem ser trabalhadas desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental (Brasil, 2017), até o Ensino Médio (Brasil, 2018). Nota-se que o papel do professor foi ampliado, não basta ensinar os conteúdos curriculares visando exclusivamente os processos cognitivos, é preciso orientar os estudantes a desenvolverem ESE como o autoconhecimento, a empatia, a resiliência, a flexibilidade, entre outras competências (Rêgo & Rocha, 2009).

O grande diferencial dessa proposta, é incluir habilidades além das acadêmicas, visando, desse modo, uma formação humana para além dos conteúdos. Nesse enfoque, essas habilidades não são uma disciplina específica, mas devem permear todos os componentes curriculares. Em síntese, as competências preconizadas pela BNCC visam desenvolver habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais nos estudantes (Brasil, 2017).

Diante dessa nova demanda, as escolas, públicas e privadas do Brasil, têm a responsabilidade de fornecer aos estudantes um ensino não apenas nas áreas de conteúdo

De acordo com um estudo promovido por Chopik et al. (2017) no qual estes examinaram a variação transcultural da empatia em uma amostra de 104.365 adultos em 63 países, os países em vermelho escuro têm relatos de alta empatia, enquanto os países em vermelho claro têm relatos de baixa empatia. Os países em cinza não foram estudados devido ao pequeno tamanho da amostra. De acordo com os achados deste estudo, países com maior empatia também têm níveis mais altos de coletivismo, amabilidade, consciência, autoestima, emotividade, bem-estar subjetivo e comportamento pró-social. Essas descobertas revelam que a empatia está situada dentro de uma rede mais ampla de outras características psicológicas, expressões e experiências emocionais e comportamento pró-social entre culturas. De acordo com os resultados desta pesquisa, o Brasil se insere entre os países com baixo relato de empatia. Embora este estudo tenha sido feito com adultos, ele aponta para uma lacuna no desenvolvimento da empatia na população brasileira, destacando um importante campo de trabalho teórico e prático para o âmbito de pesquisa. Trabalhar a empatia na escola, desde as séries iniciais, também figura como uma prática a ser implementada no Brasil a partir da implementação da BNCC (Brasil, 2017).

A leitura é valorizada por muitas culturas e a capacidade de compreender textos é considerada uma das metas mais fundamentais da educação (UNESCO, 2017). Entretanto, embora a habilidade de ler e compreender textos sejam metas importantes no Brasil assim como em outros países, as crianças e adolescentes que aprendem a ler, por vezes, deixam a escola incapazes de níveis mais elevados de compreensão leitora.

Apesar de o número de pesquisas que investigam a compreensão leitora em crianças ter aumentado consideravelmente nos últimos anos (Konrad, & Lorandi, 2019; Roza et al., 2020), ainda há muito a ser explorado nesse âmbito de estudo. A atenção e a importância concedidas à compreensão de textos e suas habilidades correlatas reside no fato de tais competências serem fundamentais não apenas para a promoção do sucesso escolar, mas, principalmente, para o desenvolvimento e sucesso pessoal e profissional (Sim-Sim, 2007).

Métodos, teorias e concepções sobre o ensino da leitura têm sido debatidos e apresentados com frequência em cursos e formações. No entanto, questiona-se: será que os diferentes fatores que permeiam e influenciam o desenvolvimento das habilidades de leitura são considerados nas atividades de ensino? Quais habilidades relacionadas a leitura, mais especificamente à compreensão de texto, são objeto de ensino nas escolas brasileiras? É possível realizar um trabalho pedagógico que amplie os objetivos e alcances do ensino da leitura e compreensão leitora vigentes?

Dentre os inúmeros caminhos que uma resposta ao parágrafo anterior possa seguir, esse estudo escolheu a possibilidade de investigar e propor um trabalho que envolve a compreensão de textos em consonância com o desenvolvimento da aprendizagem socioemocional da empatia. Alguns estudos vêm apontando para associações positivas entre a leitura de textos narrativos e o aprendizado socioemocional da empatia em grupos etários mais velhos (Mar et al., 2009; Mar et al., 2010; Stansfield & Bunce, 2014). Criar um contexto de pesquisa que aborde a compreensão de textos e incorpore, ao mesmo tempo, um trabalho com a empatia pode criar a oportunidade de verificar elementos no desenvolvimento de estudantes em fase de escolarização, trazendo um novo enfoque para programas de intervenção.

A ESE tem se tornado objeto de pesquisa e ensino em diferentes contextos educacionais ao redor do mundo (Motta et al., 2017; Taylor & Dymnicki, 2007; Weissberg, 2008). Entretanto, a busca por estudos que envolvam o aspecto socioemocional da empatia e o desenvolvimento da compreensão de textos ainda demonstra uma lacuna na área. Muito embora tenha-se localizado estudos desenvolvidos com base no *Collaborative for Academic Social and Emotional Learning* (CASEL, 2016), isto é, com fundamento na colaboração entre elementos acadêmicos, sociais e emocionais, esses estudos estão em um momento incipiente no âmbito da pesquisa e da implementação de intervenções em contextos educacionais brasileiros. Por isso, ocupar-se desse tema de estudo figura como intenção desta pesquisa.

1.3 ABORDAGEM DO PROBLEMA E OBJETIVOS

Ler uma ficção narrativa pode ser uma experiência profundamente emocional (Oatley, 2003). Um bom livro, por vezes, provoca tristeza real, até lágrimas, quando uma personagem morre ou encontra dificuldades que parecem ser injustas e intransponíveis (Mar et al., 2011). Por outro lado, essas histórias também podem contribuir para que possamos entender melhor nosso mundo social e nossos relacionamentos (Mar et al., 2011). Algumas décadas atrás, Gerrig (1993) defendeu que a compreensão de histórias depende, em grande medida, dos mesmos processos cognitivos utilizados para entender o mundo real. Isso ocorre, geralmente, porque as histórias são sobre pessoas, seus estados mentais, e seus relacionamentos (Hogan, 2003). Os processos cognitivos envolvidos na leitura podem incluir a inferência sobre os estados mentais de outras pessoas, que ocorre ao empatizar cognitivamente, isto é, compreender o ponto de vista da outra pessoa (Mar et al., 2011).

As histórias ficcionais têm sido teorizadas há muito tempo como importante fonte de influência na forma como percebemos nosso mundo social e nossos relacionamentos (Mar et al., 2006; Mar et al., 2011; Oatley, 2003). A pesquisa empírica sobre esse tópico começou a crescer, com muitos estudos explorando como as histórias e a cognição social se relacionam, em uma variedade de abordagens diferentes (Mar et al., 2011; Oatley, 2003; Oatley, 2016). Neste contexto, acredita-se que as histórias podem apresentar uma influência poderosa em nossas vidas, com narrativas ficcionais que provavelmente afetam como pensamos e sentimos sobre o mundo ao nosso redor (Hakemulder, 2000; Oatley, 1999). No geral, a leitura está associada ao aumento da empatia (Oatley, 2016). Algumas pesquisas sugerem que a empatia é mais desenvolvida por meio da ficção (Mar et al., 2006; Mumper & Gerrig, 2017). A leitura aumenta a empatia, ajudando os leitores a simular as experiências sociais dos personagens da história (Mar et al., 2009; Oatley, 1999).

A leitura de livros de literatura pode ser uma das principais estratégias para nutrir as habilidades de empatia e compreensão leitora em crianças (Bourg, 1996). Slogans como “Ler para a empatia” e iniciativas como o Dia da Empatia, celebrado anualmente nas escolas do Reino Unido, ilustram o entusiasmo de usar a literatura infantil para promover a empatia com “livros que criam empatia”. Há evidências sólidas e indiscutíveis sobre a importância da leitura de livros para o desenvolvimento da linguagem e da alfabetização das crianças (Roza et al., 2020). Portanto, a questão não é se, mas como os livros de histórias infantis podem ser usados nas escolas para promover resultados adicionais à compreensão leitora, incluindo a empatia. Os livros infantis são considerados um veículo essencial para discutir emoções e sentimentos, contudo, estudos empíricos sobre a relação entre empatia e leitura têm se preocupado quase que inteiramente com leitores adultos (Bourg, 1996). Pesquisas com leitores adultos mostram que a leitura de ficção literária está relacionada à capacidade dos leitores de entender os outros (Mar et al., 2006; Mar et al., 2009).

A melhoria nos contextos educacionais, geralmente, está associada a mudanças de metodologias visando atender às demandas da sociedade atual (OECD, 2016). Essas transformações podem ser definidas como processos intencionais por meio dos quais uma instituição, a partir do trabalho de um ou mais profissionais, tenta alterar suas práticas vigentes para aperfeiçoar o funcionamento existente e impactar positivamente o engajamento e desempenho dos estudantes almejando resultados específicos. No entanto, essas mudanças envolvem esforços de áreas acadêmicas e políticas, ou seja, não apenas dos profissionais da educação que atuam de forma contínua e direta nas escolas.

No que se refere à pesquisa, as mudanças (alternativas didáticas) podem ser propostas a partir do desenvolvimento de estudos diferentes dos vigentes e reflexão sobre as práticas pedagógicas, visando a construção de novos conhecimentos relativos à educação. Dito de outra forma, a identificação e adoção de novos procedimentos requer a participação de pesquisadores

que possam contribuir com novos programas, intervenções, ou formas de (re)pensar os processos de ensino e aprendizagem considerando a importância, a originalidade e a viabilidade do tema de estudo (Castro, 2006).

Durante as últimas décadas, o campo da educação assistiu a um grande esforço por parte de pesquisadores, educadores e formuladores de políticas públicas por meio da implementação e avaliação rigorosa de práticas de intervenção e programas alinhando ESE aos componentes cognitivos e acadêmicos (Taylor & Dymnicki, 2007; Weissberg, 2008). Durante esse período, houve um forte impulso em direção ao uso de intervenções baseadas em evidências (Weissberg, 2008) para entender melhor as práticas mais prováveis de alcançar os resultados desejados por professores e estudantes. Além disso, o âmbito da educação também tem feito um grande esforço em relação ao entendimento dos processos e procedimentos envolvidos na implementação dessas novas práticas (Diekstra, 2008, Motta et al., 2017).

Embora muitas pesquisas tenham sido conduzidas nas últimas décadas, sempre há lacunas e variáveis a serem consideradas de forma específica. Nesse cenário, vários programas de aprendizagem socioemocional levantam hipóteses de melhorias iniciais na qualidade da sala de aula e nas interações dentro do ambiente escolar, tanto entre professores e estudantes, quanto entre os próprios estudantes a partir de intervenções específicas (CASEL, 2016). Esses impactos em nível de sala de aula são teorizados para fundamentar diferentes intervenções e programas, que visam a promoção de aprendizagens socioemocionais e acadêmicas, conduzindo a novos desenhos de pesquisa (Cappella et al., 2012; Greenberg et al., 2003).

A compreensão de textos é uma das habilidades mais avaliadas em escolas de todo o mundo (Oakhill et al., 2005; Pinheiro & Guimarães, 2013) e mesmo assim os professores continuam desafiados a promover uma compreensão mais proficiente em crianças e adolescentes (Cornoldi & Oakhill, 1996; Oakhill et al., 2017). Na literatura nacional há poucos estudos dedicados a analisar o efeito de intervenções voltadas para a aprendizagem

socioemocional da empatia e sua relação com o desempenho de estudantes em processos cognitivos específicos (Maroccolo, 2018; Pereira et al., 2014; Rodrigues & Silva, 2012), como é o caso da compreensão de textos. Geralmente, os estudos se debruçam sobre os componentes da compreensão leitora e formas de elevar essa compreensão por meio de práticas de ensino explícito da compreensão de textos ou outras abordagens correlatas (Braz & Guimarães, 2019; Guaresi et al., 2018).

Dentre os elementos específicos que podem ser trabalhados no desenvolvimento de ESE em contextos educacionais, essa pesquisa focaliza seus esforços na empatia e na possível relação dessa competência com a compreensão da leitura de textos em seus diferentes componentes e níveis. Assim, partindo do pressuposto de que estudantes podem ser mais bem-sucedidos na escola e em suas vidas diárias quando conseguem compreender a perspectiva de colegas e de outras pessoas do seu convívio, relacionando-se eficazmente com eles. acredita-se que a compreensão de textos seja um componente acadêmico que pode beneficiar-se da aprendizagem da empatia. Nesta perspectiva, este estudo pretende investigar possíveis relações entre o desenvolvimento da empatia e os componentes da compreensão leitora em estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental.

A empatia tem sido considerada uma parte importante do desenvolvimento socioemocional de crianças (Motta et al., 2017), sendo definida como a capacidade de entender cognitivamente e compartilhar emocionalmente as experiências dos outros (Batson, 2009; Decety & Jackson, 2004; Hoffman, 2000). A empatia afeta o comportamento de uma pessoa e as relações sociais com outras pessoas que fazem parte do seu convívio (McDonald & Messinger, 2011; Uzunkol & Yel, 2016). O comportamento empático é ensinado e aprendido principalmente por meio de experiências sociais significativas (Uzunkol & Yel, 2016). Ao mesmo tempo, a empatia é considerada uma fonte de desenvolvimento para outras habilidades socioemocionais em parceria com a leitura (Rieffe et al., 2010; Shapiro, 2012).

Oatley (1995) aponta que a narrativa literária, quando bem utilizada, funciona como uma simulação de ações humanas que passam pela mente do leitor. O leitor é atraído para a narrativa e deve construir inferências sobre os motivos, crenças e emoções das personagens (Mar & Oatley 2008). Além disso, a leitura de histórias ficcionais vem sendo associada ao desenvolvimento da empatia, sugerindo que existe um elo importante entre a empatia que as pessoas sentem pelos personagens dessas narrativas e a capacidade de desenvolver empatia com as pessoas de seu convívio (Adrian et al, 2005; Alexander et al., 2001; Aram & Aviram, 2009; Johnson, 2012; Johnson et al., 2013; Keen, 2007; Mar et al., 2010; Mar, Oatley et al., 2009; Stansfield & Bunce, 2014).

Estudos atuais relacionados à empatia mostram que a consistência e as atitudes exibidas pela família em relação à criança durante interações e práticas sociais também afetam o desenvolvimento da aprendizagem da empatia dessa criança (Alvarenga et al., 2016; Mortari, 2011; Strayer & Roberts, 2004; Tong et al., 2012). Nesse contexto, torna-se importante verificar as percepções que os pais ou familiares possuem acerca da empatia de seus filhos e filhas. Além disso, trabalhar uma intervenção voltada ao desenvolvimento da empatia em consonância com os componentes da compreensão leitora pode influenciar ou modificar a interação das crianças com seus familiares.

Essas pesquisas realizadas com pais sugerem que é importante investigar a percepção dos responsáveis familiares antes e após o desenvolvimento de intervenções para aferir possíveis mudanças ao longo do processo. Portanto, os pais e familiares dos estudantes participantes do estudo também contribuirão com a pesquisa nos momentos iniciais e finais de testagem, respondendo a um questionário sobre comportamentos de empatia observados em seus filhos e filhas.

Destaca-se que, por se tratar de um tema de pesquisa ainda pouco explorado, não foi possível localizar estudos que descrevessem possíveis relações entre a capacidade de

compreensão leitora e a empatia em crianças. Portanto, considerando-se as possíveis associações entre a empatia e os componentes da compreensão leitora, as questões de pesquisa apresentadas a seguir orientam essa investigação:

- Como um programa de intervenção baseado em planos de ensino elaborados para desenvolver a compreensão leitora em parceria com a empatia afeta o escore de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escala multidimensional de empatia - IRI (Davis, 1983) e em testes e tarefas de compreensão da leitura de textos?

- Os estudantes que participarem do programa de intervenção que combina o ensino explícito dos componentes da compreensão de textos com atividades envolvendo os componentes da empatia, terão, ao final da intervenção, desempenho mais elevado em compreensão de textos, quando comparado ao desempenho dos estudantes que participaram do grupo controle?

1.4 HIPÓTESES

- Os estudantes que participarem do Grupo de Intervenção (GI) com atividades de ensino explícito dos componentes da compreensão de textos e dos componentes da empatia terão, ao final da intervenção, diferenças significativas (escores mais elevados) tanto no nível de empatia quanto de compreensão de textos; considerando-se os níveis anteriores à intervenção.

- O avanço das crianças na compreensão leitora e na empatia, além de ser mensurado em testes, contará com uma parte dedicada à percepção dos seus pais e ou responsáveis. Espera-se que os pais, familiares e/ou responsáveis dos estudantes do GI, durante o pós-teste, notem uma progressão na empatia demonstrada pelos seus filhos/filhas em comparação com a fase inicial apurada no pré-teste.

1.5 OBJETIVOS

1.5.1 Objetivo geral:

A presente pesquisa tem como objetivo testar a eficácia e avaliar os impactos de um programa de intervenção escolar voltado para o ensino explícito da compreensão leitora (nível literal e inferencial) combinando o ensino da compreensão leitora com atividades que promovam também o desenvolvimento da empatia (cognitiva e afetiva) em estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Curitiba.

1.5.2 Objetivos específicos:

- Avaliar as propriedades psicométricas de uma adaptação do Índice de Reatividade Interpessoal (IRI) em uma amostra de estudantes do Ensino Fundamental.

- Examinar os efeitos das intervenções no escore dos participantes na avaliação da empatia (cognitiva e afetiva) e no desempenho em compreensão leitora (em seus componentes literal e inferencial). Neste sentido, tem-se como objetivo realizar análises intragrupos (com dados do pré e pós-teste), bem como intergrupos (com dados do pós-teste).

- Investigar potenciais diferenças de gênero nos estudantes participantes do estudo no desempenho das tarefas e habilidades que são foco desta pesquisa.

- Identificar as correlações entre os dados obtidos nas seguintes variáveis: Prova Brasil, Teste de Vocabulário Emocional, compreensão literal, compreensão inferencial, empatia cognitiva, empatia afetiva, vocabulário WISC, gênero e GI.

- Desenvolver um teste de vocabulário emocional para crianças a partir do reconhecimento de estados emocionais em associação com os referentes linguísticos destas expressões faciais.

- Averiguar a perspectiva dos pais e familiares sobre a empatia demonstrada pelos seus filhos/filhas (estudantes participantes do estudo) em dois momentos da pesquisa, antes (pré-teste) e depois da intervenção (pós-teste).

2. SUPORTE TEÓRICO DA PESQUISA

Esta seção se dedica a explicar, de forma mais detida, conceitos importantes para a temática explorada nessa pesquisa. Nesse contexto, foi realizada uma revisão específica dos estudos já realizados, até o momento, sobre a compreensão de textos e intervenções envolvendo a empatia. Durante o processo de recuperação do material elaborado envolvendo a temática em pauta, ficou evidente que o assunto, como articulado nesse projeto, ainda é pouco consistente em âmbito nacional (Roza & Guimarães, 2022). Em outras palavras, ao abordar a aprendizagem socioemocional da empatia em parceria com a compreensão de textos em estudantes do Ensino Fundamental, verificou-se que as pesquisas ainda estão em um momento incipiente no contexto brasileiro. Por outro lado, pesquisadores de outros países têm investigado diversas facetas das aprendizagens socioemocionais, com o foco na empatia, articulando-a a outros campos de desempenho acadêmico como o aprendizado de ciências, matemática e idiomas, incluindo, nessa perspectiva, diferentes etapas e contextos educacionais como foco de pesquisas, estudos e intervenções.

2.1 ABORDAGEM DA COMPREENSÃO LEITORA DENTRO DA PSICOLOGIA COGNITIVA

2.1.1 O Modelo Simples de Leitura (*Simple View of Reading*)

O Modelo Simples da Leitura (originalmente descrito como *Simple View of Reading* – SVR) é uma estrutura teórica que explica a compreensão da leitura com base em dois componentes principais: a decodificação e a compreensão oral (Gough & Tunmer, 1986).

Esse modelo foi introduzido por Gough e Tunmer há mais de 30 anos em um pequeno artigo (Gough & Tunmer, 1986). Desde a introdução desse modelo no cenário de pesquisas, diversos estudos o utilizaram para orientar suas análises ou interpretar seus resultados, algumas investigações examinaram diretamente a principal premissa do modelo; ou seja, a compreensão de leitura corresponder ao produto da decodificação *versus* a compreensão da linguagem oral (Catts et al., 2006; Hoover & Gough, 1990).

O modelo, conforme proposto por Gough e Tunmer (1986), apresenta a decodificação e a compreensão relacionadas de forma multiplicativa. Nesse enfoque ($\text{leitura} = \text{decodificação} \times \text{compreensão}$), a leitura não pode ser efetuada na ausência de qualquer uma das habilidades presentes no modelo, seja a decodificação ou a compreensão (Correa & Mousinho, 2013).

Correa e Mousinho (2013) destacam que o modelo proposto por Gough e Tunmer (1986) difere do modelo no qual as habilidades de decodificação e compreensão poderiam demonstrar uma contribuição independente para a leitura, apresentado por Perfetti (1977) e por Dreyer e Katz (1992). Nessa perspectiva, as habilidades de decodificação e compreensão se relacionam de forma aditiva ($\text{leitura} = \text{decodificação} + \text{compreensão}$), permitindo a realização da leitura na ausência de um dos componentes. Enquanto a versão multiplicativa aponta para a existência de não leitores, na ausência de um dos componentes, a versão aditiva distingue entre leitores mais habilidosos e menos competentes (Correa & Mousinho, 2013).

Considerando que a decodificação e a compreensão respondem por grande parte da variação na compreensão de leitura, a relação desses componentes com a compreensão parece variar entre as séries escolares (Tilstra et al., 2009). Nas séries escolares iniciais, especialmente do 1º ao 3º ano, as habilidades de decodificação explicam grande parte da variância na compreensão de leitura, enquanto nas séries posteriores, é o componente de compreensão que explica a maior parte dessa variabilidade, pois os estudantes começam a se deparar com

diferentes tipos de textos, além de atividades mais complexas de compreensão e entendimento do que leem (Tilstra et al., 2009).

Oliveira e Mota (2017) revisitaram o Modelo Simples de Leitura e desenvolveram um estudo para verificar sua aplicabilidade para a língua portuguesa em uma amostra de 50 estudantes do 2º e 4º anos do Ensino Fundamental. Os resultados apontaram que quanto melhor era a decodificação e a compreensão oral nesses estudantes, maiores eram os níveis de compreensão de textos demonstrada por eles, sendo esse modelo útil para a prática de educadores e pesquisadores, influenciando o âmbito atual da educação.

Portanto, conhecer e entender esse modelo é importante dentro da área de pesquisa da compreensão textual. Nesse panorama, é importante destacar que, avaliações em relação à compreensão de textos desenvolvidas a partir do Modelo Simples de Leitura, por enfatizarem um ou outro componente (decodificação ou compreensão oral), também podem, eventualmente, conduzir a divergências em relação aos problemas de leitura identificados (Mota, 2015).

2.1.2 O modelo de Construção-Integração (CI) desenvolvido por Kintsch

A busca por modelos que expliquem a compreensão de texto sob uma perspectiva teórica, demonstra que grande parte dos trabalhos e pesquisas destacam o modelo de construção-integração (CI) desenvolvido por Kintsch (1988), por seu impacto e abrangência no âmbito da compreensão de textos. De acordo com esse modelo, destaca-se o conhecimento de mundo do indivíduo que recebe o texto, os elementos textuais e a interação entre eles. Nessa perspectiva, há duas etapas no processo de compreensão, a construção, fase na qual um modelo mental é construído – local e gradativamente – partindo do significado de palavras e proposições; e a integração, que se constitui na medida em que uma nova informação é

adicionada, possibilitando a construção de conhecimento a partir de informações antigas e novas.

O modelo de Kintsch (1988) é considerado a explicação mais abrangente da compreensão até o momento (McNamara & Magliano, 2009). O modelo pressupõe que as representações de memória sejam armazenadas como nós e links em uma arquitetura conexionista subjacente. Na fase de construção, as informações do texto e os conhecimentos relativos à memória são ativados automaticamente. No processo de integração subsequente, a ativação se espalha por todos os nós e links que se fixam nesses conceitos, com mais links para outros conceitos e maior ativação, ao mesmo tempo em que desconsidera conceitos com menos conexões. Esses processos integrativos ocorrem de forma interativa em todo o texto (proposições, sentenças e passagens) permitindo ao leitor atualizar continuamente sua representação mental durante a leitura (Kintsch, 1998).

Outro aspecto importante do modelo de CI é a consideração de níveis de representação relacionados, mas distintos (McNamara et al., 1996). O modelo de CI postula que o entendimento do leitor sobre o texto depende de três níveis de representação: o nível da superfície, a base do texto e o modelo da situação (Kintsch, 1988). O nível da superfície representa a memória para as palavras e frases específicas no texto. O nível superficial não tem sido explorado em profundidade pelos pesquisadores do discurso, pois acredita-se que tenha um impacto mínimo na compreensão (McNamara & Magliano, 2009). O nível da base de texto, por seu turno, refere-se às ideias explícitas expressas no texto e requer um processamento inferencial mínimo. O modelo de situação, por outro lado, depende muito da geração de inferência, uma vez que requer que o leitor integre seu conhecimento prévio às informações do texto. Essa integração leva a um aprendizado duradouro e provavelmente facilita o uso do conhecimento adquirido em novas situações (McNamara et al., 1996).

Spinillo (2008) destaca que, de forma genérica, os modelos vigentes na atualidade configuram variações, em maior ou menor grau, do modelo desenvolvido por Kintsch. Spinillo (2008, p. 30) também enfatiza que tais modelos têm “em comum o fato de considerar a compreensão de texto um processo integrativo e construtivo, conferindo papel de destaque às inferências neste processo”. A compreensão de textos não pode ser limitada a uma busca por informações explícitas, pois exige a elaboração de significados, os quais são consolidados com base na integração de informações literais e inferenciais (Spinillo, 2008).

Algumas ideias conformam o estudo da compreensão leitora na atualidade, uma que descreve o nível elevado de compreensão – para além do significado literal do texto – o modelo de situação do leitor (van Dijk & Kintsch, 1983) e outra que descreve as dinâmicas cognitivas da compreensão de textos, o modelo de integração e construção (Kintsch, 1988). O modelo de integração e construção fez grandes suposições sobre a arquitetura cognitiva do leitor e processos cognitivos quanto aos tipos textuais que servem de base para a compreensão. Desse modo, tal modelo foi crucial quanto à explicação da compreensão textual por meio da interação de processos *bottom-up* (baseado em palavras) e *top-down* (orientada pelo conhecimento) (Perfetti & Stafura, 2014).

Assim, a compreensão de textos bem-sucedida depende da execução e integração de diferentes processos cognitivos (Oakhill et al., 2017; Verhoeven & Perfetti, 2011). Para ler com compreensão, os leitores precisam ser capazes de usar e combinar uma série de estratégias de leitura para extrair significado dos textos lidos. Esses processos ocorrem em diferentes níveis durante a compreensão do texto.

2.2. DIMENSÕES E COMPONENTES DA COMPREENSÃO LEITORA

2.2.1 Dimensões da compreensão leitora

Considerando que a compreensão de textos não é simplesmente fruto das habilidades desenvolvidas pelo leitor, pois é também influenciada pelas características do texto e do contexto político, social e histórico; torna-se importante observar a relação entre leitor, texto e a interação que se estabelece entre eles de forma mais detida (Yuill & Oakhill, 1991).

Para Spinillo (2013) a compreensão de textos resulta da interação entre texto e leitor, envolvendo três dimensões principais: a social, a linguística e a cognitiva. Todo o texto é desenvolvido a partir de determinados propósitos por meio de um assunto específico, com características peculiares, sendo o(a) autor(a) alguém que imprime, de forma precisa, seu propósito comunicativo, e que se dirige a um(a) leitor(a) com quem espera-se que certos conhecimentos sejam compartilhados (Spinillo, 2013).

A dimensão social faz referência à contribuição do contexto social, como o conhecimento prévio, a motivação e a intenção do leitor antes de iniciar sua leitura. Essa dimensão é importante, pois destaca o fato de que as atividades de leitura e compreensão não ocorrem de forma isolada, antes estão atreladas a um contexto no qual as expectativas, bem como as motivações devem ser consideradas como aspecto importante do processo de compreensão. Os conhecimentos prévios de um(a) leitor(a) não são os mesmos, influenciando de formas diferentes a compreensão engendrada e os sentidos atribuídos a um dado texto (Spinillo, 2013).

A dimensão linguística, por sua vez, permite a elaboração de significados com base em uma rede de relações lexicais, sintáticas, pragmáticas e estruturais, pois faz referência à materialidade linguística do texto, desde o nível da palavra, passando pela sentença até alcançar o texto como um todo. O conhecimento acerca do vocabulário também é um elemento essencial no que diz respeito à compreensão, porque pode facilitar ou dificultar a leitura e todo o processo de construção de sentido. Sabe-se que um texto pode gerar diferentes sentidos e interpretações,

porém é importante que o(a) leitor(a) considere a materialidade linguística do que está lendo, pois, a compreensão é elaborada a partir dessa dimensão também (Spinillo, 2013).

Spinillo (2013) destaca que a terceira dimensão da compreensão de textos – a cognitiva – é composta por três instâncias, a saber, a memória, o monitoramento e as inferências. Em relação à memória, tanto a de trabalho, quanto a de longo prazo, contribuem para o processo de compreensão de textos. Enquanto a primeira atua na retenção e integração das informações intratextuais durante a leitura, promovendo a integração de novas informações às antigas, possibilitando o estabelecimento de inferências, monitoramento da compreensão e construção de um modelo mental; a memória de longo prazo retém a informação por bastante tempo, possibilitando ao leitor acessar informações linguísticas e de mundo antigas. O monitoramento é definido como a habilidade do leitor de tomar consciência de sua própria compreensão de textos, identificando o que não compreendeu e inconsistências internas e externas ao texto. A terceira instância, a inferência, refere-se a um processo cognitivo presente em diferentes abordagens de modelos de compreensão de textos (Brandão & Oakhill, 2005; Coscarelli, 2003; Kintsch, 1998; Marcuschi, 2008; Oakhill & Yuill, 1996).

O estudo da compreensão de textos aponta ainda que uma leitura bem-sucedida é resultado também de três tipos de fatores: os derivados do texto, do contexto e do leitor (Viana et al., 2018). No campo da pesquisa e no contexto do estudo sobre como ensinar a compreender é indispensável que se conheça as dimensões e os fatores que podem contribuir e interferir de forma essencial para a compreensão leitora.

Estudos têm apontado a importância do texto e de suas características para o processo de compreensão (Brandão & Oakhill, 2005). Como apontado por Viana et al. (2018) a partir de uma análise dos resultados obtidos no PISA (2000-2006), destaca-se que os níveis e o desempenho em compreensão de textos variam em função dos tipos de textos selecionados. Em relação aos fatores derivados do texto, deve-se considerar como elementos centrais a estrutura,

o conteúdo, a sintaxe e o vocabulário. A estrutura dá fundamento para a organização do texto a partir de ideias interligadas com o propósito de transmitir uma mensagem.

Por vezes, esquece-se que durante a leitura, há determinadas condições psicológicas, sociais e físicas que afetam o entendimento do(a) leitor(a). No campo dos fatores derivados do contexto, Viana et al. (2018) enfatizam a importância da motivação para ler, pois pode estar relacionada a um maior envolvimento com a atividade. A forma como a leitura é conduzida, quem a conduz, os objetivos estabelecidos previamente, o cenário e a organização geral da atividade leitora são variáveis determinantes durante o processo de compreensão do que se lê.

Os fatores derivados do(a) leitor(a) não estão condicionados a qualquer tipo de programação biológica ou genética imutável (Viana et al., 2018). No entanto, nesse fator se aloca as estruturas cognitivas e afetivas que o(a) leitor(a) ativa durante o processo de compreensão do que está lendo. Durante a leitura, o(a) leitor(a), a partir de interesses, expectativas e conhecimentos, passa a ativar e recuperar uma série de estratégias que foram sendo incorporadas ao longo de suas práticas de leitura – dentro e fora da escola – as quais estão em expansão e em contínuo desenvolvimento (Viana et al., 2018).

2.2.2 Componentes da compreensão leitora e a metacompreensão

Ler, por excelência, é compreender (Spinillo, 2003; Viana et al., 2018). Durante o processo de busca por sentido na leitura, o estudante recupera e mobiliza diferentes competências leitoras (Oakhill et al., 2017). Nessa perspectiva, há duas grandes vertentes no campo das competências leitoras: as competências de ordem básica e elementar (as quais incluem o conhecimento, reconhecimento e decodificação de palavras) e as competências de nível superior (as quais abarcam diferentes habilidades que favorecem a construção de significado dentro da organização textual). Resultados de avaliações apontam para um

desempenho mais baixo dos estudantes em competências de nível superior (Viana et al., 2018). Por esse motivo, muitas pesquisas de intervenção focalizam sua atenção em desenvolver e promover as habilidades de ordem superior (Viana et al., 2018).

O ato de ler, em toda a sua complexidade e abrangência, exige, ainda, um trabalho de gerência da ação de ler e compreender o que se lê, o qual é possível por meio dos processos metacognitivos (Viana et al., 2018). Esses processos metacognitivos possibilitam a(o) leitor(a) a elaboração de uma reflexão sobre seus processos cognitivos, habilitando a monitoração de qualquer tipo de falha na compreensão e a evocação de elementos provenientes da memória a longo-prazo (Viana et al., 2018).

De acordo com o trabalho proposto por Viana et al. (2018), há duas correntes no estudo acerca da metacompreensão. A primeira recupera os conhecimentos que o indivíduo possui sobre estratégias e recursos essenciais para se obter sucesso durante o ato de ler. A segunda, por sua vez, assenta-se sobre a competência em acessar e utilizar processos e mecanismos de autorregulação. Nessa segunda perspectiva, o(a) leitor(a) pode verificar se a compreensão está ocorrendo e, caso detecte algum problema, ele(a) pode recorrer a distintos processos e estratégias para resolvê-lo (Viana et al., 2018).

2.2.2.1 *A compreensão literal*

A compreensão literal constitui o conhecimento em relação a tudo que está explícito no texto lido (Oakhill et al., 2017). Além disso, trata-se do componente mais ensinado e enfatizado nas escolas durante a educação básica, das séries iniciais até as finais (Català et al., 2001, p. 16). Os estudantes são conduzidos a aprender a:

- Distinguir entre informação relevante e secundária.
- Encontrar a ideia principal de um texto.

- Identificar as relações entre causa e efeito.
- Seguir instruções.
- Reconhecer a sequência de uma ação.
- Identificar os elementos em uma comparação.
- Identificar analogias.
- Encontrar o sentido de palavras com vários significados.
- Reconhecer e dar significado aos prefixos e sufixos de uso habitual.
- Identificar sinônimos, antônimos e homófonos.
- Dominar o vocabulário básico correspondente à sua idade.

Portanto, percebe-se que a compreensão literal se desenvolve a partir da leitura e compreensão de informações explicitadas em um texto. No ambiente escolar, há uma tendência em focalizar o ensino desse componente, pois aborda as principais informações que estão dadas em um texto, não exigindo do(a) leitor(a) uma compreensão mais aprofundada do que é lido, nem diferentes conhecimentos prévios (King, 1994; Viana et al., 2018).

2.2.2.2 A compreensão leitora, a ativação de significado das palavras e o estabelecimento de inferências

A compreensão de textos requer o entendimento referente ao significado das palavras para prosseguir (Oakhill et al., 2017). O vocabulário é um importante preditor da compreensão leitora, mesmo quando as habilidades de ler palavras são controladas (Ouellette, 2006). Além disso, tanto medidas da profundidade quanto da extensão do conhecimento de vocabulário são responsáveis por prever a compreensão leitora (Ouellette, 2006).

Uma das primeiras tentativas de verificar as relações entre a compreensão leitora e a ativação do significado de palavras foi desenvolvida por Anderson e Freebody (1981),

responsáveis por identificar três hipóteses de relação entre o vocabulário e a compreensão. As três hipóteses são conhecidas como: instrumentalista, conhecimento e atitude. A *hipótese instrumental* aponta que o vocabulário está ligado a compreensão leitora de forma causal. Desse modo, saber mais sobre as palavras que você encontra em uma passagem melhora sua competência para compreender aquela parte do texto. A *hipótese do conhecimento*, por sua vez, destaca que o conhecimento do vocabulário e a compreensão estão correlacionados porque ambos se associam a um conhecimento conceitual. Grande parte do conhecimento conceitual reside na relação entre as palavras e o vocabulário. A *hipótese de atitude*, finalmente, sinaliza que há uma conexão entre o conhecimento de palavras e a compreensão leitora por causa da relação desses domínios com a atitude verbal.

As ideias identificadas e definidas por Anderson e Freebody (1981) são uma forma interessante de pensar sobre as possíveis relações entre o conhecimento do vocabulário e a compreensão leitora. Por outro lado, essas hipóteses não esgotam as possibilidades de pesquisa dentro desse componente da compreensão (Wagner & Meros, 2010). Conhecer o significado de palavras é fundamental para compreender o significado de um texto ou de uma dada passagem. A compreensão leitora, desde crianças até adultos passa pelo conhecimento das palavras, incluindo a precisão das representações ortográficas, fonológicas e semânticas (Cain & Oakhill, 2011).

Como já foi destacado anteriormente, a compreensão de textos é uma habilidade frequentemente observada e analisada, especialmente no contexto escolar. Entretanto, deve-se destacar que a compreensão se baseia em competências distintas. Nesse enfoque, as habilidades se dividem entre aquelas consideradas de nível inferior, como a decodificação, a eficiência da leitura de palavras, conhecimentos lexicais, de vocabulário e do nível de sentença; há também as habilidades denominadas de nível superior, como o estabelecimento de inferências, o

monitoramento da compreensão de textos e a capacidade de memória de trabalho (Cain & Oakhill, 2006).

O domínio da compreensão inferencial, por sua vez, é exercido quando se ativa o conhecimento prévio dos estudantes e, ao mesmo tempo, elaboram-se suposições, hipóteses e antecipações em relação ao texto lido com base nos indícios presentes no texto. Nesse contexto, tais previsões e expectativas vão sendo confirmadas ou reformuladas durante e ao longo da leitura. Segundo Catalá et al. (2011) esse processo corresponde ao verdadeiro fundamento da compreensão leitora, pois há uma interação constante entre leitor e texto, o qual preenche lacunas, detecta lapsos e estabelece previsões que podem ou não se confirmar durante a leitura e compreensão do texto. Nessa perspectiva, seguindo a organização proposta por Catalá et al. (2011) o professor deverá ensinar aos estudantes:

- Prever resultados.
- Inferir o significado de palavras desconhecidas.
- Inferir efeitos previsíveis em relação à determinadas causas.
- Inferir a causa de determinados efeitos.
- Inferir sequencias lógicas.
- Inferir o significado de frases feitas de acordo com o contexto.
- Interpretar corretamente o sentido figurado presente em textos.
- Recompor um texto variando algum fato, personagem, situação etc.
- Prever um final diferente.

Em relação ao componente das inferências apresentado acima, fica evidente que o professor ou professora deve conduzir seus estudantes a formularem hipóteses de leitura, prever comportamentos e situações em um texto, permitindo uma leitura mais dinâmica e interativa.

Estudos sobre o desenvolvimento de habilidades em estabelecer inferências têm demonstrado que crianças de séries iniciais ou em início da escolarização têm a mesma capacidade de estabelecer inferências do que as mais velhas e com mais anos de estudo; contudo, demonstram uma probabilidade menor em estabelecer inferências de forma espontânea (Casteel, 1993; Casteel & Simpson, 1991). Além disso, dificuldades em estabelecer inferências estão, geralmente, associadas às dificuldades que as crianças apresentam em compreensão textual (Cain & Oakhill, 1999; Cain et al., 2001; Oakhill, 1984).

Nas séries finais do Ensino Fundamental, por vezes, os professores se queixam de que os alunos revelam dificuldades para desenvolver a habilidade de inferir. Por outro lado, nas séries iniciais, é menos frequente ouvir esse tipo de reclamação, pois essa atividade é considerada muito difícil para essa etapa da escolarização (Giasson, 1993). Mesmo textos simples exigem o estabelecimento de certo número de inferências para uma interpretação adequada. Veja o exemplo a seguir retirado da seção sobre as habilidades envolvidas na compreensão de textos proposta por Yuill e Oakhill (1991):

Mary emprestou o guarda-chuva dela para Jill porque ela não queria se molhar
(Yuill & Oakhill, 1991, p. 15).

O leitor atento precisa saber que guarda-chuvas mantêm as pessoas secas em determinadas circunstâncias e que o pronome *ela* faz referência à Jill, pois é ela quem deseja se manter seca, sendo essa a principal razão para o empréstimo. Uma inferência possível seria a de que já estava chovendo quando Jill tentou emprestar um guarda-chuva. Além disso, pode-se estabelecer outras inferências plausíveis com base na situação e nas pessoas envolvidas. Assim, inúmeras inferências podem ser feitas a partir de um texto, embora apenas um número limitado seja útil a compreensão (Yuill & Oakhill, 1991).

Embora pesquisas tenham demonstrado que a habilidade para estabelecer diferentes tipos de inferências aumenta com a idade e com a escolarização (Ackerman, 1986; Spinillo & Mahon, 2007); resultados também sugerem que crianças em início de escolarização podem realizar diferentes tipos de inferências, mas não necessariamente menos inferências do que crianças mais velhas e adultos (Ackerman, 1988; Ackerman & McGraw, 1991). Nesse enfoque, Ackerman (1986) destaca possíveis razões para as diferenças em relação ao estabelecimento de inferências com base na idade. O autor sugere que há uma tendência de crianças mais novas e em início de escolarização a não integrarem as informações e isso afeta diretamente a habilidade para estabelecer coesão referencial, por outro lado, afeta apenas indiretamente a elaboração causal. Desse modo, mesmo que crianças mais novas sejam encorajadas a se envolver mais em processos integrativos, as dificuldades com o estabelecimento de inferências elaborativas tendem a se manter. Em parte, essas dificuldades se relacionam as inabilidades em perceber a necessidade em estabelecer inferências nessa etapa do desenvolvimento.

Muitos pesquisadores descobriram que ensinar os estudantes a utilizar inferências aumenta a compreensão, possuindo pontos de contato com a argumentação (Santa-Clara & Spinillo, 2006) e com o raciocínio de alto nível (King, 1994; King & Rosenshine, 1993; McNamara, 2007; Spires & Donley, 1998).

Portanto, o conhecimento mais amplo e aprofundado do significado das palavras é relevante na medida em que contribui para a construção de um modelo mental acerca dos conteúdos presentes em um texto ou passagem (Oakhill et al., 2017). Além disso, há evidências empíricas que sustentam a ideia de que instruir e ensinar os estudantes a significação de palavras, expressões e termos mais complexos pode melhorar a compreensão desses alunos (Kameenui et al., 1982). Desse modo, quanto mais se sabe sobre uma palavra e seus possíveis significados há uma probabilidade maior de compreensão eficaz (Elleman et al., 2009).

Diante do quadro apresentado, nota-se que, estabelecer inferências, geralmente, requer que o leitor vá para fora do texto, ativando seu conhecimento prévio para poder tornar evidente e compreensível detalhes importantes para o entendimento do texto (Graesser et al., 1994). Além disso, a geração de inferência requer a coordenação de muitos processos cognitivos (por exemplo, ativação do conhecimento prévio, processos de integração, supressão de informações irrelevantes, memória operacional e habilidades de funções executivas), sendo fundamental o trabalho com esse componente da compreensão leitora (Elleman, 2017).

2.2.2.3 A compreensão leitora, a reestruturação e a estrutura textual

A compreensão leitora também envolve o componente da reorganização da informação recebida, a qual é sintetizada, reorganizada, esquematizada para, enfim, gerar o processo de consolidação da informação recebida e compreendida. Nesse domínio, de acordo com Catalá et al. (2011) os estudantes são ensinados a:

- Suprimir informações redundantes e triviais.
- Acrescentar conjuntos de ideias em conceitos inclusivos.
- Reorganizar informações a partir de objetivos estabelecidos previamente.
- Elaborar um resumo de forma hierárquica.
- Desenvolver uma classificação com critérios já conhecidos.
- Deduzir quais são os critérios empregados em uma classificação.
- Reestruturar um texto esquematizando-o.
- Colocar um título que englobe o sentido global de um texto.
- Dividir um texto em partes significativas.
- Encontrar subtítulos para as partes de um texto.

- Realizar a reorganização mudando os critérios (temporais, causais, hierárquicos etc.).

A compreensão e a interpretação de um texto também podem ser guiadas pelo conhecimento da estrutura do texto (Zwaan, 1994). Nesse contexto, entender a estrutura do texto é uma habilidade que se relaciona ao modo pelo qual as ideias são relatadas em um texto (Oakhill & Cain, 2007). Perfetti (1994) propôs que uma possível fonte de falhas na compreensão leitora é o conhecimento inadequado sobre estruturas de texto e gêneros textuais distintos, que podem surgir em decorrência de um trabalho insuficiente com esse aspecto durante a leitura de textos. A habilidade de conhecer e entender a estrutura do texto e as expectativas geradas por certas características comuns do texto podem ser úteis para os leitores, ajudando-os a acessar e retomar informações e esquemas relevantes para facilitar a construção de uma representação mental com foco no significado.

De acordo com van den Broek (1989), é possível explorar o desenvolvimento de crianças e adolescentes em relação à estrutura do texto sob três dimensões principais: sensibilidade à estrutura geral e causal do texto; um foco maior em eventos internos, como metas e um foco menor em eventos externos, como ações; representação de conexões entre episódios, em vez de apenas conexões dentro de um episódio.

Crianças e adolescentes são guiados pela estrutura causal de textos narrativos, mas de forma menos intensa do que adultos (van den Broek et al., 1996). Em relação à sensibilidade à estrutura geral do texto, estudantes mais novos tendem a prestar mais atenção aos aspectos não estruturais, incluindo elementos superficiais, como a intensidade de um evento; entretanto, conforme vão crescendo e se desenvolvendo, a atenção dedicada aos aspectos estruturais cresce e a importância concedida aos não estruturais diminui (van den Broek et al., 1996).

No que se refere ao foco no trabalho com a estrutura do texto, crianças menores tendem a focalizar mais seus esforços em ações concretas e observáveis do que em causas internas,

como propósitos das personagens. No que compete a terceira dimensão, novamente, as crianças mais novas conectam eventos em um episódio, mas muitas vezes não conseguem conectar eventos entre episódios no texto (Trabasso & Nickels, 1992), enquanto normalmente são as conexões entre os episódios que são cruciais para entender o tema geral do texto e para construir uma representação integrada como um todo. Em geral, a habilidade nas três dimensões tende a melhorar com a idade e a escolarização (van den Broek, 1989).

2.2.2.4 A compreensão leitora e a monitoração do significado do texto

De acordo com Oakhill et al. (2017), o principal objetivo da leitura não é decodificar as palavras, mas sim compreender o que está sendo lido em diferentes níveis de complexidade e exigência. Nesse contexto, destaca-se o processo de monitoração da compreensão de texto.

O monitoramento da compreensão durante a leitura consiste no processo por meio do qual o leitor avalia a compreensão da informação (Oakhill et al., 2005). Esse componente da compreensão leitora é essencial na medida em que contribui para o direcionamento do(a) leitor(a) diante do texto lido, trazendo sentido a toda a informação recebida.

Leitores(as) com dificuldades na compreensão e crianças em estágios iniciais de leitura, geralmente, demonstram falhas no monitoramento da informação recebida (Cain et al., 2004). Essa falta de monitoramento pode aparecer por meio de diferentes tipos de problemas durante a leitura e compreensão de um texto – palavras sem sentido, passagens inconsistentes ou informação que ultrapassa o conhecimento geral.

Medidas de monitoramento de compreensão, na maioria das vezes, avaliam a capacidade de detectar inconsistências no texto, como frases confusas, sentenças contraditórias ou declarações que apresentam conflito com informações externas (conhecimento de mundo do leitor). Essas tarefas de detecção de erros exigem que os estudantes e leitores avaliem sua

compreensão do texto e regulem sua leitura para resolver qualquer problema, facilitando, desse modo, sua compreensão (Cain et al., 2004).

A monitoração de um texto, de acordo com Rubman e Waters (2000) não pode ocorrer a menos que o leitor tenha alcançado a capacidade de integrar proposições para construir uma representação mental coerente de um texto, o que pode afetar particularmente a detecção de inconsistências internas.

O processo de monitorar a compreensão leitora também pode envolver o conhecimento de estratégias para lidar com falhas presentes nos textos. Se o leitor está consciente de que sua compreensão está inapropriada, ele pode tentar mudar essa situação. No entanto, para fazer isso, é necessário que o estudante possua conhecimentos de formas apropriadas de detectar e remediar tais inconsistências. O conhecimento sobre estratégias efetivas de reparo e os padrões usados para detectar erros no texto melhora com a idade e com a escolaridade (Baker, 1984). Além disso, variáveis de tarefa, como níveis de interesse na leitura, podem afetar o desempenho do monitoramento (Sousa & Oakhill, 1996).

2.3 TIPOS DE TEXTOS

As propriedades de um texto também influenciam os processos de compreensão textual. Diferentes gêneros e tipos textuais sinalizam diferentes tipos de compreensão, pois tendem a servir a diferentes propósitos (Marcuschi, 2008). Ao abordar o conceito de tipos textuais, é importante destacar que essa expressão não é sinônimo de gênero textual.

A noção de gêneros textuais faz referência aos diferentes textos materializados em variadas situações sociocomunicativas do cotidiano, vão desde o gênero textual bilhete até o gênero textual texto dissertativo. Esses gêneros textuais possuem características, propósitos e objetivos definidos (Marcuschi, 2008).

Os tipos textuais, por outro lado, têm uma ligação com sequências linguísticas, o foco recai sobre a composição linguística, em aspectos tais, como: sintaxe, léxico, tempo verbal, estilo e relações lógicas-discursivas. Diferentemente dos gêneros textuais, que são variados e ilimitados, os tipos textuais são bem delimitados, a saber, narrativo, argumentativo, expositivo, injuntivo e descritivo (Marcuschi, 2008). Para fins desse estudo, será apresentado a seguir o tipo textual narrativo.

2.3.1 Texto narrativo

Uma narrativa é uma história. Geralmente, narrativas são histórias imaginárias, mas às vezes a narrativa pode ser baseada em fatos também. De acordo com Perroni (1983) os textos narrativos, geralmente, classificam-se enquanto relatos, histórias e casos. Alguns gêneros textuais comuns nas escolas e que utilizam a narrativa são: contos, contos de fadas, fábulas, romances, mitos etc. Estudiosos da linguagem buscam definir as características desse tipo de texto. Por exemplo, de acordo com Labov e Waletzky (1967) há uma estrutura que define texto narrativo e que se organiza em cinco partes:

Orientação: trata-se do início da história. Nessa etapa, são introduzidos os espaços e cenários, na medida em que são apresentados as personagens e suas características. A orientação descreve a situação inicial e apresenta o início da jornada das personagens.

Complicação: a jornada iniciada pelas personagens sofre a interrupção por meio de uma ação que tem o propósito de modificar o estado inicial dando uma guinada na narrativa e criando problemas a serem resolvidos pelas personagens.

Ação ou avaliação: nessa fase, há uma ação que transforma a complicação criada pela narrativa ou há uma avaliação do quadro situacional das personagens, apontando possíveis reações aos desafios propostos pela história.

Resolução: após passar por uma jornada de complicações e tendo tomado algumas ações, há, finalmente, uma resolução da situação problema. Essa resolução leva a um estado diferente do inicial, pois transforma as personagens.

Conclusão ou Moral: ao final da história que está sendo narrada é estabelecida uma moral ou conclusão dos fatos descritos como forma de fechamento e desfecho de tudo o que foi apresentado.

No âmbito da crítica literária, Todorov (1971) organizou o texto narrativo de forma semelhante a partir de uma sequência de cinco partes principais: estado inicial (antes do processo); função que inicia um processo (início do processo); processo propriamente dito (processo); função que fecha o processo (fim do processo); resultado ou estado final (fechamento após o processo).

No campo das pesquisas empíricas, nota-se que, grande parte dos estudos na área de compreensão de textos faz uso de testes de leitura cujo tipo de texto empregado é o narrativo (Barth & Elleman, 2017; Berthiaume et al., 2010; Denton et al., 2017; Filiatrault-Veilleux et al., 2016; Lepola et al., 2012; Potocki et al., 2015; Spinillo, 2008; Tarchi, 2017). As narrativas empregadas em pesquisas não são apenas impressas, ou lidas, mas também integraram teste de leitura usando narrativas auditivas e televisivas (Currie & Cain, 2015; Kendeou et al., 2008).

2. 4 A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL COM FOCO NA EMPATIA

No ano de 1994, um grupo de pesquisadores e educadores se reuniu no Instituto Fetzer², para discutir estratégias eficientes para desenvolver e elevar as competências socioemocionais, o engajamento e o desempenho acadêmico, reduzindo problemas de saúde em estudantes desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Desse encontro surgiu o termo aprendizagem

² É uma instituição de ensino privada, localizada em Kalamazoo, Michigan, EUA.

socioemocional (*Social and Emotional Learning* – SEL) como estrutura conceitual destinada a promover práticas que desenvolvessem ESE em parceria com conteúdo acadêmico dentro de contextos educacionais (Elias et al., 1997).

O encontro entre aqueles pesquisadores também lançou um projeto de colaboração entre ESE de competências acadêmicas e cognitivas, conhecido mundialmente como CASEL (*Colaborative for Academic, Social and Emotional Learning*), organização que tem por missão estabelecer evidências que tenham por base o trabalho acadêmico desenvolvido em parceria com habilidades socioemocionais em todos os níveis dos contextos educacionais (Durlak et al., 2011). Essas habilidades incluem competências de entender e gerenciar emoções, definir e alcançar objetivos, sentir e demonstrar preocupação e cuidado com o próximo, estabelecer e manter relacionamentos positivos e tomar decisões de forma responsável (CASEL, 2013).

A organização CASEL (2016) identificou cinco domínios de competências sociais e emocionais essenciais para o desenvolvimento pessoal. Cada uma das cinco competências é definida da seguinte forma:

Autoconhecimento: é a capacidade de se autoavaliar com precisão, mantendo um senso de autoconfiança nas interações sociais. As habilidades de autoconhecimento também refletem a capacidade de uma pessoa avaliar com precisão suas limitações pessoais e suas competências.

Autocontrole: é a capacidade de regular as emoções para lidar com o estresse, controlar impulsos e perseverar na superação de obstáculos. As habilidades de autogerenciamento também são responsáveis pela capacidade de definir e monitorar o progresso em direção a metas pessoais e acadêmicas.

Empatia: é a capacidade de compreender a perspectiva de outra pessoa diante de uma dada situação difícil e mostrar empatia em face de uma situação específica. Há um aspecto de consciência social dentro dessa habilidade o que inclui a capacidade de reconhecer e apreciar semelhanças e diferenças entre pessoas e grupos.

Comportamentos pró-sociais: incluem a capacidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e gratificantes com base na cooperação. As habilidades de relacionamento também incluem a capacidade de resistir à pressão social inadequada e prevenir, gerenciar e resolver conflitos interpessoais.

Decisões responsáveis: inclui as habilidades necessárias para fazer escolhas baseadas na consideração de padrões éticos, normas sociais apropriadas, respeito pelos outros e as consequências prováveis das ações tomadas. A aplicação de habilidades de tomada de decisão responsável afeta todos os domínios da escola e da comunidade.

A ESE, às vezes referida como a “peça que falta” na educação (Elias et al., 1997), é definida como “a capacidade de entender, gerenciar e expressar os aspectos sociais e emocionais da vida de alguém de maneiras que permitam o gerenciamento bem-sucedido de tarefas da vida” (Elias et al., 1997, p. 2). A aprendizagem socioemocional inclui estabelecer e atingir objetivos positivos, sentir e demonstrar empatia, estabelecer e manter relacionamentos positivos e tomar decisões responsáveis (CASEL, 2016).

Uma metanálise desenvolvida por pesquisadores da área (Durlak et al., 2011) sugeriu que a prática da ESE aumenta a conexão com a escola, promovendo comportamento positivo e desempenho acadêmico em níveis mais elevados. Além disso, escolas que dedicaram tempo à instrução da ESE demonstraram ganhos positivos na manutenção de um ambiente de aprendizagem seguro, com relações de colaboração entre professores e estudantes em uma atmosfera de confiança (Zins et al., 2004). Os programas de práticas de aprendizagem socioemocional também são responsáveis por desenvolver, de forma colaborativa e integrada, as habilidades acadêmicas com competências sociais e emocionais específicas (Taylor & Dymnicki, 2007; Weissberg, 2008).

A capacidade de codificar, interpretar, compreender e raciocinar de um estudante é um importante preditor de comportamento social, relações entre pares e de como essas crianças e

adolescentes se importam uns com os outros. A implementação de um currículo organizado para valorizar o trabalho com ESE durante as aulas de conteúdos curriculares de caráter obrigatório demonstrou um aumento no desempenho acadêmico dos alunos e uma menor incidência de comportamentos problemáticos (Diekstra, 2008; Greenberg et al., 2003; Zins et al., 2004).

Alguns estudiosos (Elias, 2014; Malecki & Elliott, 2002) argumentaram que a demora para a aprendizagem socioemocional ser valorizada nas escolas tem relação com o fato de que políticos, educadores e gestores educacionais, por muito tempo, estavam preocupados com o fato de as práticas que trabalhassem as habilidades socioemocionais retirassem o foco do desempenho acadêmico e da busca por melhores escores em avaliações nacionais e internacionais de conteúdos obrigatórios. No entanto, a percepção de que a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos é prejudicada pelo ensino das habilidades socioemocionais já vem sendo criticada por outros pesquisadores (Durlak et al., 2011; Elias et al., 1997; Zins et al., 2004). Além disso, foi relatado que os educadores que acreditam na aprendizagem socioemocional como importante área de ensino tem dificuldades por causa das demandas acadêmicas impostas por exames de leitura e desempenho em matemática, disciplinas que são enfatizadas na sala de aula (Buchanan et al., 2009).

Elias et al. (1997) argumentam que o verdadeiro sucesso acadêmico não é possível sem abordar a ESE. O tempo dedicado aos programas da ESE pode, de fato, reforçar e melhorar o aprendizado acadêmico e, portanto, não deve ser entendido como algo que retira o foco do componente acadêmico.

Uma estrutura que envolva competências socioemocionais pode criar a oportunidade de abordar os elementos importantes do desenvolvimento do aluno, ultrapassando o currículo acadêmico e contribuindo para o desenvolvimento integral do estudante (Taylor & Dymnicki, 2007; Weissberg, 2008). Os proponentes argumentam que incorporar habilidades sociais e

competência emocional diretamente nos currículos acadêmicos, ensinando estratégias à medida que os estudantes prosseguem em seu aprendizado curricular, amplia as possibilidades que eles têm de aprender a lidar com os desafios da vida moderna (Durlak et al., 2011).

Diante desse quadro de desenvolvimento e implementação de ensino de aprendizagem da ESE, professores, educadores e pesquisadores estão em via de investigar, entender e aprender como diferentes habilidades e competências podem levar estudantes a se engajarem mais e melhor com os conteúdos das aulas, promovendo melhoria na convivência entre professor e estudante e entre estudante e seus colegas. Portanto, desenvolver um estudo que contemple o desenvolvimento de ações que favoreçam o ensino e a aprendizagem da ESE, ao mesmo tempo em que se trabalha os componentes da compreensão leitora, figura como propósito dessa pesquisa.

2.4.1 Empatia

A empatia é um conceito amplo e multifacetado (Batson, 2009; Decety & Jackson, 2004; Hoffman, 2000). A palavra original foi aplicada pela primeira vez no campo da psicologia por Lipp em 1903, e tem sua origem na palavra alemã “*einfühlung*”. Embora não haja um consenso entre os estudiosos sobre as definições de empatia (Decety & Jackson, 2004), há concordância sobre a noção geral de que a empatia é uma competência constituída a partir de um componente cognitivo e de um componente afetivo (Decety, 2010; Hoffman, 2000; Shamay-Tsoory, 2011; Singer, 2006). Alguns neurocientistas têm argumentado que, embora os processos afetivo e cognitivo interajam, eles não se sobrepõem completamente (Decety, 2010; Shamay-Tsoory, 2011).

A empatia figura como uma competência fundamental para uma convivência de qualidade em diferentes contextos educacionais, culturais e sociais (Cooper, 2010). Essa

competência, refere-se à capacidade de responder e compreender emoções e sentimentos de outras pessoas que fazem parte do círculo social do indivíduo, visando demonstrar e desenvolver alguma reação frente às necessidades de outras pessoas, por meio de comportamentos de suporte social, consolo e preocupação (Decety & Jackson, 2004).

Pesquisadores vêm organizando conceitualmente como a empatia se diferencia de uma série de conceitos associados (Batson, 2011; Eisenberg et al., 1991). Entretanto, Preston e de Waal (2002) caracterizam empatia como uma categoria abrangente, contendo todos os conceitos associados, como contágio emocional, simpatia e compaixão. Para explicar por que a empatia é comumente mesclada com termos associados, Ickes (2003) utilizou os conceitos relacionados a empatia (compreensão das emoções de outra pessoa através da tomada de perspectiva), mimpatia (imitar as emoções do outro, sem experimentá-las em si mesmo), simpatia (reagindo emocionalmente intencionalmente) e transpatia (contágio emocional, onde se é “infectado” por emoções do outro). De acordo com Ickes (2009), tais termos diferem em três dimensões: o grau de representações cognitivas do estado emocional do alvo; o grau de compartilhamento de emoções; e o grau em que uma distinção eu e o outro é mantida.

Dois outros construtos comumente equiparados à empatia são a compaixão, que pode ser definida como o sentimento que surge ao testemunhar o sofrimento e que motiva um desejo posterior de ajudar (Klimecki et al., 2014); e a ternura, que figura como um sentimento expansivo, quente e confuso, muitas vezes provocado ao ver alguém definido como indefeso (Klimecki et al., 2014). É possível diferenciar ternura, compaixão e simpatia. A ternura tem sido associada à vulnerabilidade do alvo (ou seja, uma necessidade de longo prazo), enquanto a motivação resultante da simpatia é direcionada para uma necessidade atual (Lishner et al., 2011). Embora a distinção relativa à compaixão seja menos clara, uma sugestão é que a compaixão é um construto de ordem superior, consistindo em sentimentos de simpatia e pena (Goetz et al., 2010). Como tais termos estão mais preocupados com os sentimentos de um em

relação à situação do outro, em vez do que o compartilhamento de emoções, eles estão mais intimamente relacionados com simpatia do que empatia (Nakao & Itakura, 2009).

Contudo, o grande debate conceitual gira em torno da distinção entre empatia e simpatia. A Empatia é distinguida tanto na psicologia quanto na filosofia da simpatia, na qual ocorrem sentimentos pelo outro (Eisenberg et al., 1991). Desta forma, pode-se distinguir empatia de simpatia da seguinte forma:³

- Empatia

Eu sinto o que você sente do seu ponto de vista.

Eu sinto sua dor e compartilho afetivamente o seu sentimento.

- Simpatia

Eu sinto uma emoção de apoio sobre as suas emoções e sentimentos.

Eu sinto pena da sua dor.

Para entender como a empatia possui definições teóricas variadas, foi organizado um quadro com as principais definições de empatia, ver tabela 2.

Tabela 2.

Principais definições teóricas que visam explicar o conceito de empatia

Autores e ano	Definições acerca da empatia
Barnett & Mann (2013)	Uma compreensão cognitiva e emocional da experiência do outro, resultando em uma resposta emocional que é congruente com a visão de que os outros são dignos de compaixão e respeito e têm valor intrínseco.
Baron-Cohen & Wheelwright (2004)	O impulso ou capacidade de atribuir estados mentais a outra pessoa ou animal, implicando uma resposta afetiva apropriada no observador ao estado mental da outra pessoa.
Batson et al. (2005)	Uma resposta emocional orientada provocada e congruente com o bem-estar percebido de outra pessoa.

³ O tratamento da simpatia por Charles Darwin em “A Expressão das Emoções no Homem e nos Animais”, claramente, inclui empatia, embora ele não use o termo (Darwin & Lorenz, 2000). Paul Ekman, a principal autoridade em expressões faciais como indicadores de emoções humanas universais, não trata a empatia como uma emoção central, mas como um dos nove pontos de partida para reações emocionais (quando sentimos o que os outros sentem). Ver Ekman (2004).

Clark (2010)	Uma maneira de compreender os sentimentos e significados do paciente.
Cohen & Strayer (1996)	A capacidade de entender e compartilhar o estado ou contexto emocional de outra pessoa.
Coplan (2011)	Um processo imaginativo complexo através do qual um observador simula os estados psicológicos situados de outra pessoa, mantendo uma clara diferenciação entre o eu e o outro.
Davis (1996)	Um conjunto de construtos que têm a ver com as respostas de um indivíduo às experiências de outro. Esses construtos incluem especificamente os processos que ocorrem dentro do observador e os resultados afetivos e não afetivos que resultam desses processos.
Decety & Lamm (2006)	A capacidade de experimentar e entender o que os outros sentem sem confusão entre si mesmo e os outros
Dymond (1949)	A transposição imaginativa de si mesmo para o pensar, sentir e agir de outro e assim estruturar o mundo como ele o faz.
Eisenberg et al. (2006)	Uma resposta afetiva que decorre da compreensão do estado ou condição emocional do outro, que é idêntico ou muito semelhante à emoção do outro, ou ao que se esperaria sentir.
Feshbach (1975)	“Uma correspondência entre as respostas afetivas de um observador e a de uma pessoa-estímulo, deve levar em conta fatores cognitivos e afetivos.”
Hoffman (2000)	Uma resposta afetiva mais apropriada à situação do outro do que à própria.
Hogan (1969)	O ato de construir para si o estado mental do outro.
Ickes (1997)	Uma forma complexa de inferência psicológica na qual observação, memória, conhecimento e raciocínio são combinados para produzir <i>insights</i> sobre os pensamentos e sentimentos dos outros.
Oliveira-Silva & Gonçalves (2011)	A capacidade de ressoar com as emoções de outra pessoa, entender seus pensamentos e sentimentos, separar nossos próprios pensamentos e emoções daqueles observados e responder com o comportamento pró-social e útil apropriado.
Pease (1995)	A ação de compreender, estar ciente, ser sensível e experimentar vicariamente os sentimentos, pensamentos e experiências de outra pessoa, seja do passado ou do presente, sem que os sentimentos, pensamentos e experiências sejam totalmente comunicados de maneira objetivamente explícita.
Preston & de Waal (2002)	O estado do sujeito resulta da percepção assistida do estado do objeto. Uma experiência emocional compartilhada que ocorre quando uma pessoa (o sujeito) passa a sentir uma emoção semelhante a outra (o objeto) como resultado da percepção do estado do outro.
van der Weele (2011)	Um processo passivo de coleta de informações.
Wispé (1986)	A tentativa de um eu autoconsciente de compreender, sem julgamento, as experiências positivas e negativas de outro eu.
Zahavi (2008)	Uma forma básica e irreduzível de intencionalidade que é direcionada para as experiências dos outros.

É evidente que o conceito de empatia evoluiu e se transformou de muitas maneiras durante as últimas décadas e que as distinções entre as várias abordagens e perspectivas da empatia trazem um caráter multidimensional para esta competência. No entanto, um consenso atual parece ser o de que um aspecto básico da empatia é que se trata de uma consciência, uma compreensão, um conhecimento do estado, condição ou consciência do outro (Hoffman, 2000).

Alguns dos autores se referiram a isso como tomada de papel ou tomada de perspectiva. Este parece ser o significado mais básico na história do conceito.

Diante das definições expostas na tabela 2, nota-se que o conceito de empatia se diferencia de outros conceitos por estabelecer os limites entre o que eu sinto e a compreensão do que o outro sente, ou seja, há uma diferenciação eu/outro e uma compreensão do estado emocional da outra pessoa da perspectiva desta, sem que as crenças e opiniões pessoais afetem essa compreensão cognitiva. Além disso, destaca-se que a empatia apresenta dois componentes fundamentais: (a) a capacidade afetiva de compartilhar os sentimentos de outra pessoa, o qual frequentemente, mas não sempre, implica compartilhar o estado emocional dessa pessoa; (b) a capacidade cognitiva de entender os sentimentos e a perspectiva de outra pessoa; e esses dois componentes se somam a uma regulação emocional (Cotton, 2001; Decety & Jackson, 2006).

Cotton (2001) também organiza a pesquisa envolvendo a temática da empatia com crianças nas seguintes categorias: práticas parentais e de criação de filhos e como tais práticas influenciam o comportamento empático dessas crianças (Kestenbaum et al., 1989); desenvolvimento da empatia em crianças visando promover comportamentos pró-sociais (Litvack-Miller et al., 1997); e estratégias nos contextos de sala de aula por meio de programas de intervenção, incluindo o aprendizado cooperativo e suporte de pares, com aprendizagem vinculada à solução colaborativa de problemas (Fabes et al., 1993; Motta et al., 2017).

A empatia afetiva, em termos gerais, é quando “se sente o que o outro sente” (Hoffman, 2000, p. 30). No entanto, a definição é mais complexa. Uma pessoa com empatia afetiva, por vezes, possui sentimentos mais congruentes com a situação do outro do que com sua própria situação (Hoffman, 2000). A empatia afetiva também tem sido descrita como uma reação afetiva que resulta da apreensão ou compreensão do estado ou condição emocional de outra pessoa, e isso é idêntico ou semelhante ao que a outra pessoa está sentindo ou esperaria sentir (Eisenberg & Miller, 1987).

A empatia cognitiva, por sua vez, permite que os humanos se envolvam no processo mental de adotar a perspectiva psicológica de outro indivíduo (Hoffman, 2000). Esse processo pode ser definido como uma tentativa ativa de uma pessoa compreender pensamentos e intenções que não são suas. É uma habilidade que, geralmente, desenvolve-se nas pessoas à medida em que essas são ensinadas sobre sua importância (Motta et al., 2017).

A resposta empática de uma pessoa pode incluir, mas não se limita a contágio emocional, que é quando as emoções de outra pessoa são simplesmente “capturadas” (Eisenberg & Miller, 1987). O contágio emocional envolve o mimetismo de expressões faciais, enunciações vocais e posturas e movimentos (Hatfield et al., 2009). A peça essencial para este componente afetivo é que há um sentimento que é evocado a partir da interação com outra pessoa e tem significado na situação do observador.

A empatia, portanto, diz respeito às pessoas e uma profunda compreensão de suas expectativas e necessidades. O foco da empatia é desenvolver a consideração do ponto de vista de outras pessoas (Decety & Jackson, 2006). Assim, a empatia é crucial para encontrar e perceber o que realmente está acontecendo com as pessoas a nossa volta. A partir de observações, pode-se interpretar o que os outros dizem e fazem com base no que pensam e sentem (Gordon & Green, 2008). Deste modo, é importante identificar as diferenças de perspectiva para focar apenas nas informações relevantes. Ser empático exige possibilidade de aprender sobre essa habilidade, utilizando-a em situações reais e práticas do cotidiano.

2.4.2 Efeitos das práticas familiares no desenvolvimento da empatia na infância:

O desenvolvimento psicossocial de crianças, frequentemente, faz referência a uma variedade de características emocionais e sociais relacionadas ao ajuste comportamental e ao funcionamento social (Newell, 2022). Nesse contexto, a empatia, refere-se às reações de um

indivíduo à observação de experiências de outra pessoa (Davis, 1983), o que é um processo psicológico que inclui aspectos de empatia emocional (sentir os sentimentos do outro) e de empatia cognitiva (compreender a perspectiva do outro) (Davis, 1980). Teóricos sociais e comportamentais apontam que certos fatores de aprendizagem social, como as abordagens de criação dos filhos e a forma como pais e filhos percebem suas interações, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de habilidades emocionais, como é o caso da empatia (Bandura, 1986; Eisenberg et al., 2000; Liew et al., 2003).

O desenvolvimento da empatia é resultado da interação entre fatores internos e externos (Decety, & Lamm, 2006). A teoria sociocognitiva propõe que as pessoas não são apenas transportadores mecânicos de influências ambientais, mas também agentes operantes em seu curso de vida (Bandura, 1986; Bandura, 1989; Bandura, 2008); portanto, fatores internos pessoais (por exemplo, senso de coerência) podem regular a influência do ambiente externo na empatia em crianças. O senso de coerência, refere-se há como se vê o mundo, ou seja, como o ambiente e os acontecimentos da vida cotidiana são compreensíveis, gerenciáveis e significativos (Luyckx et al., 2008; Bandura, 2008). Como um indicador do nível de percepção ou avaliação do ambiente externo, o senso de coerência pode regular a associação entre o ambiente externo (por exemplo, a parentalidade) e um construto psicológico individual, como é o caso da empatia (Bandura, 2008; Grøholt et al., 2003).

Parentalidade refere-se a um conjunto complexo de comportamentos, deveres, papéis, expectativas, cognições e emoções dos pais relacionados ao cuidado, criação e educação de seus filhos (Campana, 2018; McCoby, 1983). A parentalidade é uma importante variável externa que afeta o desenvolvimento psicológico na infância (Campana, 2018; Rutherford et al., 2015). De acordo Jacobsson et al., (1980), a parentalidade inclui três dimensões principais: calor emocional, que se refere ao afeto, aceitação e apoio dos pais; a rejeição, que diz respeito as atitudes e comportamentos dos pais críticos, severos e punitivos e a superproteção, que

consiste no alto nível de monitoramento e intromissão em relação às crianças (Jacobsson et al., 1980).

A conexão emocional entre pais e filhos afeta a satisfação das necessidades emocionais das crianças e a expressão das emoções (Havighurst et al., 2013). Se as necessidades emocionais das crianças são respondidas na comunicação com seus pais, isso afeta sua capacidade de responder às necessidades emocionais dos outros (Emery et al., 2014). Crianças que cresceram com uma parentalidade positiva, como calor emocional, são mais propensas a entender os sentimentos dos outros, considerando suas perspectivas, enquanto a parentalidade negativa, como rejeição ou superproteção, pode ser responsável pela falta de empatia das crianças mais tarde na adolescência e na idade adulta (Duong & Bradshaw, 2017). Nesta perspectiva, Strayer e Roberts (2004) sugerem que a empatia em crianças envolve fatores parentais, visto que o calor emocional dos pais tem uma associação positiva com a empatia das crianças, e a rejeição dos pais e o controle irracional uma associação negativa.

Os comportamentos dos pais no que diz respeito ao carinho e envolvimento, apoio emocional, promoção da autonomia, comunicação recíproca clara e evitação de controle e críticas excessivos são considerados positivamente relacionados ao comportamento saudável em crianças (Baumrind, 1991; Duong & Bradshaw, 2017; Swick, 2005). Além disso, o ambiente familiar tem sido, cada vez mais, considerado como um contexto decisivo para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais, sociais e comportamentais em crianças (Sánchez-Núñez et al., 2020; Steinberg, 2001). Dessa forma, o estudo do desenvolvimento da empatia deve considerar o que ocorre dentro do contexto familiar (Borelli et al., 2020; Sánchez-Núñez et al., 2020).

O estilo parental, por sua vez, é uma construção psicológica que reflete a qualidade do relacionamento pais-filhos, os métodos e práticas usados na educação da criança, o clima emocional e comunicativo da interação e os valores e comportamentos que são passados de pais

para filhos (Baumrind, 1971; Kuppens & Ceulemans, 2019). Mais especificamente, o estilo parental compreende a capacidade dos pais para responder às necessidades da criança, a forma como lidam com a expressão emocional dentro da família, o grau de comunicação entre pais e filhos, o uso de medidas de disciplina e controle sobre o comportamento dos filhos e, finalmente, o nível de aceitabilidade das características de personalidade da criança (Baumrind, 1971, 1989; Kuppens & Ceulemans, 2019).

Uma pioneira no estudo dos estilos parentais é Baumrind (1971, 1989), cuja teoria ocupa posição de destaque na literatura atual. O modelo de tipologia parental proposto por Baumrind (1971) baseou-se em abordagens e atitudes parentais de educação dos filhos que diferem na medida em que os pais exibem afeto (calor), controle, capacidade de resposta, aceitação e exigência em sua comunicação com seus filhos. De acordo com esta teoria (Baumrind, 1971, 1989) existem duas dimensões distintas de estilos parentais: “exigibilidade”, que se refere ao grau de controle, supervisão e exigência dos pais, e “responsividade”, que se refere ao grau de afeto e envolvimento dos pais. Baumrind (1971) apresentou três tipos parentais: o autoritativo, o autoritário e o permissivo. Contudo, Maccoby e Martin (1983) adicionaram um outro estilo parental: o negligente.

A responsividade e a exigência dos pais são importantes parâmetros para diferenciar os estilos (Kuppens & Ceulemans, 2019). Os pais autoritativos são exigentes, mas altamente responsivos (Ruiz-Hernández et al., 2019). Eles estabelecem limites para o comportamento das crianças, mas também fornecem apoio emocional e favorecem a comunicação para a autonomia dos filhos (Maccoby & Martin, 1983). Os pais de estilo autoritário são rígidos e têm uma alta exigência e demanda de comportamentos que consideram adequados para os filhos, mas, frequentemente, não são responsivos às demandas emocionais dos filhos e não dão abertura ao diálogo (Kuppens & Ceulemans, 2019). Pais permissivos podem ser receptivos, mas não exigentes, este estilo é marcado pela evitação de conflitos e ausência de correção de

comportamentos tidos como inadequados nos filhos (Ruiz-Hernández et al., 2019). Normalmente, eles impõem poucas exigências às crianças, pouco controle sobre seu comportamento, não estabelecem limites e raramente usam punição (Ruiz-Hernández et al., 2019). Dependendo do grau de envolvimento, os pais deste estilo parental podem ser lenientes ou indiferentes. Embora tendam a se envolver emocionalmente com as crianças, ao mesmo tempo parecem ser indiferentes às necessidades sociais e emocionais desta (Ruiz-Hernández et al., 2019). Finalmente, os pais negligentes demonstram baixa demanda e baixa responsividade às necessidades emocionais e sociais de seus filhos (Kuppens & Ceulemans, 2019). O estilo negligente compromete o desenvolvimento psicológico na infância (Kuppens & Ceulemans, 2019).

Estudos têm demonstrado a importância da parentalidade e do estilo parental na transmissão de valores e no incentivo de comportamentos pró-sociais, como a empatia (Kuppens & Ceulemans, 2019; Wagers & Kiel, 2019; Wang et al., 2021; Yamaoka et al., 2021). Um dos principais impactos do apoio parental é sua relação com um forte senso de autoestima e segurança, maior bem-estar psicológico e outros resultados positivos entre as crianças (Burgdorf et al., 2022; Steinberg 2001).

O impacto dos pais e familiares no desenvolvimento da empatia vem recebendo atenção substancial no âmbito da pesquisa (Spinrad et al., 1999; Strayer & Roberts, 2004). O trabalho nessa área utiliza diferentes metodologias para explorar este tópico, incluindo a observação de pais e filhos enquanto assistem vídeos de indução de empatia (Eisenberg et al., 1991), análise de respostas de pais e filhos a perguntas relacionadas à empatia (Strayer & Roberts, 2004) e observações do envolvimento de pais e filhos com histórias destinadas a produzir respostas empáticas (Aram & Aviram, 2009).

Eisenberg et al., (1991), por exemplo, convidou pais e filhos a assistirem juntos a um filme de indução de empatia. Os participantes foram questionados sobre como se sentiam

depois, bem como sujeitos a uma bateria de testes. Este estudo demonstrou que os pais mais compreensivos e empáticos ajudam seus filhos a lidar mais eficazmente com as emoções angustiantes do que os pais não empáticos. Além disso, essa orientação está associada ao fato de que as crianças sejam mais empáticas com outras em determinadas situações.

Consistente com os achados do parágrafo anterior, Spinrad et al., (1999) realizaram um estudo utilizando tarefas de montar quebra-cabeças projetados para levar à frustração. As crianças participaram com a mãe (N = 204) ou o pai (N = 12). Pares pai-filho foram conectados a eletrodos para monitorar seus batimentos cardíacos, eles também foram filmados para ver como interagem durante esta tarefa. Além disso, as crianças preencheram questionários sobre empatia. Os resultados apontaram que os pais que demonstraram empatia e apoio aos filhos durante as tarefas do quebra-cabeça tinham filhos mais concentrados nas necessidades de outras pessoas e demonstraram preocupação com os outros na etapa dos questionários também. O estudo sugere que o desenvolvimento da empatia das crianças pode estar associado com a empatia demonstrada por seus pais.

Investigações sobre o impacto que as mães têm no desenvolvimento da empatia de seus filhos parecem conferir suporte a alegação de que a empatia dos filhos está relacionada à empatia da mãe. Valiente et al. (2004) descobriram que mães com comunicação emocional positiva, geralmente, têm filhos que são mais capazes de adotar a perspectiva dos outros. Uma vez que eles são capazes de assumir o papel do outro, a empatia da mãe se associa significativamente com a empatia demonstrada pelos filhos (Eisenberg, et al., 1992). Da mesma forma, Trommsdorff (1991) descobriu que as mães de crianças mais empáticas eram significativamente mais empáticas, demonstravam mais compreensão por seus filhos e buscavam objetivos mais pró-sociais do que as mães de crianças com baixa empatia. Além disso, Fabes et al., (1990) demonstraram que mães mais empáticas e compreensivas tinham filhos

com maior probabilidade de dizer que se voluntariariam novamente para ajudar uma criança doente ou com algum problema (Fabes et al.,1990).

Um contexto no qual os pais podem afetar o desenvolvimento da empatia dos filhos é a leitura de livros. As investigações dessa relação estão um pouco afastadas das abordagens tradicionais para avaliar a importância da leitura conjunta de livros. Por exemplo, habilidades de alfabetização e reconhecimento de palavras são dois domínios altamente impactados pela leitura de livros, particularmente a leitura de livros apreciada pelos pais (Roberts et al., 2005). O desenvolvimento socioemocional e o desenvolvimento da alfabetização não precisam prosseguir em fluxos separados. As estratégias que avançam em um domínio de desenvolvimento também podem afetar outros domínios.

Partridge (2004) sugere o uso de conversas analíticas ao ler livros para crianças como forma de promover um maior aproveitamento do tempo gasto juntos. A conversa analítica envolve o que está acontecendo nas imagens, mas não é mencionado no contexto escrito do livro. Esse tipo de conversa ajuda as crianças a analisarem o livro, respondendo a leitura, falando sobre experiências de vida e esclarecendo ideias. Como a maioria dos livros de histórias gira em torno de pessoas ou animais personificados, é uma saída perfeita para fazer as crianças falarem sobre sentimentos e emoções. Foi constatado que, em média, uma referência a emoções ou eventos sociais ocorre a cada três frases em livros de literatura infantil (Aram & Aviram, 2009).

Antes que se possa tirar uma conclusão geral sobre o impacto dos pais no desenvolvimento da empatia de seus filhos, é útil considerar os possíveis efeitos do gênero de pais e filhos nesse relacionamento. Barnett et al. (1980) sugerem que gênero de pai e filho são variáveis importantes a serem consideradas. O papel dos pais na promoção do desenvolvimento da empatia em meninos e meninas foi investigado em pesquisas psicológicas. Por exemplo,

Zhou et al. (2002) descobriram que os pais das meninas demonstravam mais afetividade em relação às filhas durante as interações entre pais e filhos do que os pais dos meninos.

Usar a leitura de livros para falar sobre o desenvolvimento da empatia e o que significa sentir diferentes emoções e sentimentos por outra pessoa – considerando o ponto de vista dela – é algo que os pais podem fazer ao ler para seus filhos. Com os pais orientando o desenvolvimento da empatia, as crianças podem adquirir conhecimento socioemocional à medida que leem, escutam e interagem com a história (Roza et al., 2022).

2.4.3 A empatia no contexto de intervenções escolares

O reconhecimento de que os estudantes precisam mais do que competências cognitivas, rigor acadêmico e preparação para testes para obterem sucesso, tem levado professores e pesquisadores a proporem trabalhos com outras habilidades, como a empatia (Bell, 2018; Schonert-Reichl et al., 2012). Um estudo desenvolvido no oeste do Canadá (Schonert-Reichl et al., 2015) descobriu que as crianças do 4º e 5º anos que participaram de uma intervenção voltada ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais melhoraram significativamente em muitas competências, incluindo empatia, em comparação com o grupo sem a intervenção de habilidades socioemocionais.

Existem alguns estudos que incluem a empatia como parte do programa de aprendizagem socioemocional, mas há apenas um programa baseado em evidências que focaliza especificamente a empatia em todo o currículo (Schonert-Reichl et al., 2012); este programa é chamado de “Raízes da Empatia” (*Roots of Empathy*⁴). Este programa específico mostrou que ensinar a empatia às crianças pode aumentar comportamentos pró-sociais e

⁴ *Roots of Empathy*. Para saber sobre o programa acessar: <http://www.rootsofempathy.org/about-us/>

diminuir a agressão, como avaliado pelos professores participantes do programa (Schonert-Reichl et al., 2012).

A empatia - ou a capacidade de entender os sentimentos e as necessidades dos outros - também é a base de um clima de aprendizado seguro, atencioso e inclusivo (Bozkurt & Ozden, 2010). Alunos com altos níveis de empatia exibem mais envolvimento na sala de aula, maior desempenho acadêmico e melhores habilidades de comunicação (Jones et al., 2014). A empatia reduz a agressão, aumentando os comportamentos pró-sociais (Eisenberg et al., 2010) e pode ser o nosso melhor antídoto para o *bullying* e a discriminação racial (Santos et al., 2011).

Antes mesmo de desenvolverem a empatia, os estudantes devem ser capazes de ler emoções (Zimmerman & Schunk, 2011). Os alunos que conseguem reconhecer sentimentos são melhor ajustados emocionalmente e são mais sensíveis (Goleman, 1998). Eles também demonstram um desempenho acadêmico mais elevado e são mais resilientes (Gottman & DeClaire, 1997). Entretanto, pesquisadores alertam que o mundo digital de hoje está reduzindo as habilidades de crianças e adolescentes em reconhecerem emoções humanas, comprometendo suas capacidades empáticas (Uhls et al., 2014).

Nos últimos anos, o foco da pesquisa inserida no campo da empatia tem sido procurar estudar até que ponto as crianças demonstram sensibilidade social, consciência e empatia durante a interação com os colegas (Eisenberg et al., 2010; Jones et al., 2014). Isso é feito com a expectativa de que a mensuração de tal habilidade possa ser associada, posteriormente, a hipóteses sobre a melhoria do aprendizado em diferentes áreas do conhecimento (Garton & Pratt, 2001; Motta et al., 2017; O'Connor et al., 1999).

Em um estudo sobre a empatia como solução colaborativa de problemas entre crianças, acreditava-se que uma consciência ou sensibilidade mútua poderia ser benéfica para a aprendizagem (Garton, 2004). Descobriu-se que a solução colaborativa de problemas entre crianças com diferentes habilidades cognitivas pode levar à aprendizagem da criança menos

competente (Garton, 2004). Nesse contexto, os benefícios do aprendizado são acumulados para as crianças depois de trabalhar com um colega ou adulto mais competente em determinada área do conhecimento. O que “causa” ou influencia esse aprendizado é debatido há décadas (Garton, 2004).

Em um estudo, realizado por Garton e Pratt (2001) a sensibilidade empática foi mensurada antes da colaboração (ou seja, no pré-teste) e as crianças foram classificadas em três perfis de sensibilidade interpessoal: alta, média ou baixa para com os outros. Utilizando uma tarefa de raciocínio proporcional, as crianças também foram classificadas de acordo com seu desempenho cognitivo no pós-teste. Foram organizadas sessões de intervenção envolvendo arranjos de grupos de colaboração entre os estudantes. A linguagem utilizada durante a interação de resolução de problemas foi codificada nas categorias usadas por Garton e Pratt (2001). Os resultados do estudo confirmaram que crianças com menos habilidades cognitivas que trabalhavam com colegas com mais habilidades cognitivas demonstraram melhora no pós-teste em comparação com crianças que trabalhavam com parceiros de capacidade cognitiva semelhante. As crianças que foram classificadas como tendo alta sensibilidade interpessoal foram mais propensas a demonstrarem melhora na resolução de problemas após a colaboração do que as crianças classificadas como tendo sensibilidade média ou baixa. Além disso, as crianças de alta sensibilidade também exibiram ganhos na solução de problemas.

Esses achados sugerem que a relação entre a sensibilidade interpessoal, o uso da linguagem e a melhoria cognitiva é complexa e que as crianças que relatam maior benefício da consciência social, direta ou indiretamente, o fizeram a partir de interações específicas por meio do uso da linguagem e, possivelmente, da habilidade da empatia, mesmo que não tivessem percebido (Garton & Pratt, 2001).

A tomada de perspectiva é o lado cognitivo da empatia e é crucial para os alunos de hoje, pois a tomada de perspectiva pode ampliar os horizontes dos alunos e levá-los a questionar

suposições (Keller et al., 2016). Pesquisas também mostram que as lições mais memoráveis e inesquecíveis são, frequentemente, baseadas nesse componente da empatia (Katch, 2018). A empatia pode estar envolvida em diferentes abordagens de ensino e aprendizado que ofereçam a oportunidade de promover atividades sociais, fazer contato entre estudantes e seus colegas, e entre alunos e professores, pois todas essas interações precisam e ativam habilidades de empatia (Katch, 2018; Zeyer & Dillon, 2019).

Martin et al. (2016) descobriram que uma estrutura de engajamento que incluía cognição, comportamento e emoção, levou a uma melhor motivação para o aprendizado de ciências nas visitas a museus. Polman e Hope (2014), que investigaram jovens engajados na criação de notícias científicas, descobriram que um importante fator de interesse situacional eram os eventos da vida (uma tia diagnosticada com uma doença rara), a comunidade de colegas (onde a gravidez na adolescência era predominante) e comunidade cultural (onde a prática de medicina alternativa era aceita), pois a empatia cognitiva era fundamental para que os escritores se conectassem com as notícias.

A leitura de textos literários tem se mostrado um campo fértil de estudos sobre empatia no contexto de sala de aula (Bell, 2018). Os educadores sabem intuitivamente que os livros podem transportar estudantes para outros mundos, mas agora a ciência prova isso. Ler narrativas ficcionais como *Alice no País das Maravilhas* pode aumentar a empatia dos leitores e ajudá-los a sentirem com as personagens (Mar et al., 2009). Filmes e imagens com carga emocional também podem despertar sentimentos empáticos (Barraza et al., 2015).

Johnson et al. (2013) investigaram se a leitura por prazer se diferenciava da leitura orientada a geração de imagem em relação ao desenvolvimento da empatia de comportamentos pró-sociais. Os participantes foram aleatoriamente designados para gerar imagens em vários domínios sensoriais durante a leitura (condição de geração de imagens), com foco no significado semântico e palavras da história (condição semântico-verbal) ou ler a história como

fonte de entretenimento (condição de leitura de lazer). Os participantes que geraram níveis mais altos de imagem foram significativamente mais transportados para a história e sentiram uma empatia significativamente maior pelas personagens da história. Além disso, os estudantes na condição de geração de imagens tiveram uma probabilidade três vezes maior de exibir comportamento pró-sociais do que aqueles na condição de leitura como fonte de entretenimento.

Contos, crônicas, memórias literárias, poesias e livros contendo textos literários oferecem uma janela aberta para ver a vida das personagens (Bell, 2018; Nikolajeva, 2013; Thompson & Melchior, 2019). Na posição de leitores, frequentemente, experimentamos os altos e os baixos emocionais vividos pelas personagens (Mar et al., 2009). Pesquisas têm demonstrado que professores podem se beneficiar da literatura e de sua leitura para o desenvolvimento da empatia (Warren, 2014). Conner-Greene et al. (2005) descreveram o uso da poesia para ajudar os alunos a compreenderem e transmitirem a empatia por pessoas com dificuldades intelectuais com quem conviviam.

Em outra tarefa de construção de empatia, Gibson (2007) planejou uma atividade de sala de aula em torno da leitura do primeiro livro da série *Harry Potter* e usou reflexões guiadas ao final de cada leitura com o propósito de levar os estudantes a um maior reconhecimento das emoções das personagens e situações de vida. A leitura e a reflexão permitiram que os alunos se conectassem emocionalmente aos personagens e desenvolvessem empatia.

Um outro estudo observou os efeitos da empatia na compreensão da literatura e estudos sociais. A criança empática é mais capaz de se colocar no papel de personagens centrais retratados nas leituras ficcionais e históricas. Além de ser mais capaz de entender os papéis e as perspectivas dessas personagens fictícias e históricas, a criança empática é mais capaz de compartilhar e experimentar, até certo ponto, seus sentimentos. Esses sentimentos

compartilhados podem servir para reforçar o que eles leram e foram ensinados, resultando em uma memória mais eficiente. (Budin, 2001; Cress & Holm, 2000).

Os livros também podem ajudar as crianças a explorarem vidas e crenças diferentes das suas (Warren, 2014). A empatia pode ajudar as crianças a sintonizarem-se com os sentimentos e necessidades de outras pessoas, confiar mais e se tornarem mais orientadas para “nós” e menos orientadas para “eu”. Essas histórias ou leituras sensibilizam os alunos para aqueles que podem ser diferentes ou ter interesses conflitantes. Essa competência também amplia as esferas sociais dos alunos, preparando-os para um mundo culturalmente diverso (Warren, 2014).

Muitas práticas colaborativas apoiam a educação em empatia e o crescimento acadêmico (Bell, 2018; Motta et al., 2017). O aprendizado cooperativo aprimora o aprendizado cognitivo e aumenta as habilidades de empatia, como ouvir sentimentos e ter perspectivas (Dean et al., 2012). A resolução de conflitos cria oportunidades de ajudar os alunos a trabalharem juntos para resolverem problemas. Atividades de aprendizagem do tipo leitura em grupo podem reduzir conflitos, ajudar as crianças a aprenderem a se preocuparem umas com as outras e melhorarem o desempenho em testes de leitura (Walker & Crogan, 1998).

De acordo com Borba (2016), a empatia precisa estar entrelaçada no currículo e não apenas vinculada a este. Para fazer isso, Borba (2016) sugere que é imprescindível mostrar aos professores, pais e estudantes os impactos de um trabalho que envolva essa habilidade. A pesquisadora mostra que níveis mais altos de empatia tornam as pessoas mais produtivas em ambientes cooperativos de aprendizado e trabalho, e a educação sobre empatia também comprovou aumentar o sucesso acadêmico tradicional. Os futuros líderes em negócios, política, arte e educação precisarão de inteligência emocional para participar significativamente e se relacionar com os outros em um mundo cada vez mais complexo.

Para determinar se a empatia pode ser ensinada, Teding et al., (2016) avaliaram os programas de treinamento em empatia. Depois de excluir um estudo externo que mostrou um

efeito muito grande com poucos participantes, a metanálise incluiu 18 ensaios clínicos randomizados de treinamento em empatia, com um total de 1.018 participantes. Os resultados sugerem que os programas de treinamento de empatia são efetivos em geral, com um efeito médio ($g = 0,63$). As análises do moderador indicaram fatores associados significativamente a tamanhos de efeito mais altos: treinar profissionais de saúde e estudantes universitários em vez de outros tipos de indivíduos e usar medidas de empatia que se concentram exclusivamente em avaliar a compreensão das emoções dos outros, sentir essas emoções ou comentar com precisão as emoções. O número de horas de treinamento e o tempo entre a avaliação pré-intervenção e a avaliação pós-intervenção não foram estatisticamente associados significativamente ao tamanho do efeito, sendo 6 meses o período mais longo para avaliação. Os resultados indicam que (a) o treinamento de empatia tende a ser eficaz e (b) a pesquisa experimental é garantida sobre o impacto de diferentes tipos de condições de treinamento e tipos de avaliação.

Incentivar os alunos a ajudarem os outros pode ativar a empatia e ajudá-los a se verem como responsáveis pela mudança: indivíduos que fazem mudanças positivas e inspiram outros a seguir (Luks & Payne, 2001). A empatia motiva os alunos a aprofundar o relacionamento com seus colegas e pessoas dentro e fora da escola. No mundo cada vez mais globalizado, essas pessoas podem ser provenientes de diferentes raças, culturas e origens socioeconômicas, sendo a empatia uma habilidade imprescindível (Warren, 2014). Além de todos os benefícios descritos, a empatia, geralmente, torna crianças e adolescentes pessoas melhores (Borba, 2016). É o que os ajudará a viver uma verdade essencial: somos todos humanos que compartilham medos e preocupações semelhantes, e merecemos ser tratados com dignidade. Os líderes das escolas têm um trabalho importante a fazer e a pesquisa na área pode lançar luz sobre diferentes formas e trabalhar a empatia no contexto escolar.

2.4.4 Vocabulário emocional e expressões faciais na infância

A investigação sobre a competência emocional em crianças (CE) tem recebido considerável atenção na última década devido à sua relevância para o ajustamento e sucesso no ambiente escolar (Linda & Denham, 2011) e, em particular, para o funcionamento social (Garner, 1996; Schultz et al., 2000). A competência emocional é um construto multidimensional que compreende várias habilidades (Garner, 2010). A capacidade de usar o vocabulário da emoção é uma das oito habilidades que Saarni (1999) considera essencial na constituição da CE na infância. A capacidade das crianças de usar a linguagem descritiva de emoções está ligada a um dos componentes centrais da CE: a autoeficácia. As crianças que são competentes no uso da linguagem relacionada à emoção são mais eficazes socialmente do que as crianças com desenvolvimento médio da linguagem emocional (Saarni, 1999; Saarni et al., 2006).

Pesquisas sobre a compreensão das emoções de outras pessoas pelas crianças apontam que as estas podem identificar com segurança as emoções associadas às expressões faciais e a várias categorias de experiências (Garner, 2010; Saarni, 1999; Saarni et al., 2006). Em muitos casos, quando uma criança infere o estado emocional de outra pessoa, informações sobre a expressão facial e sobre a experiência pela qual ela passou estão disponíveis (Gnepp, 1983; Barrett et al., 2019). No entanto, ainda há muito a ser explorado sobre como as crianças usam e integram informações de pistas expressivas e contextuais para julgar as emoções dos outros e desenvolver o seu vocabulário emocional (Gao, & Maurer, 2009; Nelson & Russell, 2011).

As crianças nomeiam e classificam emoções, suas próprias e as dos outros (Adolphs, 2002; Nelson & Russell, 2011). Ao descrever como eles fazem isso, pode ser útil levantar a hipótese de que elas estão contando com uma taxonomia implícita de emoções (Adolphs, 2002). Isso significa simplesmente que elas classificam as emoções por meio de um sistema de conceitos inter-relacionados. Os conceitos são rotulados por palavras de emoção como raiva, medo, tristeza e alegria; e eles estão inter-relacionados no sentido de que alguns podem ser

independentes (por exemplo, alegre e surpreso), alguns podem ser opostos (alegre e triste), alguns podem ser quase intercambiáveis (alegre e eufórico), e assim por diante.

Mas como as emoções são nomeadas e por que as sentimos? No ano de 1876, Darwin desenvolveu um trabalho de pesquisa intitulado *A expressão das emoções nos homens e nos animais* (Darwin & Lorenz, 2000). Em um processo de troca de correspondências com pesquisadores do mundo todo, Darwin concluiu que os seres humanos expressavam de modo semelhante um conjunto de emoções. Darwin também descobriu que algumas emoções eram universais, ou seja, eram expressas na musculatura facial de forma semelhante em todo o mundo, no oriente e no ocidente, incluindo tribos aborígenes (Darwin & Lorenz, 2000). Essas emoções universais básicas são: alegria, tristeza, nojo, surpresa, raiva e medo.

Nas últimas décadas, Ekman (2011) e Damásio & Semente Educação (2017) trouxeram grandes contribuições a pesquisa sobre as emoções e expressões faciais. Reforçando as pesquisas de Darwin, Ekman (1977) desenvolveu pesquisas que reforçam a premissa de que há seis emoções básicas e universais: alegria, tristeza, raiva, medo, surpresa e nojo. Algumas são consideradas desagradáveis, tais como: raiva, tristeza, medo e nojo; alegria é considerada uma emoção agradável e, surpresa, uma emoção neutra, pois pode ser agradável ou desagradável. Dessas seis emoções básicas, são derivadas as outras emoções que são aprendidas socialmente. Por exemplo, as emoções de ansiedade, angústia, preocupação e desamparo são derivadas da emoção medo e ampliam o repertório do ser humano em nomear seus sentimentos (Ekman, 2004). As emoções são uma importante forma de se comunicar com o mundo e conosco, ampliando a dimensão da expressão emocional e socioemocional (Ekman, 1972). Para o teste de vocabulário desta pesquisa, desenvolveu-se imagens de expressões faciais associadas as emoções básicas e secundárias. As figuras 2, 3, 4, 5, 6 e 7 ilustram o vocabulário das emoções básicas universais. As imagens foram reproduzidas para este estudo e sua reprodução em outros meios é vedada.

Figura 2.

Emoção básica alegria (alegre)



Figura 3.

Emoção básica medo (amedrontada)



Figura 4.

Emoção básica raiva (raivoso)



Figura 5.

Emoção básica tristeza (triste)



Figura 6.

Emoção básica nojo (enojado)



Figura 7.

Emoção básica surpresa (surpreso)



Segundo Caminha (2019) quando uma criança não consegue ter a adequação emocional ela pode não desenvolver uma “semântica da emoção”, como consequência, esta criança, em determinado nível, pode demonstrar um “analfabetismo emocional”. Nesse contexto, inferir emoções a partir das expressões faciais e saber nomeá-las é uma importante habilidade a ser desenvolvida e trabalhada em crianças. Diferentes pesquisadores têm se ocupado em investigar como ocorre o desenvolvimento da associação entre expressões faciais e compreensão ao longo da infância (LaFreniere, 2000, 2011; Lewis, 2014; Pons et al., 2004; Saarni et al., 2006), como é possível visualizar um resumo na tabela 3.

Tabela 3.

Desenvolvimento da compreensão das expressões faciais e seus correlatos ao longo da infância

Idade	Compreensão e expressões emocionais
1 mês	Demonstra sofrimento ao chorar
6 meses	Combina emoções com os outros. Exemplos: sorri quando a mãe sorri; demonstra medo e raiva
2 anos	Pode demonstrar contrariedade, mas também arrependimento, responde ao humor dos outros, pode ser muito intenso, pode ser oprimido por mudanças, mostra sinais não verbais de culpa
3 anos	Demonstra uma ampla gama de emoções secundárias, como orgulho, vergonha, ciúme; reconhece emoções primárias como felicidade, tristeza, medo, raiva com base em expressões faciais
4 anos	Apresenta elevada compreensão e uso das regras de demonstrações emocionais
5 anos	Identifica causas externas das emoções
6 anos	Começa a compreender como duas ou mais emoções podem ocorrer simultaneamente
7 anos	Começa a entender a influência das crenças nas emoções
9 anos	Compreende que uma pessoa pode demonstrar emoções múltiplas, mistas, contraditórias e mesmo ambivalentes

A tabela acima demonstra que, ao longo da infância, as crianças vão desenvolvendo o reconhecimento das emoções e, conseqüentemente, podem desenvolver um vocabulário

emocional (LaFreniere, 2000, 2011; Lewis, 2014; Pons et al., 2004; Saarni et al., 2006). Aos nove anos de idade, a criança passa a fazer uma leitura de diferentes emoções faciais, simultaneamente, e esse processo deve ser acompanhado pela nomeação destas emoções de forma adequada (Lewis, 2014). Ensinar um vocabulário emocional contribui para o desenvolvimento da linguagem e para a melhora das relações interpessoais em crianças (Li & Yu, 2015). De acordo com o pesquisador de expressões faciais, Ekman (2004), compreender as expressões faciais envolve o reconhecimento de microexpressões e músculos faciais e ativa diferentes partes do cérebro neste reconhecimento, trazendo a linguagem semântica para o reconhecimento facial. Por exemplo, um sorriso de euforia é simétrico e acompanhado por uma inclinação da sobrancelha; enquanto um sorriso de timidez envolve um lábio pressionado e um leve sorriso assimétrico, com um nariz levemente enrugado demonstrando um leve constrangimento (Ekman, 2004).

A importância da leitura para o desenvolvimento do vocabulário é conhecida há muito tempo (Marulis & Neuman, 2010; Mol et al., 2009). Da mesma forma, o ensino de vocabulário tem se mostrado bem-sucedido como um método para auxiliar o desenvolvimento da leitura em geral e, em particular, para leitores fracos e crianças com risco de dificuldades de leitura (Cunningham & Stanovich, 1998; Storch & Whitehurst, 2002). Estudos ligando hábitos de leitura a habilidades cognitivas (Kolinsky & Morais, 1999; Morais & Kolinsky, 2005) e vocabulário (Cunningham & Stanovich, 1998; Merga, 2017; Mol et al., 2009) são abundantes, mas recentemente, as ligações entre hábitos de leitura e vocabulário emocional (assim como outros aspectos da CE) começaram a atrair atenção de pesquisadores. Por exemplo, a leitura de ficção mostrou estar associada a níveis mais altos de empatia (Bal & Veltkamp, 2013; Koopman, 2016; Mar et al., 2006) e habilidades de tomada de perspectiva, como a teoria da mente (Kidd & Castano, 2013). Além disso, descobriu-se que a compreensão de um vocabulário

emocional é um preditor importante de níveis mais altos de empatia em crianças chinesas (Li & Yu, 2015).

Esses achados são consistentes com a Teoria do Ato Conceitual (Barrett, 2014; Lindquist et al., 2006; Lindquist et al., 2016) que vê as emoções como uma construção de vários componentes e destaca particularmente o papel da linguagem na criação da experiência (e percepção) das emoções. De acordo com essa abordagem, a disponibilidade dos conceitos linguísticos de certas emoções ajuda a orientar a experiência dessas emoções e pode elucidar emoções mais sutis e intrincadas a partir de um estado geral de excitação emocional mais implícito. Isso pode aumentar a autoconsciência e a compreensão, o que, por sua vez, leva a uma melhor regulação emocional (Ornaghi et al., 2017). Este resultado foi um dos achados do estudo de intervenção desenvolvido por Kumschick et al. (2014). Após um programa de 8 semanas em que um grupo de crianças de 7 a 9 anos leu um livro infantil com conteúdo emocional e participou de discussões sobre o conteúdo do livro enquanto focava em vários temas emocionais, Kumschick et al. (2014) encontraram um vocabulário emocional aumentado, bem como outras medidas de competência emocional (por exemplo, conhecimento emocional explícito e reconhecimento de sentimentos mascarados).

Outro programa de intervenção, o PATHS, foi desenvolvido para promover ESE em crianças por meio de 30 planos de ensino (Domitrovich et al., 2007). Ao final do programa, crianças que participaram do PATHS foram mais capazes de nomear expressões emocionais e identificaram de forma mais acurada sentimentos e expressões faciais em comparação com as crianças que não foram expostas a este currículo da intervenção. Um outro programa de intervenção conhecido como REDI demonstrou que ao final do programa, as crianças participantes demonstraram escores mais elevados em testes de leitura escolar e também no reconhecimento das emoções nos outros (Nix et al., 2016). Além disso, os pais das crianças

participantes do REDI reportaram menos impulsividade e mais atenção às emoções dos outros (Nix et al., 2016).

Portanto, parece provável que leitores frequentes e crianças expostas a programas de intervenção em ESE possam aumentar não apenas seu vocabulário geral, mas particularmente seu vocabulário de palavras emocionais ou carregadas de emoção (Domitrovich et al., 2007; Kumschick et al., 2014; Nix et al., 2016). Essa descoberta pode ter implicações importantes para a compreensão dos conceitos de emoção, o que pode auxiliar na conscientização das próprias experiências de emoção. A consciência emocional, por sua vez, pode levar a uma regulação emocional aprimorada ou mais adaptativa (Neumann et al., 2017; Wood & Doughty, 2013), o que pode ter implicações importantes para novos currículos escolares. Níveis mais altos de consciência emocional ou conhecimento emocional têm sido consistentemente associados a comportamento pró-social, empatia e competência social (assim como aceitação e popularidade dos pares) em crianças (Denham et al., 2015; Sette et al., 2017).

2.5 A RELAÇÃO ENTRE LEITURA E EMPATIA

Ler livros é uma atividade que passa a fazer parte da vida dos estudantes desde os anos iniciais do Ensino Fundamental (Piasta et al., 2018). Ademais, o ato de ler textos ficcionais está intimamente relacionado ao desenvolvimento da compreensão leitora; também, é uma oportunidade de engajar os leitores em diferentes tipos de aventuras (Westbrook et al., 2019). Além disso tudo, a experiência de ler textos ficcionais pode ter um impacto importante e profundo sobre como os estudantes se sentem e se comportam no dia a dia (Mak & Fancourt, 2020). Neste contexto, uma perspectiva importante que as pesquisas atuais sobre os efeitos da leitura têm levantado é a de que a experiência de ler ficção influencia na empatia do leitor (Mumper & Gerring, 2017). Estudos vêm sugerindo que as pessoas que leem com frequência

textos ficcionais se tornam mais empáticas, porque a ficção é uma simulação das experiências sociais – momento que as pessoas praticam e aprimoram suas habilidades interpessoais (McCreary & Marchant, 2017; Mumper & Gerring, 2017).

Os textos ficcionais são aqueles que contam ou simulam uma história de forma a estimular a imaginação do leitor (Oatley, 2016). O termo ficção geralmente é utilizado para estabelecer distinção entre fatos verídicos e fantasiosos; assim, um texto de literatura ficcional pertence ao reino da possibilidade mais do que da realidade (Mak & Fancourt, 2020). Nesta perspectiva, obras de ficção não têm o intuito de fornecer informações ou conhecimento detalhado do mundo, mas desenvolver a imaginação do leitor acerca de diferentes épocas, lugares e, até mesmo, culturas (Oatley, 2016). De tal modo, o leitor de textos ficcionais pode compreender melhor os outros, em parte, por conta do engajamento nessas histórias – que acontece por meio de inferências emocionais com as personagens e circunstâncias complexas que talvez ele não encontre em seu cotidiano (Oatley, 2016).

Já o conceito de empatia pode ser entendido a partir da observação de uma demonstração: de uma pessoa estar psicologicamente sintonizada com os sentimentos, emoções e perspectivas de outra pessoa (Decety & Lamm, 2006; Szalavitz & Perry, 2010). Esta definição está relacionada à observação amplamente aceita de que as habilidades empáticas são de natureza multidimensional (Davis, 1980), composta por componentes emocionais distintos, confirmados por disposições de sentir preocupação e compaixão pelos outros (Israelashvili et al., 2020), e componentes cognitivos, evidenciados pelas possibilidades de conceber pontos de vista diferentes dos seus (Decety & Lamm, 2006).

Por ser entendida como um tipo de competência ou atitude em relação aos sentimentos de outras pessoas (Israelashvili et al., 2020), pesquisas na área da educação e psicologia têm apontado que intervenções podem aumentar a competência empática em estudantes de diferentes níveis escolares (Guarisco & Freeman, 2015; Riquelme & Montero, 2013). Isso

porque os leitores de textos ficcionais tendem a ter melhores habilidades de empatia do que os não leitores deste gênero textual (Mar et al., 2011). Neste sentido, a leitura desse tipo de história tem demonstrado uma importante relação com o desenvolvimento da empatia (Mar & Oatley, 2008), pois, ao se transportar para uma narrativa, o leitor passa a entender diferentes perspectivas relacionadas à história que lê e isso pode desenvolver tanto a afeição quanto a cognição do leitor (Israelashvili et al., 2020).

De acordo com Mar e Oatley (2008), ao ler um texto ficcional, um indivíduo simula, ou seja, sente emoções e experimenta pensamentos congruentes com as personagens da história. Os leitores também aprendem sobre o mundo social complexo, abstraindo significado, estabelecendo inferências e fazendo previsões sobre o desenvolvimento da narrativa e acerca das relações interpessoais presentes na história. Como a leitura possibilita vivenciar indiretamente as mesmas sutilezas de interação social e dificuldades das personagens da história fictícia, Mar e Oatley (2008) sugerem que, nesse processo, os leitores experimentam um crescimento empático.

Desse modo, a leitura de histórias ficcionais pode estar associada ao desenvolvimento da empatia em crianças, o que sugere que há um elo importante entre a empatia sentida pelos personagens fictícios e a capacidade de demonstrar empatia para com as pessoas na realidade (Aram & Aviram, 2009). Nesse cenário, Mar e Oatley (2008) apontam uma espécie de continuidade do envolvimento entre crianças e adultos nos mundos ficcional e real. Dito de outra forma, a experiência vivenciada pelo leitor é transposta para o mundo real, tornando os leitores de tais histórias pessoas mais empáticas.

Muitas vezes, só é possível compreender uma história se colocando no lugar do protagonista, entendendo suas crenças e dificuldades, e este processo se torna viável se o leitor estiver exercitando empatia cognitiva (Lodge, 2002). Segundo Lodge (2002), uma característica da ficção literária é que ela é capaz de fornecer descrições detalhadas de cada momento dos

pensamentos e sentimentos internos de seus protagonistas, proporcionando, assim, uma rica oportunidade para os leitores experimentarem a empatia cognitiva. A empatia afetiva também tem sido estabelecida como um componente essencial do entendimento e do prazer da leitura (Hogan, 2010). De fato, Hogan (2010) argumenta que as representações literárias da emoção podem ser mais puras do que as encontradas na realidade e, portanto, têm o poder de aprimorar as respostas empáticas afetivas dos indivíduos.

Pesquisas vêm demonstrando que o envolvimento, por meio da leitura, de estudantes com textos literários pode aumentar e aprimorar suas habilidades de empatia em diferentes estágios do Ensino Fundamental (Karniol, 2012; Nikolajeva, 2012; Parsons, 2013). Esta afirmação é apoiada por uma diversidade de evidências empíricas (Chisholm et al., 2017; Merga, 2017; Newstreet et al., 2018). Por outro lado, o nível de empatia dos estudantes pode estar relacionado à capacidade de compreensão textual (Lonigro et al., 2014). Foi realizada uma revisão integrativa de literatura sobre as evidências científicas publicadas a respeito da relação entre leitura de textos ficcionais e empatia. Na sequência desta seção são apresentados os procedimentos e protocolo de busca para a revisão de literatura. Pensando nisso, e diante do breve contexto apresentado aqui, este estudo teve por objetivos: (a) conhecer as principais pesquisas desenvolvidas envolvendo as relações entre leitura de textos ficcionais e empatia em crianças; (b) revisar como as duas principais dimensões da empatia são abordadas em pesquisas (isto é, a empatia afetiva e a empatia cognitiva) relacionadas às práticas de leitura de textos ficcionais; e, por fim, (c) examinar quais fatores da leitura de textos ficcionais, por parte dos estudantes do Ensino Fundamental, colaboram para o desenvolvimento da empatia.

2.5.1 Procedimentos para a revisão integrativa de literatura

O estudo aqui apresentado consiste em uma revisão integrativa da literatura científica, o qual se propõe a traçar um mapeamento acerca da temática circunscrita à leitura e empatia e, ao mesmo tempo, elaborar um debate integrado e crítico, desvelando evidências científicas para a área e apontando possíveis lacunas (Roza & Guimarães, 2022)⁵. Neste sentido, a revisão proposta se baseia nos procedimentos empregados por Mendes et al. (2008), seguindo, portanto, a) a identificação do tema; b) o estabelecimento de critérios de inclusão/exclusão; c) a categorização dos estudos; d) a avaliação dos estudos selecionados; e) a interpretação dos resultados e; f) a síntese do conhecimento desenvolvido. Destaca-se que o trabalho inicial de levantamento e seleção dos estudos foi realizado de forma independente pelas duas autoras deste artigo.

Conforme mencionado anteriormente, o foco desta pesquisa foram os estudos envolvendo práticas de leitura de textos ficcionais e suas relações com o desenvolvimento da empatia. As buscas pelos artigos indexados ocorreram, de forma sistemática, nas seguintes bases de dados: Portal de Periódicos SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), ERIC (*Education Resources Information Center*) e PsycINFO (base de dados no campo da psicologia, desenvolvida pela Sociedade Americana de Psicologia). A escolha por estas bases deve-se ao fato de elas recuperarem grande parte dos estudos nacionais e estrangeiros na área da psicologia e da educação. Para a realização das buscas foram utilizados os descritores: “Empatia”, “Leitura”, “Compreensão textual” e “Leitura de ficção”, e seus correspondentes em inglês: *Empathy*, *Reading*, *Reading Comprehension* e *Fictional Reading*, que deveriam ser encontrados, ao menos, em uma das seguintes áreas de busca: título, palavras-chave ou assunto e resumo. Além disso, foram realizados os cruzamentos permitidos a partir da combinação dos termos por meio do operador booleano *AND*.

⁵ O recorte aqui apresentado já foi publicado durante a realização da tese, para mais detalhes, procurar por Roza e Guimarães (2022).

Foram incluídos: a) artigos indexados acerca do tema, publicados em português, inglês ou espanhol, veiculados entre 2009 e 2020 – optou-se pelo recorte a partir de 2009 justamente por conta de uma publicação deste ano ser citada de forma recorrente em outros artigos e trazer importante contribuição para o debate da empatia a partir de práticas de leitura para crianças (Aram & Aviram, 2009); b) estudos empíricos que abordassem relações entre a leitura e a empatia.

Foram excluídos: a) estudos em forma de teses de doutorado, dissertações de mestrado e monografias de curso de graduação; b) artigos indexados e publicados antes de 2009; c) artigos cujos participantes não fossem estudantes do Ensino Fundamental, ou amostras com estudantes adultos ou fora da faixa etária considerada para o estudo, como é o caso da educação de jovens e adultos (EJA) e universitários; d) artigos que se distanciassem do tema proposto por esta revisão ou apenas mencionassem a empatia ou a leitura de forma superficial; e) artigos de revisões teóricas ou bibliográficas.

A seleção de artigos ocorreu em junho de 2020. Inicialmente, foi realizada uma leitura cuidadosa dos resumos encontrados com base no uso dos descritores, bem como das buscas booleanas, excluindo-se os artigos repetidos e os que não se encaixaram nos critérios de inclusão adotados pela pesquisa. Os descritores elegidos e suas combinações foram utilizados nas bases SciELO, ERIC e PsycINFO a partir do acesso BVS-Psi. Durante o acesso às bases de dados eletrônicas, os artigos resultantes foram lidos e analisados segundo os critérios de inclusão e exclusão elegíveis para esta revisão.

Os artigos elencados foram catalogados em um arquivo do Excel para posterior análise. A catalogação foi realizada de acordo com as seguintes classes: o título do estudo, o ano de publicação, os autores, o periódico de publicação, o tipo de estudo, a amostra, a perspectiva teórica, os instrumentos, os objetivos, os resultados e os principais achados do estudo. A partir desta classificação foram criadas categorias temáticas com a finalidade de apresentar o perfil

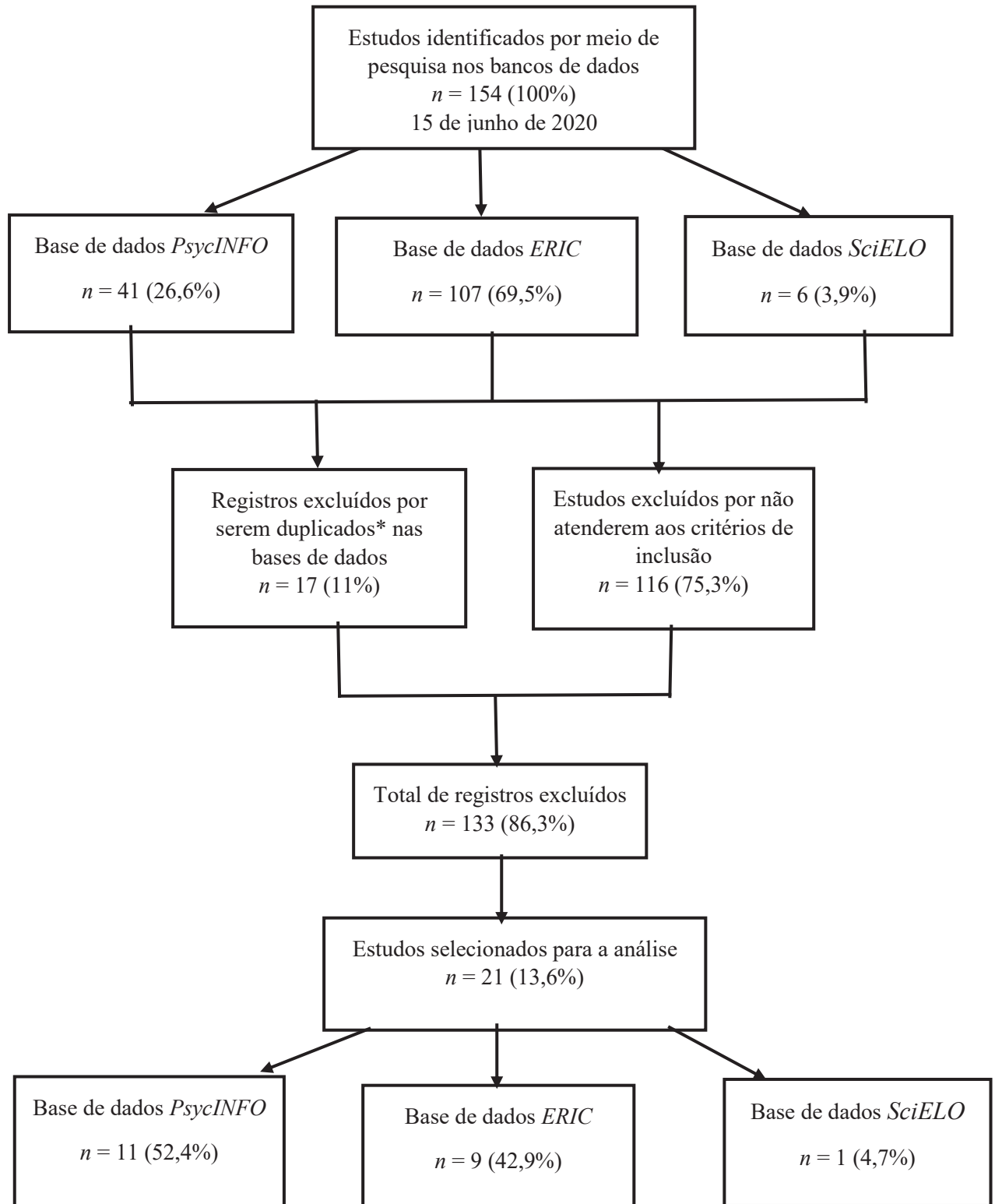
das publicações envolvendo leitura e empatia em estudantes da Educação Básica. Dentro desta lógica, a análise dos dados foi desenvolvida com base nessas categorias, explorando os resultados dos estudos e as lacunas do conhecimento relacionado à temática em foco. Posto isso, os resultados das análises realizadas serão apresentados a partir das seguintes categorias temáticas: a) efeitos da experiência de leitura na empatia em crianças e adolescentes; b) como a leitura impacta os componentes cognitivo e afetivo da empatia; c) fatores da leitura de textos ficcionais que colaboram para o desenvolvimento da empatia em estudantes do Ensino Fundamental; d) identificando perspectivas da relação entre leitura e empatia.

2.5.2 Resultados da busca

As buscas iniciais conduziram ao seguinte resultado, em termos da quantidade de materiais registrados: SciELO (n=6), ERIC (n=107) e PsycINFO (n=41), totalizando 154 registros. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão do estudo, bem como da exclusão das pesquisas repetidas, foram elencados 21 artigos que se encaixavam nos critérios deste estudo. Os trabalhos excluídos diziam respeito a estudos teóricos abordando conceitos de empatia e formas de relacioná-la à leitura ou descrições sobre como as emoções, em especial a empatia, estavam associadas à leitura ou, ainda, estudos empíricos realizados com estudantes universitários ou adultos. Assim, o *Corpus* final de análise constituiu-se de 21 artigos que foram lidos na íntegra, como pode ser observado na figura 8.

Figura 8.

Fluxograma do processo de revisão sistemática com base no protocolo PRISMA



Nota: * 17 estudos duplicados, sendo: 16 registrados no *PsycINFO* e no *ERIC*; e 1 no *PsycINFO* e no *SciELO*.

Após a leitura, a análise e a categorização dos trabalhos elencados, foi organizado um perfil dos artigos com base nas seguintes características: tipo de estudo, amostra e perspectiva teórica. Os resultados dessa categorização podem ser visualizados na tabela 4.

Tabela 4.

Classificação e frequência dos artigos elencados em termos de tipo de estudo, amostra e perspectiva teórica (n=21)

Classes	Características, frequências absolutas e porcentagens	Exemplos na amostra
Tipo de estudo	Estudo de intervenção (n=8; 38,1%)	Riquelme e Montero (2013)
	Estudo de caso (n=7; 33,3%)	Lysaker e Sedberry (2015)
	Estudo correlacional (n=6; 28,6%)	Lonigro et al. (2014)
Amostra dos estudos	Estudantes (n=16; 76,2%)	Venegas (2019)
	Professores e estudantes (n=4; 19%)	Bostic (2014)
	Pais e estudantes (n=1; 4,8%)	Deschamps et al. (2014)
Perspectiva teórica	Teóricos da educação e psicologia propõem que a leitura pode desenvolver a moral e a empatia (n=18; 85,7%)	Brett (2016)
	Habilidades Socioemocionais, foco na empatia, como parte do currículo escolar (n=3; 14,3%)	Schonert-Reichl et al. (2015)

Em relação ao tipo de estudo envolvendo a leitura e a empatia, a maior parte das pesquisas desenvolveu estudos de intervenção (n=8; 38,1%). No estudo apresentado como exemplo, Riquelme e Montero (2013) planejaram e implementaram um programa de intervenção (quase-experimental) para estimular a competência emocional de crianças (6 a 8 anos) por meio da leitura de literatura infantil. Além dos estudos de intervenção, foram encontrados estudos de caso (n=7; 33,3%) e estudos correlacionais (n=6; 28,6%). De forma sintética, estes estudos apontam que a habilidade de ler textos literários influencia e desenvolve

a empatia nos estudantes. Entretanto, alguns poucos estudos investigam a direção contrária da influência entre as habilidades em foco, ou seja, se a habilidade de empatia pode prever e/ou desenvolver o nível de compreensão textual dos estudantes.

O perfil de participantes das amostras dos estudos elencados para esta revisão foi, majoritariamente, composto apenas por estudantes do Ensino Fundamental (n=16; 76,2%), entretanto, alguns estudos incluíram as percepções dos professores em relação às investigações junto aos estudantes durante a pesquisa (n=4; 19%). Apenas um estudo agregou a percepção dos pais e/ou responsáveis dos estudantes aos dados (Deschamps et al., 2014). Destaca-se que, embora todos os estudos tenham sido realizados em escolas públicas, um deles teve uma amostra que incluía tanto escolas públicas quanto particulares (Jensen et al., 2011).

Pesquisadores da área da psicologia e linguagem têm, nos últimos anos, apontado para uma importante associação entre ler narrativas ficcionais e experiências emocionais (Aram & Aviram, 2009; Brett, 2016; Karniol, 2012). Dentre as possíveis experiências emocionais, a empatia – em seus componentes cognitivo e afetivo – destaca-se como uma das habilidades mais desenvolvidas pela leitura (McTigue et al., 2015). Isso porque um livro de ficção pode provocar sentimentos e identificações que vão desde tristezas, por conta de dificuldades vividas pelas personagens, até sorrisos, provocados pela superação de desafios antes intransponíveis (Guarisco & Freeman, 2015). Por esta razão, muitos teóricos têm proposto (n=18; 85,7%), como demonstrado pela revisão, que a literatura ficcional estimula, desenvolve e aprofunda a capacidade de ser empático (Hibbins, 2016; Lysaker & Sedberry, 2015). Além disso, recentemente, o trabalho com as habilidades socioemocionais como parte integrante do currículo escolar tem enfatizado a importância da promoção da empatia por meio da literatura (Schonert-Reichl et al., 2015), o que aparece em alguns estudos localizados nesta revisão (n=3; 14,3%).

Ademais, um olhar sobre os métodos, os procedimentos e os instrumentos utilizados nos estudos demonstrou que as intervenções se organizaram com momentos de pré-teste, com testes de leitura (McTigue et al., 2015) e escalas de empatia (Schonert-Reichl et al., 2015) para os estudantes, seguidos de intervenções (Guarisco & Freeman, 2015; McTigue et al., 2015) e, finalmente, pós-teste, com a repetição da bateria de investigação inicial, para aferir melhorias nos testes de leitura e de empatia em grupos de controle e grupos experimentais (Riquelme & Montero, 2013). Os estudos de caso envolveram, principalmente, observação (Venegas, 2019) e entrevistas (Lysaker & Sedberry, 2015) a partir de um trabalho com textos de ficção, incluindo, também, medidas de aferição da empatia (Parsons, 2013) e da leitura (Newstreet et al., 2018). Os estudos transversais correlacionais, em grande maioria, verificaram se a leitura de textos narrativos poderia prever os níveis de empatia demonstrados pelos estudantes (Chisholm et al., 2017; Jensen et al., 2011).

Como já foi destacado anteriormente, mais de 90% dos estudos, dentro de suas diferentes especificidades, investigaram como a leitura poderia influenciar no desenvolvimento da empatia (Aram & Aviram, 2009; Chisholm et al., 2017; McTigue et al., 2015; Merga, 2017). No entanto, foi possível verificar também estudos que analisaram se o nível de empatia demonstrado pelos estudantes influenciaria no desempenho de atividades de leitura e compreensão de textos literários, bem como outras competências acadêmicas (Schonert-Reichl et al., 2015).

Nas últimas décadas, pesquisadores adotaram o argumento de que a leitura de textos narrativos oferece aos leitores benefícios sociais demonstráveis, especialmente em relação ao desenvolvimento da empatia (Mar & Oatley, 2008). Nesta perspectiva, a maior parte dos estudos revisados destaca que a leitura de textos literários pode levar ao desenvolvimento da moral, de habilidades sociais, mas, principalmente, da empatia (n=18; 85,7%). Entretanto, vale ressaltar que, mais recentemente, foram realizados estudos partindo da perspectiva teórica da

aprendizagem socioemocional como parte essencial do currículo escolar (Venegas, 2019), focalizando a empatia como habilidade a ser desenvolvida pelos estudantes participantes das pesquisas (n=3; 14,3%).

2.5.3 Discussão dos achados

Pesquisas vêm demonstrando que o envolvimento, por meio da leitura, de estudantes com textos literários pode aumentar e aprimorar suas habilidades de empatia em diferentes estágios do Ensino Fundamental (Karniol, 2012; Nikolajeva, 2012; Parsons, 2013). Esta afirmação é apoiada por uma diversidade de evidências empíricas (Chisholm et al., 2017; Merga, 2017; Newstreet et al., 2018). Por outro lado, o nível de empatia dos estudantes pode estar relacionado à capacidade de compreensão textual (Lonigro et al., 2014). Pensando nisto, e diante do que já foi apresentado sobre o perfil das publicações selecionadas nesta revisão, é importante discutir os principais achados, bem como o que parece controverso nestes estudos.

2.5.3.1 *Efeitos da experiência de leitura na empatia em crianças e adolescentes*

A maneira como as narrativas ficcionais apresentam, aos estudantes/leitores, os personagens, os eventos e o cenário acabam por transportar o leitor ao mundo ficcional, por isso, acredita-se que o leitor possa mudar por meio da história (Aram & Aviram, 2009; Jensen et al., 2011). Isso ocorre porque a ficção apresenta uma simulação de problemas do mundo real, o que traz consequências reais para o leitor (Guarisco & Freeman, 2015; Fjällström & Kokkola, 2015). A leitura de textos ficcionais também desenvolve tanto o componente afetivo (Chisholm et al., 2017) quanto o cognitivo da empatia (McTigue et al., 2015), o que a leitura de textos não ficcionais, como jornais e revistas, por exemplo, parece não promover (McTigue et al., 2015). Assim, a jornada desencadeada pela leitura de textos narrativos possibilita transformações nos

estudantes, pois suscita vários processos, incluindo o envolvimento emocional com a história e a identificação com as personagens (Hibbins, 2016; Lysaker & Sedberry, 2015; McTigue et al., 2015).

Jensen et al. (2011) descobriram que a leitura por prazer, além de levar os estudantes a procurarem textos ficcionais com mais frequência, influencia também seu engajamento emocional à prática de leitura. Ao se transportar para o texto literário, um mecanismo de identificação emocional com as personagens da narrativa é ativado, elevando o envolvimento dos estudantes (do 4º e 5º ano) com a narrativa e estimulando a compreensão da perspectiva do outro, o que resulta no desenvolvimento da empatia em seu componente cognitivo. Nesta perspectiva, Chisholm et al. (2017) desenvolveram uma intervenção para que, a partir da leitura de textos ficcionais, os estudantes desenvolvessem a empatia. Seus resultados apontaram melhoria na capacidade de estabelecer inferências durante as leituras relacionadas à emoção, mostrando que o trabalho com a literatura promoveu tanto a compreensão leitora como a empatia em seus componentes afetivo e cognitivo nos estudantes participantes da intervenção, quando comparados com os do grupo de controle.

É importante salientar que a maior parte dos estudos selecionados nesta revisão foi desenvolvida com base na hipótese de que a leitura de textos ficcionais promove o desenvolvimento da empatia (Merga, 2017; Parsons, 2013). No entanto, alguns poucos estudos investigaram, inicialmente, o nível de empatia dos leitores e como a habilidade influenciaria a leitura (Bostic, 2014; Lonigro et al., 2014). Bostic (2014), por exemplo, analisou se a empatia demonstrada por professores do Ensino Fundamental contribuía para que os estudantes se sentissem mais motivados com a leitura e melhorassem o seu desempenho em testes de leitura, mas os resultados apontaram não haver ligação entre a empatia do professor e o desempenho dos estudantes em testes de leitura. Por outro lado, Lonigro et al. (2014) focalizaram diretamente os estudantes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em estudo que buscou

entender como o nível de empatia contribuía para o engajamento em atividades de leitura. Os resultados desse estudo destacaram que os estudantes com mais empatia se saíam melhor na interpretação de textos literários porque eram mais capazes de reconhecer corretamente as emoções e os sentimentos das personagens.

Os resultados de muitos dos estudos selecionados para esta revisão sugerem que a leitura de textos narrativos exerce influência socializadora nos estudantes, especialmente no desenvolvimento da habilidade de empatia – em seus componentes afetivo e cognitivo (Guarisco & Freeman, 2015; Venegas, 2019). Além disso, destaca-se que a leitura, envolvendo um trabalho com a empatia como parte do currículo escolar, por parte de estudantes do Ensino Fundamental, também resulta em melhorias no clima escolar (Brett, 2016; Schonert-Reichl et al., 2015), aperfeiçoando o rendimento de estudantes que estão sendo alfabetizados – nas séries iniciais (Karniol, 2012; Merga, 2017). Um outro fator que merece destaque é que os estudantes passam a se engajar mais com os temas das aulas – especialmente os pré-adolescentes e adolescentes, uma vez que a empatia cognitiva é encontrada de forma mais consistente em adolescentes do que em crianças –, com seus colegas e com seus professores, pois passam a entender a perspectiva deles, descentrando-se do seu próprio ponto de vista (Bostic, 2014; Newstreet et al., 2018).

2.5.3.2 Como a leitura impacta os componentes cognitivo e afetivo da empatia?

Este estudo define a empatia de acordo com Davis (1980, 1983): a capacidade cognitiva e intelectual de reconhecer as emoções de outras pessoas e de responder emocionalmente a essas outras pessoas. Nos últimos anos, tem sido argumentado que a leitura de textos narrativos pode desenvolver a afeição e a cognição de crianças (Nikolajeva, 2012), adolescentes (Fjällström & Kokkola, 2015) e adultos (Mar & Oatley, 2008). Entretanto, para esta revisão

foram selecionados estudos que tiveram como participantes crianças e adolescentes matriculados em turmas do Ensino Fundamental. Neste sentido, procurou-se analisar a possível diferença dos efeitos promovidos pela leitura no desenvolvimento do componente cognitivo e componente afetivo da empatia.

Os estudos na área tendem a investigar os dois componentes, o cognitivo e o afetivo, simultaneamente (Chisholm et al., 2017; Riquelme & Montero, 2013). No entanto, alguns estudos têm demonstrado que crianças em séries iniciais do Ensino Fundamental, matriculadas no 1º, 2º e 3º ano ou em processo de alfabetização apresentam um desenvolvimento maior do componente afetivo (Karniol, 2012; Merga, 2017; Nikolajeva, 2012) em comparação ao cognitivo. Por outro lado, o trabalho pedagógico com textos ficcionais tem demonstrado um acentuado desenvolvimento do componente cognitivo da empatia em estudantes a partir do 4º ano do Ensino Fundamental (Jensen et al., 2011; Newstreet et al., 2018; Parsons, 2013). A experiência de ler leva o estudante a estabelecer inferências sobre os sentimentos e os pensamentos das personagens (McTigue et al., 2015). Além disso, o fato de o estudante precisar compreender os diferentes pontos de vistas do narrador, personagens principais e secundários, desenvolve a empatia cognitiva de forma acentuada (Guarisco & Freeman, 2015; Lysaker & Sedberry, 2015).

O desenvolvimento do componente cognitivo da empatia, promovido a partir da leitura de textos literários, tem sido associado também à criatividade na escrita, com redução da ansiedade (Betzalel & Shechtman, 2010; Hibbins, 2015), bem como a níveis mais elevados de compreensão de justiça social, redução de comportamentos de preconceito e discriminação em relação a opiniões diferentes (Lysaker & Sedberry, 2015; Newstreet et al., 2018).

De acordo com o modelo cognitivo de leitura, a compreensão de textos é uma habilidade que exige distintos processos cognitivos (Jensen et al., 2011). O entendimento de que a empatia é um dos processos envolvidos na compreensão da leitura é consistente com este modelo

(Jensen et al., 2011). Além disso, sem fazer distinção entre os componentes da empatia – afetivo e cognitivo –, as pesquisas destacam a contribuição da leitura de textos ficcionais como promotora da empatia – esta colabora para que crianças e adolescentes em idade escolar matriculados em turmas do Ensino Fundamental possam entender a perspectiva dos outros (Guarisco & Freeman, 2015), melhorando a relação professor-aluno (Bostic, 2014) e fazendo com que os estudantes se engajem e, conseqüentemente, atinjam níveis mais elevados de compreensão e interpretação textuais (Schonert-Reichl et al., 2015).

2.5.3.3 Fatores da leitura de textos ficcionais que colaboram para o desenvolvimento da empatia em estudantes do Ensino Fundamental

A leitura de narrativas está associada ao desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, positivamente relacionados com a autorregulação e com a empatia em crianças, principalmente a partir do 4º ano do Ensino Fundamental (Jensen et al. 2011). Assim, a partir da leitura e da conexão com as personagens da história e seus desafios, os estudantes passam a perceber suas próprias ações de forma diferente – isto é especialmente verdadeiro quando os conflitos trazidos pela história se assemelham a algum elemento do contexto do estudante (Jensen et al. 2011).

Conforme um estudo realizado por Parsons (2013), a leitura de textos ficcionais pode estabelecer nas crianças diferentes conexões com as personagens das histórias: imaginar-se ao lado dessas personagens, querer ajudá-las; ou imaginar que se tornaram as personagens, mas mantendo a identidade pessoal. Esse processo é mais intenso em textos com foco narrativo na primeira pessoa, quando o narrador é o personagem principal da história. Como resultado dessas conexões com as personagens, os estudantes do Ensino Fundamental engajam-se na leitura dos textos, desenvolvendo e aprofundando sua capacidade de entender o ponto de vista dos outros,

desenvolvendo também sua capacidade de realizar inferências, o que se relaciona ao componente cognitivo da empatia e contribui para um maior desempenho escolar em outras disciplinas (Parsons, 2013).

Um aspecto importante a ser salientado é que a observação das imagens que acompanham histórias pode ajudar no desenvolvimento do componente afetivo da empatia, pois as crianças se identificam emocionalmente com as expressões/emoções alegres e tristes, positivas ou negativas das personagens das histórias (Karniol, 2012; Nikolajeva, 2012). Nesse contexto, as principais emoções identificadas em histórias pelos estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental foram as emoções de: alegria, tristeza, surpresa, nojo, raiva e medo, as quais são tidas como emoções básicas, por serem descritas como universais por muitos pesquisadores em diferentes culturas e épocas (Aram & Aviram, 2009; Karniol, 2012; Nikolajeva, 2012).

Destaca-se, também, que o trabalho com a leitura feito a partir do 4º ano do Ensino Fundamental demonstra um aumento no vocabulário emocional, o qual passa a abarcar estados emocionais mais complexos e socialmente aprendidos, como vergonha, aflição, desamparo, compaixão, entre outros (Lysaker & Sedberry, 2015). Além disso, foram identificados estudos apontando que, ao desenvolver a empatia com base na leitura de textos ficcionais, estudantes a partir do 4º ano do Ensino Fundamental demonstram menos agressividade em discussões com colegas que têm opiniões diferentes das suas, bem como passam a evidenciar menos atitudes preconceituosas e discriminatórias com culturas diferentes do padrão dominante (Lysaker & Sedberry, 2015; Lonigro et al. 2014).

2.5.3.4 Identificando perspectivas da relação entre leitura e empatia

Até o momento, a associação entre a leitura e a empatia foi estudada principalmente pelos norte-americanos, com estudos conduzidos sobretudo nos Estados Unidos e Canadá

(Bostic, 2014; Schonert-Reichl et al., 2015). Desta forma, estudos que se concentrem nas associações da empatia com a leitura literária e seus efeitos no contexto do cotidiano escolar de estudantes do Ensino Fundamental não foram amplamente realizados em diferentes culturas. No que se refere aos estudos brasileiros, os resultados encontrados nas bases com indexação em revistas nacionais, além de escassos, não cumpriram os requisitos dos critérios de inclusão. Isso aponta para uma lacuna no cenário da pesquisa nacional: a carência de estudos envolvendo a leitura de textos ficcionais e o desenvolvimento da empatia.

O que se viu foi que grande parte dos estudos envolvendo a temática desta revisão tem a finalidade de investigar se é possível desenvolver a empatia a partir da leitura de textos ficcionais de forma a contribuir com o desempenho dos estudantes em atividades de compreensão textual (Bostic, 2014; McTigue et al., 2015), além de verificar os fatores que podem se associar à empatia como resultado da leitura de textos ficcionais (Brett, 2016). Além disso, o autorrelato apenas dos estudantes é a forma mais frequente de trabalho para examinar como a habilidade de empatia se desenvolveu a partir da leitura de textos ficcionais (Venegas, 2019). Poucos estudos incluem a participação dos professores (Ness, 2019) ou dos pais e responsáveis (Deschamps et al., 2014). Incluir os pais ou professores nos estudos poderia contribuir com a compreensão do processo de associação entre leitura ficcional e empatia, especialmente no que diz respeito às diferenças individuais, pouco exploradas nos estudos.

Finalmente, é importante sublinhar que não há uma teoria específica para o estudo da relação entre a leitura e o desenvolvimento da empatia até o momento. O que se identificou foram perspectivas teóricas que incentivam o desenvolvimento de pesquisas sobre o assunto (Mar & Oatley, 2008; Mumper & Gerrig, 2017). Ademais, os estudos têm sido feitos com crianças (Merga, 2017), adolescentes (Guarisco & Freeman, 2015) e adultos em contexto universitário (Mar & Oatley, 2008). As pesquisas com crianças querem demonstrar, em sua maioria, que é importante incluir o desenvolvimento da empatia como parte do currículo escolar

em séries do Ensino Fundamental (Venegas, 2019), tendo em vista que a aprendizagem social e emocional, notadamente a empatia, traz variados benefícios acadêmicos, entre eles os relacionados à aprendizagem da leitura e da compreensão textual, melhorando, ainda, o clima escolar e a convivência entre professores e estudantes durante as aulas (Schonert-Reichl et al., 2015).

identificou-se que os estudos analisados, por vezes, não salientam a direção da relação entre a leitura de textos ficcionais e a empatia, ou se elas (leitura e empatia) se influenciam mutuamente, embora grande parte das pesquisas considere que o efeito parte da leitura em direção ao desenvolvimento da empatia. Os efeitos da empatia sobre a aprendizagem da leitura podem variar, desde facilidade na alfabetização e alto desempenho em atividades de leitura até proficiência na compreensão de textos em séries finais do Ensino Fundamental. Além disso, não se pode deixar de destacar as conclusões dos estudos: de que o aumento da empatia dos estudantes, por meio da leitura de textos ficcionais, leva-os a se importarem mais com os colegas, bem como com as outras pessoas ao redor.

Em relação aos componentes afetivo e cognitivo da empatia, os estudos analisados demonstraram que as intervenções possibilitam o desenvolvimento dos dois componentes, ora com predominância do afetivo, ora com predominância do cognitivo. De forma específica, parece que o componente afetivo se desenvolveu predominantemente em contextos com crianças em início de escolarização. Nestes contextos, a utilização de textos com figuras e expressões faciais de seus personagens, acompanhando a narrativa, intensificou a identificação por parte dos estudantes das emoções de tristeza, alegria, surpresa, medo, raiva e nojo. O componente cognitivo, por outro lado, foi enfatizado nos estudos envolvendo estudantes do 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, especialmente porque, nestas séries, realiza-se um trabalho pedagógico com diferentes estratégias para a compreensão da leitura, como, por exemplo, a formulação de hipóteses e predições sobre o que pode acontecer às personagens das narrativas

– sendo a empatia uma habilidade fundamental para que os estudantes possam compreender pontos de vista diferentes do que estão habituados.

Vale ressaltar, ainda, que os principais estudos encontrados foram de intervenção, com a finalidade de desenvolver a empatia nos estudantes por meio de práticas de ensino específicas. Além disso, foram encontrados, também, estudos correlacionais, que objetivavam entender se a empatia é preditora da leitura e como essa relação ocorre nos diferentes anos/etapas do Ensino Fundamental. Outros estudos de caso tiveram a finalidade de examinar como propostas de ensino envolvendo a leitura e a empatia podem impactar grupos específicos de estudantes, aprofundando o entendimento dessas propostas por meio de observações e entrevistas.

Finalmente, em vista do exposto, sugere-se que estudos envolvendo a leitura e a empatia sejam realizados em diferentes cenários culturais, especialmente no Brasil, pois até o momento observa-se uma lacuna nesta área de pesquisa. Novos estudos poderão proporcionar uma compreensão mais profunda sobre a relação entre leitura de textos ficcionais e empatia no contexto educacional do Ensino Fundamental. Entretanto, é possível sugerir, também, que os formuladores de políticas educacionais considerem os resultados desta revisão para (re)pensar práticas de leitura de textos ficcionais que possam promover a empatia e outras habilidades socioemocionais que vêm se tornando imprescindíveis para a convivência e desenvolvimento de crianças e adolescentes em contextos educacionais.

3. MÉTODO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de intervenção que foi desenvolvida com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental e seus pais e familiares ao longo do ano letivo de 2021. A pesquisa é empírica e se organiza em um modelo de três grandes etapas, a saber, pré-teste (antes da intervenção), a intervenção e o pós-teste (depois da intervenção). Além disso, o estudo também incluiu uma amostra para adaptar um dos instrumentos para crianças e adolescentes e contou com o autorrelato dos pais sobre medidas de empatia observadas em seus filhos e filhas antes e depois da intervenção.

3.1 CAMPO DE ESTUDO

Este estudo foi desenvolvido em Curitiba, capital do estado do Paraná. Por conta do contexto da pandemia e com a necessidade de se adaptar alguns instrumentos, a pesquisa foi realizada em duas escolas públicas, uma municipal e outra estadual. O estudo principal desta tese, o de intervenção, foi realizado em quatro turmas do 5º ano do Ensino Fundamental na escola municipal. A escolha da escola se deu em virtude da facilidade de acesso e adaptação da mesma durante a pandemia ao ensino híbrido, além do aceite e adesão ao estudo pela equipe gestora e pelas professoras do fundamental. O estudo piloto e a adaptação das medidas de empatia foram aplicadas em uma escola estadual que oferta as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, localizada em Curitiba também.

No início do ano de 2021, a pesquisadora se reuniu com as professoras regentes das turmas dos 5º anos da escola e com a equipe de gestão escolar (diretora e coordenadora) para definir os procedimentos do estudo e a organização de uma agenda para informar os pais e familiares sobre ele.

A escola escolhida para desenvolver a intervenção é de Educação Integral, portanto, os estudantes, em sua maioria, tinham como hábito permanecer na escola no turno da manhã e da tarde. O turno da manhã funciona das 8:00 às 12:00 e o turno da tarde das 13:00 às 17:00. Com a pandemia, a instituição optou por proporcionar o ensino por meio da plataforma do *Google Meeting* com uma carga horária diferenciada.

3.2 PARTICIPANTES

3.2.1 Amostra da adaptação do IRI

Para a adaptação do IRI - Índice de Reatividade Interpessoal, foi aplicada a escala em estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, além dos estudantes que compuseram a amostra da intervenção. Participaram desta etapa do estudo estudantes do 4º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. A idade dos participantes variou entre 8 e 16 anos ($M = 11,39$; $D.P. = 1,58$). A seleção destes anos escolares levou em consideração a proposta do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o qual foi fortemente implementado na última década, e indica que os estudantes estejam efetivamente alfabetizados até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, que as crianças sejam completamente alfabetizadas aproximadamente até os 8 anos de idade. Para responder o IRI, é importante que o estudante tenha sido alfabetizado e reflita sobre suas experiências. Em relação ao sexo dos participantes, 357 (50,8%) do sexo masculino e 346 (49,2%) do sexo feminino. Em relação à composição étnico-racial, 475 (67,6%) se autodeclararam brancos, 188 (26,7%) pardos, 22 (3,1%) pretos, 10 (1,4%) amarelos, e 8 (1,1%) indígenas.

3.2.2 Amostra da intervenção

A amostra da intervenção foi composta por 124 estudantes (52,3% meninos; 46,8% meninas) matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental durante o ano de 2021. A idade variou de 9 a 12 anos, (44,4% tinham 9 anos, 50,8% tinham 10 anos, 4,0 % tinham 11 anos e 0,8 12 anos; idade média = 9,61 anos; DP = 0,60) de uma escola pública de Curitiba, capital do estado do Paraná. Quanto à etnia, a maioria, 54,8% identificaram-se como branca, 37,1% como parda e 8,1% como preta. Esses estudantes foram organizados em dois grupos, o GI, com 63 participantes e o GC, com 61.

3.2.3 Amostra composta pelos pais, familiares e/ou responsáveis legais dos estudantes

A amostra também incluiu a percepção dos pais e responsáveis sobre comportamentos empáticos demonstrados pelos seus filhos durante o ano de 2021. Em relação aos dados sociodemográficos dos pais e responsáveis que participaram do estudo, dos 124 respondentes, 105 eram mulheres (84,7%) e 19 homens (15,3%). A idade variou de 25 a 50 anos, (idade média = 37,28 anos; D.P = 4,55). Em relação à raça autodeclarada dos pais, mães e responsáveis legais, 53,2% se autodeclararam branca, 38,7% como parda e 8,1% como preta.

3.3 INSTRUMENTOS

Em relação à avaliação e mensuração da empatia, os seguintes instrumentos foram incluídos no estudo: *Índice de Reatividade Interpessoal - IRI* (Davis, 1980) e *Questionário EmQue* (Rieffe et al., 2010). Os instrumentos foram adaptados e validados para a amostra de crianças, pré-adolescentes, adolescentes e seus pais.

No que se refere a investigação dos componentes da compreensão leitora, foi aplicado o instrumento de avaliação da compreensão leitora da Coleção ANELE - Volume 2 -

COMTEXT (Corso et al., 2017), no caso, foi aplicada a tarefa de leitura do texto narrativo “O coelho e o cachorro”, (Prata, 2005), com 341 palavras e foram aplicadas as 10 questões, sendo cinco de compreensão literal e outras cinco de compreensão inferencial, não foi aplicado a tarefa de reconto. Além disso, foram selecionadas e aplicadas 22 questões da *Prova Brasil de Língua Portuguesa* para a etapa de pós-teste. Foi aplicado também o subteste de Vocabulário do WISC (Kaufman et al., 2006). E, por fim, foi desenvolvido uma primeira versão de um teste de vocabulário emocional.

3.3.1 *IRI – Índice de Reatividade Interpessoal*

As crianças participantes do estudo completaram uma versão do IRI traduzida em português brasileiro por uma psicóloga e professora de inglês e português com base na escala original (Davis, 1980). Foi feita uma nova tradução do português para o inglês antes da coleta de dados. Assim, as duas versões foram verificadas por pares para correções linguísticas, para que ficasse o mais próximo da versão original e, ao mesmo tempo, com uma linguagem que fizesse sentido para crianças brasileiras. Esta escala é um inventário de autorrelato de 28 itens. Cada item é avaliado em uma escala Likert de cinco pontos, variando de 1 = nada parecido comigo até 5 = totalmente parecido comigo. Há um item com escala negativa, para o qual a pontuação foi invertida. Além disso, após a leitura do artigo de Sampaio et al., (2011), optou-se por retirar dois itens da escala, tornando-a uma versão mais curta, com 26 itens, mas mantendo as quatro dimensões. As dimensões são: a) Fantasia – FS (7 itens), b) Consideração Empática – CE (7 itens), c) Angústia pessoal – AP (6 itens) e d) Tomada de perspectiva – TP (6 itens).

3.3.2 *Questionário EmQue de empatia*

Os pais preencheram uma versão traduzida e adaptada do *Empathy Questionnaire* (*EmQue*) (Overgaauw et al., 2017; Rieffe et al., 2010) indicando o grau de empatia que seu filho ou filha demonstrou nos últimos dois meses. O *EmQue* é composto por 20 questões no geral, que podem ser organizadas em três subescalas, que são a) Contágio de emoções – CE (7 itens); b) Atenção às emoções dos outros – AE (7 itens); e c) Respostas pró-sociais às emoções dos outros – RP (6 itens). Os pais e/ou responsáveis avaliaram cada item em uma escala Likert de quatro pontos variando de 1= Nunca observei esse comportamento no(a) meu/minha filho(a) até 4 = Sempre observo esse comportamento no(a) meu/minha filho(a).

3.3.3 *Avaliação da Compreensão de Leitura Textual ANELLE 2 (COMTEXT)*

O COMTEXT tem por objetivo mensurar a compreensão de leitura de texto narrativo: reconto (recordação livre) e resposta ao questionário a partir da leitura silenciosa da história *O Coelho e o Cachorro* (Prata, 2015). Para os objetivos deste estudo foi aplicado apenas o questionário com as 10 questões, cinco com foco na compreensão literal e cinco com foco na compreensão inferencial. Destinado à população de crianças e adolescentes brasileiros, de 9 a 12 anos de idade, estudantes de 4º a 6º ano escolar do ensino fundamental.

3.3.4 *Prova Brasil – Língua Portuguesa*

Após as intervenções, foram aplicadas 22 questões de uma edição da Prova Brasil de Língua Portuguesa no GI e GC. Como os estudantes estavam no final 5º ano do Ensino Fundamental, ao final da intervenção as questões foram aplicadas para avaliar diferenças entre os grupos em relação às estratégias avaliadas na Prova Brasil.

3.3.5 Matrizes Progressivas Coloridas de Raven

Este instrumento tem como objetivo mensurar a inteligência (fator *g*), bem como fornecer informações sobre a capacidade educativa de crianças entre 5 e 11 anos de idade (Pasquali et al., 2002). A aplicação deste teste não é difícil, o importante é explicar para crianças e pré-adolescentes participantes que eles devem escolher a imagem que apresenta um raciocínio coerente com as formas e problemas apresentados pelas imagens. O teste é dividido em A, Ab e B, somando um total de 36 imagens.

3.3.6 Subteste verbal de vocabulário WISC

Avalia o conhecimento de palavras e a formação de conceitos verbais, bem como o nível de conhecimento, habilidade de aprendizado, memória semântica a longo prazo e nível de desenvolvimento linguístico. A partir da instrução da tarefa com 30 itens, os estudantes devem dar uma resposta ao conceito de diferentes palavras, por exemplo: ilha. As respostas podem incluir definições vagas, medianas ou mais precisas para a palavra apresentada. As respostas podem ser pontuadas em 0, 1 ou 2. Neste contexto, cada criança pode atingir, no máximo, 60 pontos neste subteste.

3.3.7 Teste de vocabulário Emocional

Este teste foi desenvolvido como um piloto para um instrumento de mensuração do vocabulário emocional. Para elaborar este instrumento, foi realizado, inicialmente, um levantamento de palavras para emoções e estados emocionais disponíveis no Programa de Ângela Pinheiro e em outros estudos (Lúcio & Pinheiro, 2011; Pinheiro & Araújo Vilhena,

2022), para que fosse possível conferir a frequência destas palavras nos manuais escolares nas séries iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano.

Neste sentido, foram selecionadas palavras de alta frequência, consideradas mais fáceis, como foi o caso das emoções universais (alegre, triste, amedrontado, surpreso, raivoso e enojado), palavras de frequência moderada (envergonhado, desesperado) e palavras de frequência menor, que seriam mais difíceis (indiferente, desamparado). Essas emoções também podem ser classificadas em sentimentos agradáveis (alegre, eufórico), desagradáveis (ansiedade, tristeza, raiva), neutros (surpreso, indiferente) e ambivalentes (orgulhoso). Também foi utilizado o protocolo de organização das imagens do teste de vocabulário por imagens *Peabody*, especialmente para a organização das imagens, que foram apresentadas sempre em quatro imagens e uma questão norteadora para o estudante questionando-o sobre qual era a imagem de determinada emoção. Foram organizadas um total de 25 imagens. A figura 9 ilustra um exemplo de folha de teste.

Figura 9.

Exemplo de uma das folhas do Teste de Vocabulário Emocional





Fonte: a autora, reprodução proibida.

3.3.8 Textos selecionados para trabalhar a compreensão leitora e a empatia

Para decidir a ordem de utilização dos textos selecionados para as intervenções, foi utilizada uma ferramenta digital, chamada Coh-Metrix-Port. Nesse contexto, os 11 textos foram comparados em termos de dificuldades de processamento de leitura. Deve-se destacar que essa ferramenta possui mais de 40 métricas de análise, por isso, foram selecionadas, para criar os nossos critérios, os seguintes itens: o *índice Flesch* (representa uma medida sobre a complexidade da tarefa de leitura); *número de palavras por sentença*; *número de parágrafos*; *incidência de verbos*; *incidência de conectivos*; *incidência de negações*; *aditivos positivos e negativos*; *causais positivos e negativos*; *lógicos positivos e negativos*; *sobreposição de argumentos adjacentes*; *referência anafórica adjacente*.

De acordo com Scarton e Aluísio (2010) o *índice Flesch* foi adaptado para o português e é uma das principais formas de analisar a inteligibilidade de um texto, podendo, inclusive, ser relacionada ao índice escolar. Por exemplo, textos cujas métricas variam entre 100-75 são verificados como mais fáceis, sendo indicados para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Por outro lado, textos cuja métrica fica entre 75-50 são considerados mais difíceis e podem ser utilizados em séries mais avançadas do Ensino Fundamental. Esse foi o primeiro critério,

acrescido dos outros marcadores mencionados acima para que a ordem de intervenção fosse estabelecida. Nesse enfoque, a ordem ficou estabelecida como se segue na tabela 5:

Tabela 5.

Textos selecionados para as intervenções, dados dos livros e o Índice Flesch, do Coh-Metrix-Port

Título	Autor(a)	Índice Flesch	Ordem
A menina e o pássaro encantado	Rubem Alves	78.6	1º
Bisa Bia, Bisa Bel	Ana Maria Machado	77.8	2º
Na quinta das Cerejeiras	Ilse Losa	71.8	3º
Fonchito e a Lua	Mario Vargas Llosa	69.5	4º
O pote vazio	Demi	68.3	5º
O pequeno Fantasma	Pedro Bandeira	67.4	6º
Lino	André Neves	66.2	7º
É proibido chorar	J. M. Simmel	65.4	8º
A terra dos meninos pelados	Graciliano Ramos	55.6	9º
Minsk	Graciliano Ramos	50.6	10º
A esmola do pobre	Júlio Dinis	72.9	11º

Fonte: elaboração da autora

Em relação a ordenação dos títulos, destaca-se que o texto: “A esmola do pobre”, foi colocada em último lugar por se tratar de um gênero textual diferente e, portanto, será trabalhado ao final das intervenções.

Para as histórias selecionados foram desenvolvidos planos de ensino para trabalhar com os componentes da compreensão leitora e empatia.

3.3.9 O Ensino da Compreensão Leitora e da Empatia

Dentre os textos escolhidos para a intervenção, alguns fazem parte do livro desenvolvido por Viana et al. (2018), no qual há um trabalho de aproximação dos textos literários e o ensino dos componentes da compreensão leitora por meio de questões aplicadas após a leitura. Por exemplo, o texto: “Na quinta das cerejeiras”, está presente nesse livro. Os outros textos selecionados também passaram por um trabalho de construção de questões sobre compreensão leitora tendo por base esse material e ampliando para desenvolver também questões envolvendo a empatia.

3.4 PROCEDIMENTOS

Os pais e responsáveis e seus filhos foram informados que o estudo recebeu a aprovação do Comitê de Ética do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná (CAAE 42753720.1.0000.0102)⁶. Eles também foram informados de que sua participação era voluntária e anônima, e que um feedback seria transmitido posteriormente, entrando em contato com a escola participante do estudo. Nesse contexto, os instrumentos foram acessados e respondidos por meio do uso da ferramenta *KoboToolBox* (Corcino & Cunha, 2017) em

⁶ Para mais detalhes, ver em anexo o Parecer de Ética consubstanciado.

encontros organizados na plataforma *ELOS* e pelo *Google Meeting*. Nesta etapa, houve uma testagem piloto em outra escola, para verificar se a tradução e adaptação da linguagem dos instrumentos estava adequada, os participantes da testagem piloto responderam bem aos instrumentos em um tempo médio de 15 a 20 minutos. Nesse contexto, a pesquisa estabelece sua organização a partir dos princípios estabelecidos pela resolução do Conselho Nacional de Saúde nº. 466⁷ para pesquisas envolvendo seres humanos.

Durante a primeira reunião escolar realizada no ano de 2021 com os pais e responsáveis legais dos estudantes, foi proposto o desenvolvimento de uma intervenção a partir de um trabalho com a leitura de 10 livros de literatura infantil envolvendo o ensino de habilidades socioemocionais, com foco na empatia e no desenvolvimento de habilidades pró-sociais. Nesse contexto, foi explicado todo o processo, as etapas e as implicações do estudo. Os pais e seus filhos foram convidados formalmente por meio do envio do termo de consentimento para participar do estudo. A escola participante do estudo é da rede municipal e realizava encontros para entrega de kits com as atividades a serem realizadas em casa pelos estudantes. Durante essas reuniões foram enviados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para que os pais preenchessem, o assentimento dos estudantes com o estudo também foi solicitado, portanto, explicamos a importância de se sentirem à vontade durante todo o processo, podendo desistir do estudo a qualquer momento.

Participaram do estudo quatro turmas do 5º ano do Ensino Fundamental. Antes de separar os estudantes em dois grupos, um Grupo de Intervenção (GI) e outro Grupo de Controle (GC), para comparação dos efeitos da intervenção, foi realizado o pré-teste com todos os estudantes e seus pais. Foram aplicados testes que mensuram habilidades cognitivas (testes de leitura e de inteligência) e emocionais (focalizando os domínios da empatia). Nessa etapa,

⁷ Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 29 set. 2020

percebeu-se não haver diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes das quatro turmas. Portanto, foi realizado um sorteio para que duas turmas fossem alocadas para o GI (63 estudantes) e outras duas turmas para o GC (61 estudantes).

O estudo foi composto por três etapas: 1) Pré-teste, realizado com os estudantes do GI e GC e seus pais e/ou responsáveis, 2) Sessões de intervenção com todos os alunos e familiares do GI; 3) Pós-teste, realizado com os estudantes do GI e GC e seus pais e/ou responsáveis.

A coleta de dados com o pré-teste foi iniciada na primeira semana de março de 2021, no início do ano letivo. Nesse período, algumas escolas estavam estudando um retorno às atividades de forma híbrida, mas houve uma piora nos casos de COVID-19 e houve um retorno ao lockdown. Dessa forma, o pré-teste foi realizado inteiramente de forma remota, por meio de encontros síncronos agendados com os estudantes e seus familiares. O final da aplicação do pré-teste com todos os participantes ocorreu na primeira semana de maio. Portanto, o pré-teste teve duração de dois meses e uma semana.

Foi realizada mais uma reunião com os pais antes da intervenção ter início. Por ser uma escola de regime integral, os estudantes estavam acostumados a ficar em período integral, ou seja, no período da manhã e da tarde, no ambiente escolar. Com a pandemia, a escola adotou aulas por meio da plataforma do Google Meet. As professoras se organizavam com encontros pela manhã e tarde. Nesse cenário, foi disponibilizado duas vezes na semana dois horários pela manhã e dois pela tarde com as turmas. O horário de encontro com a turma era de aproximadamente uma hora e meia. Além disso, os pais solicitaram que houvesse um encontro no período da noite, de forma remota, para que eles pudessem acompanhar a evolução das atividades junto com os filhos. Portanto, foi organizado duas aulas com cada turma por semana e dois encontros noturnos com os pais e os filhos juntos. Cabe destacar que, muitos pais, tios, avós e outros parentes participaram das intervenções realizadas também no período da manhã e da tarde, pois a casa dos estudantes passou a ser a sala de aula durante a pandemia.

As sessões de intervenção que foram desenvolvidas com o GI foram iniciadas no dia 12/05/2021. A partir dessa data, todas as semanas, às quartas e quintas feiras, no período da manhã e da tarde, eram desenvolvidas intervenções com questões e atividades interativas e lúdicas antes, durante e após a leitura de um livro envolvendo a aplicação de um plano de ensino voltado para o desenvolvimento da empatia e de componentes da compreensão leitora e emocional. Foram desenvolvidas 10 semanas de intervenção com base em 10 livros de literatura infantil. Após as sessões com os livros, foi desenvolvida mais uma semana de trabalho com um poema. Contando com o período de recesso escolar, as intervenções se encerraram na segunda semana de agosto. Nesse momento, as aulas já estavam retornando ao modelo híbrido. Dessa forma, o pós-teste aconteceu de forma híbrida. Durante estas 10 semanas, os encontros eram às quartas e quintas-feiras, no turno da manhã, tarde e de noite havia uma retrospectiva do encontro e retomada de algumas atividades em parceria com os pais e responsáveis. Pela manhã, o horário escolhido foi das 10:00 às 11:30, de tarde, o horário era das 14:30 às 16:00 e pela noite, era das 19:00 às 20:00, sendo um pouco mais curto o encontro. A média de cada encontro era de 1h30m por meio da plataforma *Google Meeting*. A organização das sessões de intervenção e um breve resumo das ações trabalhadas podem ser visualizadas na tabela 6.

Tabela 6.

Datas, livros utilizados e observações específicas das intervenções envolvendo a compreensão leitora e a empatia no GI

Datas das intervenções	Plano de ensino (livro)	Observações acerca das intervenções:
12/05/21 e 13/05/21	“A menina e o pássaro encantado”, de Rubem Alves	Os estudantes desenvolveram uma discussão acerca do tema saudade. As questões 11, 12 e 14 foram as mais debatidas nos encontros, elas versavam sobre entender o ponto de vista de alguém que sente saudades.
19/05/21 e 20/05/21	“Bisa Bia, Bisa Bel”, de Ana Maria Machado	Os estudantes sabiam que o texto era sobre avós e bisavós e alguns convidaram suas avós e bisas para participarem. Além disso, houve um momento em que trouxeram fotos da infância deles e dos pais e avós, quando tinham, para que pudéssemos entender um pouco mais a narrativa.

26/05/21 e 27/05/21	"A quinta das cerejeiras", de Ilse Losa	Os estudantes trouxeram seus cachorros e contaram como é viver com eles em apartamentos e em casas. Na questão de se colocar no lugar de um amigo do Luís, os estudantes contaram suas experiências reais com seus amigos. E na frase de deixar um pedaço do coração, eles resgataram a saudade, como sentimento que já foi trabalhado.
02/06/21 e 03/06/21	"Fonchito e a Lua", de Mario Vargas Llosa	Nos encontros deste livro, as palavras deslumbrado e intrigada chamaram a atenção dos estudantes. Trabalhamos as expressões faciais destes vocabulários. Fizemos um trabalho com figuras de linguagem (exemplo: meses a fio). Os estudantes também ficaram curiosos sobre Lima = capital do Peru
09/06/21 e 10/06/21	"O pote vazio", de Demi	Nesses encontros, os estudantes ficaram curiosos com palavras como "felicíssimo" e o verbo transplantar. Eles também tentaram entender a importância da empatia quando alguém está com medo de fazer algo que é importante, como foi o caso de Ping. Trabalhamos algumas expressões faciais e a inferência de estados emocionais.
16/06/21 e 17/06/21	"O pequeno Fantasma", de Pedro Bandeira	Nesses encontros, os estudantes falaram sobre suas crenças em fantasmas, seus medos e suas ansiedades. Eles também destacaram que assim como "Psu", o fantasminha da história, é difícil lidar com sentimento de rejeição.
23/06/21 e 24/06/21	"Lino", de André Neves	Os estudantes falaram dos desafios de perder amizades por causa da pandemia, de sentirem-se tristes, pois isso mudou em "um piscar de olhos", como foi a pandemia. Também discutimos como a empatia pode nos ajudar a enviar mensagens e tentar manter contato com os amigos.
30/06/21 e 01/07/21	"É proibido chorar", de J. M. Simmel	Os estudantes destacaram que acharam este livro mais difícil que os outros e que assim como Maria, também já tiveram que enfrentar situações constrangedoras. Além disso, falamos sobre como o ato de chorar é cercado de visões preconceituosas em nossa sociedade (por exemplo, homem não chora).
21/07/21 e 22/07/21	"A terra dos meninos pelados", de Graciliano Ramos	Para esta aula, criamos um mini dicionário, pois muitas palavras eram consideradas difíceis. Os estudantes aprenderam novas formas de descrever os outros e suas ações. Por exemplo: mangavam, aperreavam, entristecia, entre outras. Também discutimos situações de bullying, como o que aconteceu com Raimundo na história.

28/07/21 e 29/07/21	"Minsk", de Graciliano Ramos	Essa história mexeu muito com estudantes, pois eles são muito conectados com animais e o final da narrativa foi muito inesperado. Muitos sentimentos e emoções emergiram na aula. Alguns trouxeram seus bichinhos e falaram sobre a importância de cuidar deles como cuidamos das pessoas. Foram bem emocionantes esses encontros.
04/08/21 e 05/08/21	"A esmola do pobre", de Júlio Dinis	Essa aula foi feita de forma presencial, pois os estudantes estavam retornando. Trabalhamos uma atividade bem especial de se colocar no calçado do outro e entender diferentes contextos sociais, econômicos e étnicos. Eles trouxeram várias reflexões sobre a convivência com o diferente.

3.5 ANÁLISE DE DADOS

3.5.1 Plano de análise para adaptação do IRI

Para realizar a adaptação e validação do IRI (Davis, 1980; Sampaio et al., 2011) para crianças e adolescentes, algumas análises específicas foram seguidas. Foram realizadas análises estatísticas descritivas com o SPSS (médias, desvios padrões, escores máximo e mínimo). Uma comparação de sexo entre os escores obtidos em cada subescala foi feita como em Davis (1980), para explorar a contribuição da desajustabilidade social no índice geral da escala e nas pontuações das subescalas do IRI. O alfa α de Cronbach (Cronbach, 1951) foi calculado em cada fator para avaliar a confiabilidade ou consistência interna. Além disso, foi realizada a correlação de Pearson entre cada uma das subescalas para investigar se havia correlação entre as quatro subescalas. Foi realizada uma análise fatorial exploratória com todos os 26 itens selecionados para este estudo paramétrico do IRI, com método de extração de componentes principais e rotação promax, para verificar a correlação dos fatores.

Ademais, foi rodada uma análise fatorial confirmatória dos 26 itens da versão para crianças e adolescentes proposta, utilizando-se da Modelagem de Equações Estruturais, por meio do software AMOS 7.0. Esta análise é mais rigorosa e permite testar diretamente a

estrutura teórica proposta por este estudo. O propósito desta etapa foi testar a adequação do modelo *tetrafatorial*. Neste sentido, considerou-se como entrada a matriz de covariâncias, o estimador ML (*Maximum Likelihood*). Este tipo de análise é mais criteriosa e permite verificar a qualidade de ajuste do modelo proposto (Hair et al., 2005; Tabachnick & Fidell, 2001; Van de Vijver & Leung, 1997), por exemplo:

- O χ^2 (qui-quadrado) que testa a probabilidade de o modelo teórico se ajustar aos dados; neste caso, quanto maior este valor pior é o ajuste. No entanto, o valor do χ^2 é raramente empregado na literatura, sendo mais comum o uso da razão entre este e os graus de liberdade ($\chi^2/\text{g.l.}$). Neste enfoque, valores até 5 apontam para um ajustamento adequado.
- Raiz Quadrada Média Residual Padronizada (*Standardized root mean square residuals*, SRMR), a qual indica o quanto um o modelo teórico não se ajusta aos dados, ao padronizar a média da covariância residual absoluta, variando de 0 a 1, sendo 0 um ajuste perfeito. Valores acima de 0,10 são considerados insatisfatórios (Kline, 2015).
- O *Comparative Fit Index* (CFI), responsável por comparar o modelo estimado a um modelo nulo, considerando valores mais próximos de um como indicadores de ajustamento apropriado (Hair et al., 2005).
- O *Tucker-Lewis Index* (TLI) também indica a qualidade relativa do modelo em relação a um modelo base (Tucker & Lewis, 1973). Apresenta uma penalidade relativa à complexidade do modelo maior que o CFI, mas seu valor é altamente correlacionado ao mesmo (Kline, 2015).
- A *Root-Mean-Square Error of Approximation* (RMSEA), com intervalo de confiança de 90% (IC90%), é considerado um indicador de “maldade” de ajuste, ou seja, valores altos indicam um modelo não ajustado. Assume-se como ideal que o

RMSEA se situe entre 0,05 e 0,08, aceitando-se valores de até 0,10 (Kelloway, 1998).

3.5.2 Plano de análise da intervenção com os estudantes

As variáveis foram organizadas em categorias de análise: sociodemográficas (sexo, idade, etnia), tarefas de leitura que demonstram os níveis de compreensão leitora (literal e inferencial) e dimensões da empatia (percepção dos estudantes sobre essa habilidade) em dois momentos diferentes do ano letivo, T1 (pré-teste) e T2 (pós-teste). Durante o T1 também foi aplicado o Teste de Raven para verificar se havia diferença entre as turmas participantes do estudo. O T2 contou com a aplicação de alguns instrumentos específicos, a saber, o subteste de vocabulário do WISC, a Prova Brasil de Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental e um Teste de Vocabulário Emocional desenvolvido nesta pesquisa.

Foram realizadas análises estatísticas descritivas (médias, desvios padrões, máximo e mínimo) usando o software IBM SPSS Statistics (IBM Corp., 2012). Além disso, foram rodadas análises inferenciais como o teste *t* de *Student* para amostras independentes para comparação de médias entre T1 e T2.

O efeito da intervenção nos resultados do GI foi testado usando a análise de variância multivariada de medidas repetidas unidirecionais (MANOVA), que é utilizada para verificar se há diferenças em algumas variáveis dependentes ao longo do tempo em grupos que receberam algum tipo de tratamento, sendo que os participantes foram medidos nos tempos analisados. Para esta análise, organizou-se os dois grupos (GI x GC), este modelo incluiu mudanças de pré-teste para pós-teste (pontuações de diferenças no score). Para fornecer informações sobre a magnitude dos efeitos do programa além da significância estatística, calculamos os tamanhos dos efeitos (*d* de Cohen) para cada uma de nossas análises (Cohen, 1988). Por fim, foram rodadas as correlações de *Pearson* para as variáveis do estudo e foram feitas duas análises de

regressão múltipla, tendo a Prova Brasil e o Teste de vocabulário Emocional como variáveis dependentes e vendo em que medida as outras variáveis do estudo produziram algum efeito nesta relação.

O coeficiente de confiabilidade, α (Cronbach, 1951), foi calculado nas escalas e testes em que era possível mensurar esta medida, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, para avaliar a confiabilidade e consistência interna de cada instrumento.

3.5.3 Plano de análise dos dados da pesquisa com os pais e familiares

As variáveis foram organizadas em categorias de análise: sociodemográficas (sexo, idade, etnia), dimensões da empatia (percepção dos pais sobre essa habilidade) em dois momentos diferentes do ano letivo, T1 (pré-teste) e T2 (pós-teste).

Foram realizadas análises estatísticas descritivas (médias, desvios padrões, máximo e mínimo) usando o software IBM SPSS Statistics (IBM Corp., 2012). Além disso, foram rodadas análises inferenciais como o teste t de *Student* para amostras independentes para comparação de médias entre T1 e T2.

O coeficiente de confiabilidade, α (Cronbach, 1951), foi calculado na escala, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, para avaliar a confiabilidade e consistência interna dela.

4. RESULTADOS

4.1 RESULTADOS DA ADAPTAÇÃO DA ESCALA IRI

Verificou-se um valor de 0,916 no teste de adequação da amostra *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO), enquanto o teste de *Barlett* demonstrou ser significativo ($p < 0,000$), apontando que o método de análise fatorial foi adequado para tratar os dados. Nesse contexto, optou-se por realizar as análises com um modelo *tetrafatorial* que explicou cerca de 55,3% da variância, além de corresponder ao esperado para esta escala, que originalmente tem quatro fatores.

Os resultados da análise fatorial apresentaram saturação acima de 0,30 (valor adotado como ponto de corte) para todos os itens. Desse modo, a versão proposta com 26 itens ficou organizada da seguinte forma: 7 na dimensão FS (Fantasia), 6 na CE (Consideração Empática), 7 na AP (Angústia Pessoal) e 6 na TP (Tomada de perspectiva). O item: “Eu me considero uma pessoa de “coração mole” (muito sensível)”, deslocou-se da CE para a AP. O primeiro fator FS contribuiu com cerca de 30,3% da variância total, enquanto o segundo CE, o terceiro AP e o quarto TP, com 12,3%, 8,2% e 4,5%, respectivamente (tabela 7).

É importante destacar que, de um modo geral, a escala também pode ser dividida em duas grandes dimensões, a empatia cognitiva, que compreende a FS e TP e a empatia afetiva, que compreende a CE e AP.

Tabela 7.

Composição dos fatores e cargas fatoriais de cada item do IRI

<i>Itens</i>	<i>FS</i>	<i>CE</i>	<i>AP</i>	<i>TP</i>
Tenho facilidade de me colocar no lugar de um personagem de filme/série e/ou livro.	0,710			
Depois de assistir um filme/série e/ou ler um livro, sinto-me envolvido(a) com seus personagens.	0,778			

Geralmente, sinto-me emocionalmente envolvido(a) com os personagens e com a história de filmes/séries e/ou livros.	0,838
Sinto as emoções de um personagem de filme/série e/ou livro como se fossem as minhas próprias emoções.	0,797
Ao assistir um filme/série ou ler um livro, eu fico neutro(a), porque não me envolvo com a emoção dos personagens.	0,710
Costumo fantasiar com coisas que poderiam me acontecer.	0,591
Quando eu assisto um filme/série e/ou leio um livro interessante, imagino como me sentiria se aquela história acontecesse comigo.	0,643
Preocupo-me com as pessoas que não têm uma boa qualidade de vida.	0,771
Sinto compaixão quando alguém é tratado injustamente.	0,888
Fico incomodado(a) quando acontecem coisas ruins com outras pessoas.	0,812
Fico comovido(a) com os problemas dos outros.	0,686
Quando vejo que se aproveitam de alguém, sinto necessidade de protegê-lo(a).	0,781
Costumo me emocionar com as coisas que vejo acontecer aos outros.	0,402
Eu me considero uma pessoa de "coração mole" (muito sensível).	0,471
Geralmente, fico nervoso(a) quando vejo pessoas machucadas.	0,728
Fico apreensivo(a) em situações emergenciais.	0,580
Fico tenso(a) em situações de grandes emoções.	0,603
Tendo a perder o controle durante emergências.	0,883

Sinto-me indefeso(a) em uma situação emotiva.	0,690				
Perco o controle quando vejo alguém que esteja precisando de muita ajuda.	0,767				
Tento entender os meus amigos, imaginando como eles veem as coisas.	0,622				
Escuto as ideias e/ou argumentos dos outros, mesmo tendo certeza da minha opinião.	0,552				
Antes de tomar alguma decisão, procuro pensar em todas as perspectivas.	0,865				
Tento entender as ideias e/ou argumentos dos outros.	0,776				
Imagino como as pessoas se sentem quando eu as crítico.	0,631				
Quando eu me preocupo com alguém, eu me coloco no lugar dessa pessoa	0,492				
Nº de itens	7	6	7	6	
Valores próprios	7,88	3,19	2,12	1,18	
Variância explicada	0,303	0,123	0,082	0,045	

Os *alfas* de Cronbach para a versão final da adaptação da escala com seus 26 itens foi de 0,884, e cada dimensão FS 0,853, CE 0,828, AP 0,811 e TP 0,807. O teste de correlação de Pearson apontou que as quatro dimensões estão correlacionadas de forma significativa e positiva (Tabela 8).

Tabela 8.

Correlações entre as dimensões do IRI

Fatores	FS	CE	AP	TP	IRI
Fantasia (FS)	1	0,49**	0,37**	0,41**	0,78**

Consideração Empática (CE)	1	0,48**	0,55**	0,84**
Angústia Pessoal (AP)		1	0,15**	0,67**
Tomada de Perspectiva (TP)			1	0,68**
Nível Geral de Empatia (IRI)				1

** Correlação é significativa no nível 0,01

No que se refere ao sexo em relação à pontuação dos escores de empatia, verificou-se que as meninas pontuaram mais alto do que os meninos em todas as dimensões, FS [$F(0,102) = 0,749$; $p < .000$], CE [$F(3,485) = 0,062$; $p < .000$], AP [$F(2,486) = 0,115$; $p < .000$], TP [$F(0,793) = 0,373$; $p < .036$] e também no nível geral de empatia [$F(0,771) = 0,380$; $p < .000$]. Essas diferenças podem ser conferidas na tabela 9.

Por fim, realizou-se uma Análise Confirmatória Fatorial da escala. Neste contexto, testou-se o modelo *tetrafatorial*, baseando-se na estrutura teórica proposta inicialmente por Davis (1980). Os dados de ajuste do modelo *tetrafatorial* demonstraram estar em acordo com as recomendações (Tabachnick & Fidell, 2001). O índice de ajuste para o modelo proposto ficou assim: $\chi^2/gl = 5.44$; $p < 0.001$; RMSEA = 0.08 (IC 90% = [0.076, 0.083]; CFI = 0.83; TLI = 0.81 e SRMR = 0.08. Portanto, destaca-se que o modelo *tetrafatorial* é apropriado para representar as dimensões cognitivas e afetivas da empatia do IRI em crianças e adolescentes. A figura 10 apresenta a AFC para a estrutura *tetrafatorial* proposta neste estudo, com todas as saturações (lambdas, λ), as quais se inserem dentro do intervalo esperado [0 a 1], demonstrando não haver problemas de estimação.

Tabela 9.

Médias e desvios-padrões das subescalas de FS, CE, AP, TP e o Índice Geral de Empatia (IRI), em função do sexo dos participantes

	FS		CE		AP		TP		IRI	
	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.
M	3.79	3.22	3.54	3.25	3.08	2.73	3.50	3.38	3.49	3.15
D.P.	0.78	0.80	0.78	0.70	0.85	0.80	0.74	0.79	0.59	0.56

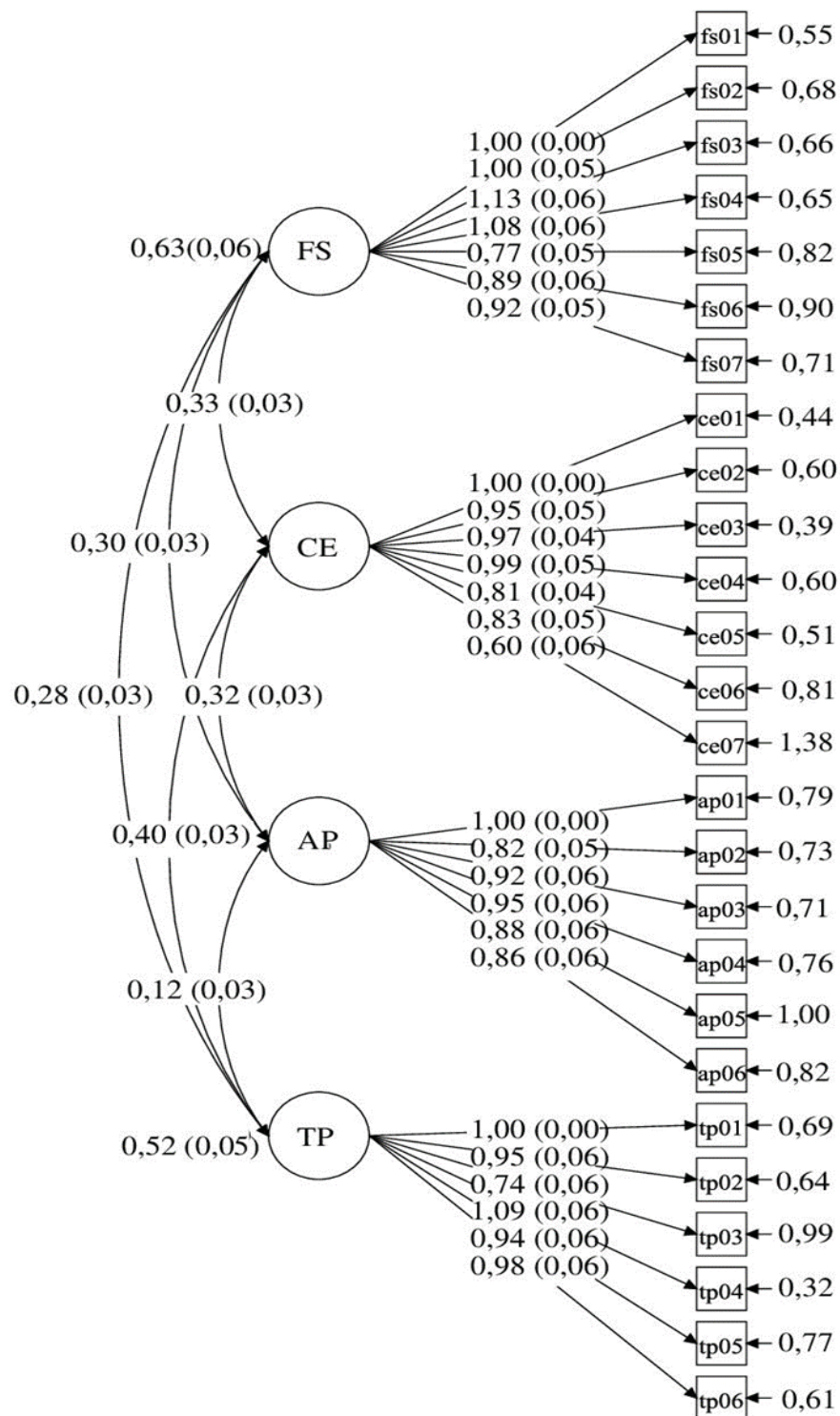


Figura 10.

Resultado da análise fatorial confirmatória aplicada ao modelo tetrafatorial

4.2 RESULTADOS DA INTERVENÇÃO

Nesta seção serão apresentados os principais resultados relacionados a realização da intervenção com os 124 estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental.

4.2.1 T1 – Pré-teste (antes da intervenção)

Os pré-testes deste estudo foram realizados em quatro turmas do 5º ano de uma escola municipal de Curitiba, no período de fevereiro, março e abril de 2021. Nesta etapa, os estudantes foram organizados em dois grupos, a partir da aplicação do Teste de Raven (Pasquali et al., 2002) e da análise que demonstrou não haver diferenças significativas (tabela 10) os outros testes e tarefas foram aplicados.

Tabela 10.

Teste t student para o Teste de Raven antes de dividir os grupos para a intervenção

	t	gl	p	95% IC	
				mínimo	máximo
N=124	0,11	122	0,64	-1,59	2,56

Após a aplicação e avaliação da capacidade cognitiva dos estudantes por meio o Teste de Raven foi aplicada a tarefa de leitura e compreensão leitora (COMTEXT). Para os propósitos desse estudo, foi selecionado o texto *O coelho e o cachorro* (Prata, 2005) e as 10 questões testes de compreensão leitura que compõem o instrumento, sendo cinco questões de compreensão literal e cinco de compreensão inferencial. Este teste tem uma dimensão de compreensão inferencial e outra de compreensão literal, as quais, juntas, resultam no escore de compreensão leitora. o alfa de Cronbach no pré-teste para a junção das duas dimensões foi de 0,532. As médias e desvios padrões para as medidas podem ser visualizadas na tabela 11. Além desta tarefa, também foi aplicada a escala IRI nos estudantes durante a fase do pré-teste, os *alfas* de Cronbach para o índice geral da escala IRI com seus 26 itens foi de 0,926, e cada dimensão α_{FS}

= 0,851; $\alpha_{CE} = 0,871$; $\alpha_{AP} = 0,894$ e $\alpha_{TP} = 0,776$, as médias e os desvios padrões da escala podem ser conferidos na tabela 12. Durante esta etapa, não foi constatado diferença significativa entre as turmas nos escores das tarefas, o que facilitou a organização dos dois grupos, o GI e GC.

4.2.2 T2 – Pós-teste (após a intervenção)

Foi rodada uma análise das médias e dos desvios padrões para o índice geral de compreensão leitora (unindo as variáveis de compreensão literal e inferencial) e de empatia (combinando as dimensões de empatia afetiva e cognitiva) no T1 e T2 no GI e GC, os resultados podem ser conferidos na tabela 11.

Tabela 11.

Médias e desvios-padrões para as variáveis de compreensão leitora e empatia, no T1 e T2

Variáveis	GI	GC	Total
<i>Compreensão Leitora</i>			
T1	23,49 (9,17)	22,84 (9,05)	23,17 (9,08)
T2	74,44 (13,65)	35,25 (9,41)	55,16 (22,89)
<i>Empatia</i>			
T1	3,11 (0,35)	3,15 (0,37)	3,13 (0,36)
T2	4,51 (0,33)	3,10 (0,36)	3,82 (0,78)

O efeito da condição de GI e GC nos resultados também foi testado utilizando a análise múltipla da variância (MANOVA) para medidas repetidas, para analisar os dois grupos. O modelo incluiu mudanças de pré-teste para pós-teste (ou seja, pontuação de diferença). Estatisticamente, em uma análise de medidas repetidas, as pontuações de diferença ou “mudança” (pós-teste versus pré-teste) fornecem uma estimativa imparcial da mudança real, independentemente do valor da linha de base. As pontuações de diferença examinam a direção da mudança e determinam se a melhora nas pontuações do pré-teste para o pós-teste foi maior no GI - grupo de tratamento do que é para o GC - grupo controle (Tabachnick & Fidell, 2001).

Tabela 12.

Compreensão literal, inferencial e leitora: médias ajustadas no pré-teste e pós-teste para o programa de intervenção no GI e GC, com escores de diferença e tamanho de efeito

			Pré-teste	Pós-teste	Escore de diferença	Tamanho do Efeito <i>d</i> de Cohen
			M	M		
			<i>N</i>			
Compreensão Literal	GI	63	22,54 (9,79)	75,24 (17,76)	52,70	5,00
	GC	61	22,46(9,94)	39,18(17,82)	16,72	1,63
Compreensão Inferencial	GI	63	21,11(9,17)	78,89(11,08)	57,78	8,03
	GC	61	20,28(8,81)	36,72(13,87)	16,44	2,00
Compreensão Leitora	GI	63	23,49(9,17)	74,44(13,65)	50,95	6,19
	GC	61	22,84(9,05)	35,25(9,41)	12,41	1,90

Números em parênteses são os D. P.

A Tabela 12 fornece um resumo das análises de resultados sobre a compreensão leitora das crianças, considerando o desempenho específico em compreensão literal e inferencial. O efeito da condição do GI nos escores de diferença foi testado usando uma série de 2 (grupo) MANOVA. Como pode ser visto, um efeito significativo foi encontrado para as três categorias no GI no pós-teste: crianças que participaram da intervenção mostraram melhorias significativas em sua capacidade de compreensão literal, gerar inferências, resultando em uma melhoria na compreensão leitora geral, em contraste com as crianças do GC. O efeito para este achado foi $d = 5,00$ para compreensão inferencial, $d = 8,03$ para a inferencial e $d = 6,19$ para a compreensão inferencial, apresentando efeitos altos para todas as dimensões, especialmente para a inferencial. As figuras 11, 12 e 13 demonstram o crescimento das dimensões da compreensão leitora em ambos os grupos, com maior intensidade no GI. Os *alfas* de Cronbach para a dimensão de compreensão leitora no pós-teste, resultado da associação entre compreensão literal e inferencial, foi de 0,859.

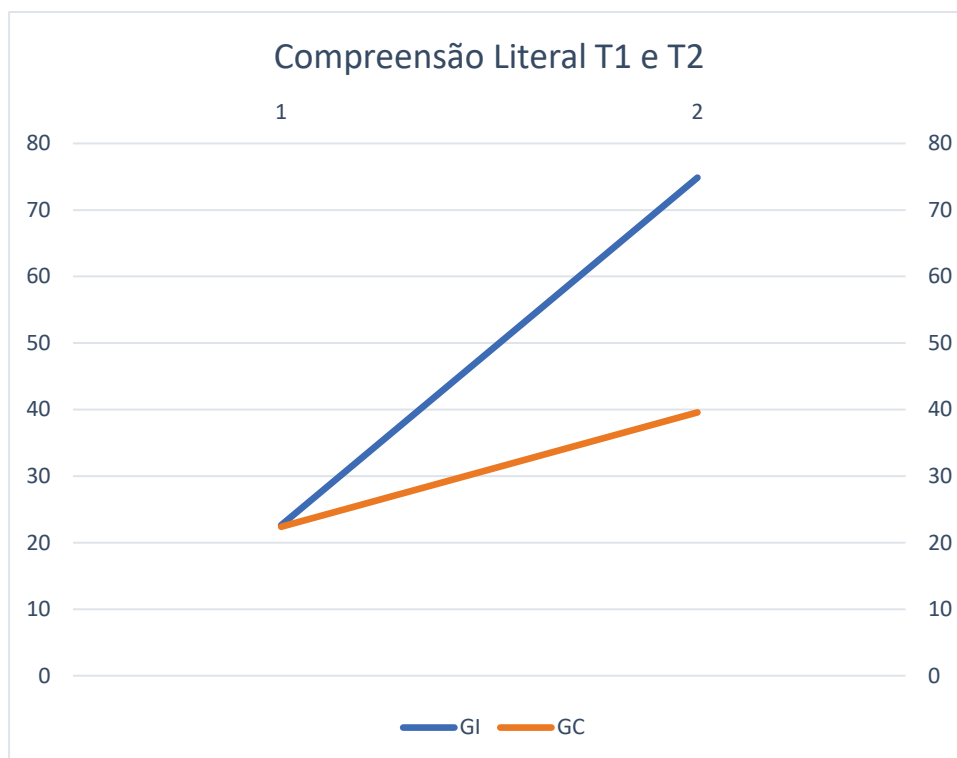
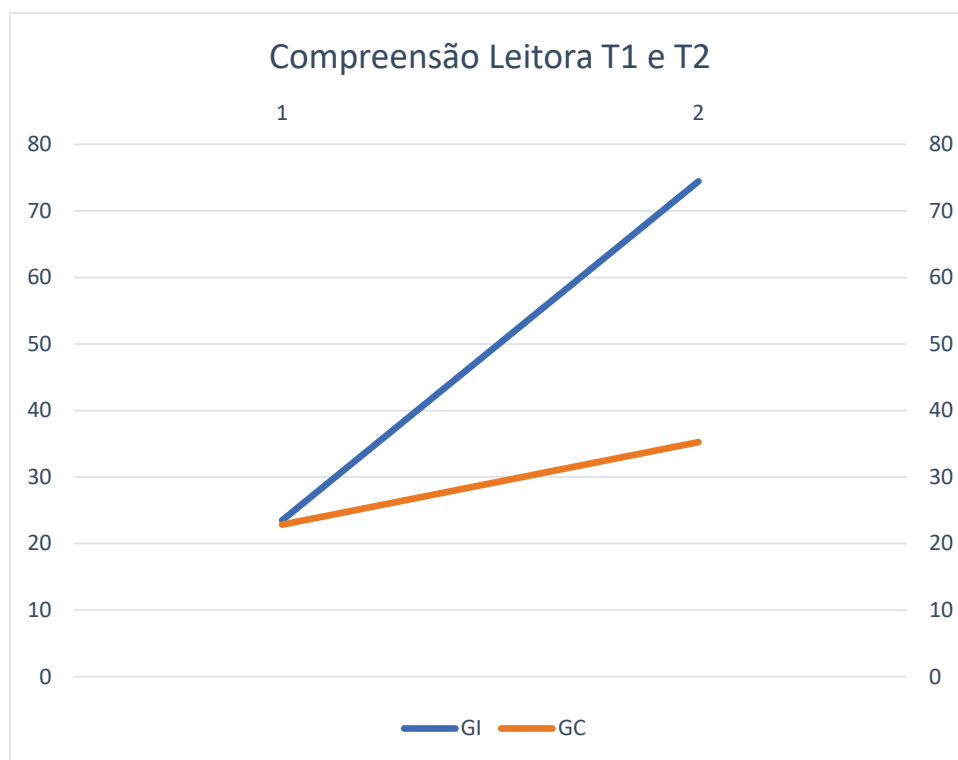
Figura 11.*Compreensão Literal no GI e GC no T1 e T2***Figura 12.***Compreensão Inferencial no GI e GC no T1 e T2*

Figura 13.*Compreensão Leitora no GI e GC no T1 e T2*

Além da análise das dimensões da compreensão leitora, o efeito da condição de GI e GC nos resultados também foi testado utilizando a análise (MANOVA) para medidas repetidas, em relação às dimensões emocionais da empatia. O modelo incluiu mudanças de pré-teste para pós-teste (ou seja, pontuação de diferença). As medidas da empatia afetiva e da empatia cognitiva, os resultados podem ser conferidos na tabela 13.

Tabela 13.

Empatia afetiva e cognitiva: médias ajustadas no pré-teste e pós-teste para o programa de intervenção no GI e GC, com escores de diferença e tamanho de efeito

			Pré-teste	Pós-teste	Escore de diferença	Tamanho do Efeito <i>d</i> de Cohen
		<i>n</i>	M	M		
Empatia Afetiva	GI	63	3,20(0,46)	4,23(0,49)	1,03	3,00
	GC	61	3,11(0,49)	3,14(0,39)	0,03	0,09
Empatia Cognitiva	GI	63	3,00(0,32)	4,78(0,23)	1,78	9,03
	GC	61	3,17(0,31)	3,05(0,38)	-0,12	-0,48

Números em parênteses são os D. P.

Dando prosseguimento as análises da intervenção, a Tabela 13 fornece um resumo das análises de resultados sobre a competência empática das crianças, considerando o autorrelato específico nas dimensões cognitiva e afetiva da empatia. O efeito da condição do GI nos escores de diferença foi testado usando uma série de 2 (grupo) MANOVA. Como pode ser visto, um efeito significativo foi encontrado para as duas categorias no GI no pós-teste: crianças que participaram da intervenção mostraram melhorias significativas em seu autorrelato de empatia especialmente na cognitiva, em contraste com as crianças do GC. O efeito para esta competência foi $d = 3,00$ para empatia afetiva, e $d = 9,03$ para a cognitiva, apresentando efeitos altos para ambas as dimensões, especialmente para a cognitiva. Nota-se que, em relação à empatia cognitiva, houve um pequeno decréscimo em relação ao pré-teste para o GC, esses achados são semelhantes ao estudo de Schonert-Reichl et al. (2012), no qual os resultados do grupo controle, em relação às competências de empatia, também deram uma pequena decaída no pós-teste.

No pós-teste, os *alfas* de Cronbach para o índice geral da escala IRI com seus 26 itens foi de 0,980, e cada dimensão $\alpha_{FS} = 0,953$; $\alpha_{CE} = 0,919$; $\alpha_{AP} = 0,929$ e $\alpha_{TP} = 0,976$.

Tabela 14.

Diferença no autorrelato das crianças sobre sua empatia geral (escala IRI) entre T1 e T2 e T2

	t	gl	p	95% IC	
				mínimo	máximo
GC	0,63	122	0,54	-0,08	0,17
GI	-22,3	122	< 0,01	-1,53	-1,28

Com relação à avaliação da empatia entre T1 e T2, não se observou diferença significativa no autorrelato das crianças para o GC ($p = 0,54$). Já no GI, verificou-se diferença significativa no autorrelato das crianças ($t_{122} = -22,3$; $p < 0,01$).

4.2.3 Teste Prova Brasil

Para organizar esta variável, duas Provas Brasil disponíveis no domínio público foram selecionadas. Cada uma com 11 questões, totalizando 22 perguntas envolvendo diferentes estratégias de leitura e compreensão leitora. Os *alfas* de Cronbach para o índice geral da Prova Brasil deste estudo, com seus 22 itens, foi de 0,811.

Será utilizado o coeficiente de correlação de Pearson para identificar as correlações entre a variável dependente (Prova Brasil) e as variáveis independentes (empatia afetiva, empatia cognitiva, compreensão literal, compreensão inferencial, gênero, grupo intervenção). As variáveis independentes são explicativas da variável dependente. Considerando um nível de significância de 0,05. Na tabela 15 é possível visualizar as correlações para a Prova Brasil.

Tabela 15.

Correlação de Pearson para Prova Brasil e variáveis do estudo

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7
1. Prova Brasil	1	0,772**	0,859**	0,755**	0,901**	0,290**	0,889**
2. Empatia Afetiva		1	0,869**	0,604**	0,715**	0,213*	0,773**
3. Empatia Cognitiva			1	0,691**	0,836**	0,109	0,938**
4. Compreensão Literal				1	0,753**	0,215*	0,715**
5. Compreensão Inferencial					1	0,210*	0,861**
6. Gênero						1	0,114
7. Grupo Intervenção							1

**Correlação é significativa em um nível de 0,01

*Correlação é significativa em um nível de 0,05

Correlações de 0,30 e acima foram consideradas estatisticamente significativas no nível de 0,05 ($p < 0,05$). Como esperado, a correlação entre compreensão literal e compreensão inferencial e o Prova Brasil Teste foram positivos e altamente significativos. Além disso, os componentes da empatia também foram positivos e altamente correlacionados à Prova Brasil. No entanto, a variável gênero apresentou diferentes associações com todas as variáveis, foi positiva, mas não altamente relacionada à compreensão literal, inferencial, empatia afetiva, cognitiva e Prova Brasil Teste. A variável do GI também se correlacionou de forma positiva e alta com as outras variáveis, especialmente com empatia cognitiva, compreensão inferencial e prova Brasil. As correlações mais altas e significativas foram entre as variáveis da Prova Brasil e empatia cognitiva, compreensão inferencial e GI. Com esses achados, mantém-se a hipótese de que existe uma correlação positiva e significativa entre a compreensão leitora (literal e inferencial), as dimensões da empatia (especialmente na dimensão cognitiva) e a pontuação na Prova Brasil. Além disso, precisamos entender melhor as associações entre essas variáveis com o gênero.

Após rodar as correlações, foi importante investigar quais componentes da compreensão leitora e da empatia podem contribuir para variações no desempenho na Prova Brasil e como esses componentes interagem com o gênero e com a intervenção nos estudantes do 5º ano participantes do estudo. Para investigar essa conexão, foi rodada uma regressão múltipla com Prova Brasil como variável dependente e com as dimensões da compreensão leitora (literal e inferencial), a empatia, em seus componentes afetivo e cognitivo, gênero e GI X GC como variáveis independentes, também foi adicionado uma interação entre gênero e as dimensões da compreensão leitora. O resultado pode ser conferido na tabela 16:

Tabela 16.

Regressão múltipla da Prova Brasil como variável dependente e as variáveis do estudo

Preditores	B	SE	p	R ²
<i>Modelo 1</i>				0,740
Empatia Afetiva	0,690	0,594	0,247	

Empatia Cognitiva	3,696	0,453	0,000	
<i>Modelo 2</i>				0,860
Compreensão Literal	0,022	0,009	0,018	
Compreensão Inferencial	0,099	0,013	0,000	
<i>Modelo 3</i>				0,889
Gênero	1,027	0,296	0,001	
Grupo Intervenção	3,838	0,905	0,000	
<i>Modelo 4</i>				0,907
Compreensão Literal X Gênero	0,035	0,011	0,001	
Compreensão Inferencial X Gênero	1,027	0,363	0,006	

Conforme pode ser observado na tabela 16, foi realizada regressão múltipla do Teste Prova Brasil predito pelos componentes de compreensão leitora, dimensões de empatia, gênero, GI e interações entre gênero e dimensões da compreensão leitora. No primeiro modelo, adicionamos como preditores a empatia afetiva e cognitiva. Uma equação de regressão significativa foi encontrada, ($F(2, 121) = 171,142, p < 0,000$), com um R^2 de 0,740. Indicando que os componentes empatia (afetiva e cognitiva) foram positivamente associados ao melhor desempenho na Prova Brasil. Enquanto mais empatia cognitiva foi positivamente relacionada a uma melhor pontuação no Teste Prova Brasil ($p < 0,000$), a empatia afetiva não foi significativa, conforme observado na tabela 16, com $p < 0,247$. De acordo com esse modelo, a empatia afetiva e cognitiva responde por 74,0% da variância da Prova Brasil dos alunos do 5º ano.

No segundo modelo, adicionamos como preditores para o Teste Prova Brasil as variáveis de compreensão literal e inferencial. A regressão foi significativa, ($F(4, 119) = 183,502, p < 0,000$), com R^2 de 0,860. Ambas as dimensões foram significativas do ponto de vista estatístico. Neste segundo modelo, as dimensões de empatia respondem por 86,0% da variância do Teste Prova Brasil, melhorando o modelo.

No terceiro modelo, adicionamos como variável independente o gênero e o GI como preditores do Teste Prova Brasil. A regressão foi positivamente significativa, ($F(6, 117) = 155,877, p < 0,000$), com R^2 de 0,889. Indicando que as meninas pontuaram mais do que os

meninos na Prova Brasil e que o GI também obteve um resultado significativamente maior em comparação com o GC. A variância é de 88,9% e melhorou o modelo.

Foi levantada a hipótese de que o gênero teria um impacto positivo na Prova Brasil e que os componentes de compreensão leitora dos participantes, moderariam essa associação. No quarto modelo, desenvolvemos uma regressão múltipla do Teste Prova Brasil quanto à interação de compreensão literal e compreensão inferencial e gênero como preditor. A interação foi significativa, ($F(8,115) = 140,967$, $p < 0,000$), com $R^2 = 0,907$. A compreensão literal e inferencial do preditor por gênero explicou 90,7% da variabilidade, melhorando o modelo.

4.2.4 Teste de Vocabulário Emocional

Para desenvolver este teste, foi feita uma leitura e análise cuidadosa de outros testes de vocabulário. Além disso, foram selecionados um total de 25 emoções e sentimentos humanos. As emoções básicas e universais foram inseridas na testagem e foram organizadas mais emoções e sentimentos aprendidos socialmente. A soma 25 vinhetas enquanto questão de teste de vocabulário, resultou em um *alfa* de Cronbach geral de 0,601. Este teste foi aplicado em conjunto com o subteste de vocabulário do WISC. Neste contexto, será utilizado o coeficiente de correlação de Pearson para identificar as correlações entre a variável dependente (Vocabulário Emocional) e as variáveis independentes (empatia afetiva, empatia cognitiva, compreensão literal, compreensão inferencial, vocabulário WISC, gênero, grupo intervenção). As variáveis independentes são explicativas da variável dependente. Considerando um nível de significância de 0,05. Na tabela 17 é possível visualizar as correlações para a Prova Brasil.

Tabela 17.

Correlação de Pearson para Vocabulário Emocional e variáveis do estudo

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Vocabulário Emocional	1	0,595**	0,711**	0,774**	0,732**	0,781**	0,810**	0,208*

2. Compreensão Literal	1	0,753**	0,457**	0,604**	0,691**	0,715**	0,215*
3. Compreensão Inferencial		1	0,598**	0,715**	0,836**	0,861**	0,210*
4. Vocabulário WISC			1	0,559**	0,668**	0,709**	0,110
5. Empatia Afetiva				1	0,869**	0,773**	0,213*
6. Empatia Cognitiva					1	0,938**	0,109
7. Grupo Intervenção						1	0,114
8. Gênero							1

**Correlação é significativa em um nível de 0,01

*Correlação é significativa em um nível de 0,05

Correlações de 0,30 e acima foram consideradas estatisticamente significativas no nível de 0,05 ($p \leq 0,05$). Neste contexto, destaca-se que, a correlação entre o vocabulário do WISC, o GI e a empatia cognitiva e afetiva e o Teste de Vocabulário emocional foram positivos e altamente significativos. Além disso, os componentes da compreensão leitora também foram positivos, sendo a compreensão inferencial mais elevada que a literal para a correlação com o vocabulário emocional. No entanto, a variável gênero apresentou diferentes associações com todas as variáveis, foi positiva, mas não altamente relacionada às variáveis e ao vocabulário emocional. A variável do GI também se correlacionou de forma positiva e alta com as outras variáveis, especialmente com empatia cognitiva, compreensão inferencial e vocabulário emocional. De acordo com esses resultados, mantém-se a hipótese de que existe uma associação positiva e significativa entre a compreensão inferencial, as dimensões da empatia (especialmente na dimensão cognitiva) e a pontuação no vocabulário emocional. Contudo, ainda é necessário compreender melhor as relações entre essas variáveis e gênero dos estudantes.

Em relação ao pós-teste, foi realizada uma regressão múltipla com o Teste de vocabulário emocional como variável dependente, tendo as categorias de compreensão leitora

(literal e inferencial), o subteste do vocabulário do WISC, as dimensões da empatia (afetiva e cognitiva), gênero e GI X GC como variáveis preditoras. O resultado pode ser conferido na tabela 18:

Tabela 18.

Regressão múltipla do Teste de Vocabulário emocional como variável dependente e as variáveis do estudo

Preditores	<i>B</i>	SE	<i>p</i>	<i>R</i> ²
<i>Modelo 1</i>				0,514
Compreensão Literal	0,015	0,010	0,153	
Compreensão Inferencial	0,066	0,010	0,000	
<i>Modelo 2</i>				0,702
Vocabulário WISC	0,552	0,063	0,000	
<i>Modelo 3</i>				0,750
Empatia Afetiva	0,998	0,352	0,005	
Empatia Cognitiva	0,316	0,362	0,385	
<i>Modelo 4</i>				0,770
Grupo Intervenção	2,427	0,821	0,004	
Gênero	0,339	0,255	0,186	

Conforme pode ser observado na tabela 18, foi realizada regressão múltipla do Teste de Vocabulário Emocional predito pelos componentes de compreensão leitora (literal e inferencial), vocabulário WISC, dimensões de empatia (afetiva e cognitiva), GI e gênero. No primeiro modelo, adicionamos como preditores a empatia afetiva e cognitiva. Uma equação de regressão significativa foi encontrada, ($F(2, 121) = 68,889$, $p < 0,000$), com um R^2 de 0,514. Indicando que os componentes da compreensão (literal e inferencial) foram positivamente associados ao melhor desempenho no Teste de Vocabulário Emocional. Enquanto a compreensão inferencial foi positivamente relacionada a uma melhor pontuação no Vocabulário Emocional ($p < 0,000$), o literal não foi significativo, conforme observado na tabela 17, com $p < 0,153$. De acordo com esse modelo, a compreensão leitora responde por 51,4% da variância do Vocabulário emocional dos alunos do 5º ano.

No segundo modelo, adicionamos como preditor para o Teste de Vocabulário Emocional o teste de vocabulário WISC. A regressão foi significativa, ($F(3, 120) = 94,297$, p

$< 0,000$), com R^2 de 0,702. Este preditor foi significativo do ponto de vista estatístico ($p < 0,000$). Neste segundo modelo, o vocabulário do WISC respondeu por 70,2% da variância do Teste de Vocabulário Emocional, melhorando o modelo.

No terceiro modelo, adicionamos como variável independente as dimensões da empatia (afetiva e cognitiva) como preditores do Teste de Vocabulário Emocional. A regressão foi positivamente significativa, ($F(5, 118) = 70,773$, $p < 0,000$), com R^2 de 0,750. Neste modelo, a empatia afetiva foi significativa ($p < 0,005$), por outro lado, a empatia cognitiva (0,385). Esses achados apontam a importância da empatia afetiva para a compreensão das emoções de outras pessoas. A variância foi de 75% e melhorou o modelo.

Foi levantada a hipótese de que o gênero teria um impacto positivo no Teste de Vocabulário Emocional e que os estudantes participantes da intervenção apresentariam um desempenho maior. No quarto modelo, desenvolvemos uma regressão múltipla do Teste de Vocabulário Emocional tendo gênero e GI como preditores. A regressão foi significativa, ($F(7,116) = 55,586$, $p < 0,000$), com $R^2 = 0,770$. O preditor GI e gênero explicou 77% da variabilidade, melhorando o modelo. Contudo, destaca-se que gênero não se confirmou como uma variável significativa ($p < 0,186$), enquanto o GI se mostrou significativo ($p < 0,004$).

4.3 RESULTADOS DO ESTUDO FEITO COM OS PAIS DOS ESTUDANTES⁸

4.3.1 T1 – Antes da intervenção

⁸ Os resultados aqui apresentados já foram publicados em um artigo premiado pela CAPES em parceria com a Secretaria Nacional da Família, na coletânea: “Fortalecimento de vínculos familiares em tempos de pandemia”, volume 2: “Práticas Parentais e o desenvolvimento de crianças e adolescentes no contexto da pandemia”. Link de acesso: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/observatorio-nacional-da-familia/producoes-onf>

Os *alfas* de Cronbach para o índice geral da escala de empatia *EmQue* com seus 20 itens foi de 0,808, e o valor para cada uma das três dimensões, respectivamente, foi $\alpha_{CE} = 0,666$; $\alpha_{AE} = 0,612$ e $\alpha_{RP} = 0,435$.

4.3.2 T2 – Após a intervenção

Os *alfas* de Cronbach para o índice geral da escala de empatia *EmQue* com seus 20 itens foi de 0,975, e o valor para cada uma das três dimensões, respectivamente, foi $\alpha_{CE} = 0,912$; $\alpha_{AE} = 0,945$ e $\alpha_{RP} = 0,935$.

4.3.3 Diferenças entre T1 e T2

Com relação à avaliação da empatia entre T1 e T2, não se observou diferença significativa nem na percepção dos pais ($p = 0,09$) para o GC ($p = 0,54$). Já no GI, verificou-se diferença significativa na percepção dos pais ($t_{122} = -33,5$; $p < 0,01$).

As Tabela 2 e 3 apresentam os resultados do teste *t* de *Student* para comparação entre os índices das escalas *EmQue* e *IRI*, respectivamente, considerando os dois grupos.

Tabela 19.

Diferença na percepção dos pais sobre a empatia dos filhos (escala EmQue) entre T1 e T2

	t	gl	p	95% IC	
				mínimo	máximo
GC	1,69	122	0,09	-0,01	0,13
GI	-33,5	122	< 0,01	-1,28	-1,13

As Figuras 14 e 15 mostram os diagramas de caixas do índice da escala *EmQue* no T1 e no T2, respectivamente para o GC e o GI.

Figura 14.

Diagrama de caixas da percepção dos pais sobre os comportamentos de empatia dos filhos (escala EmQue) em T1 e T2 – GC

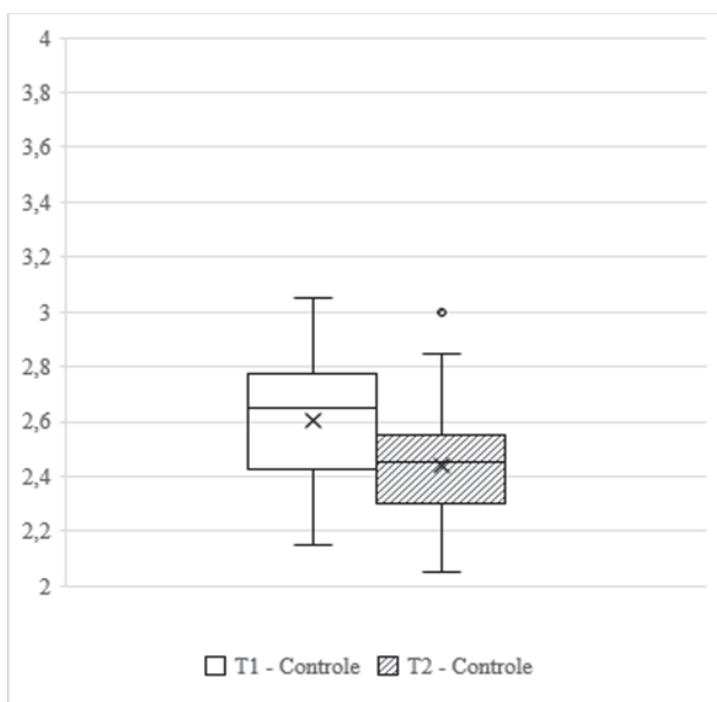
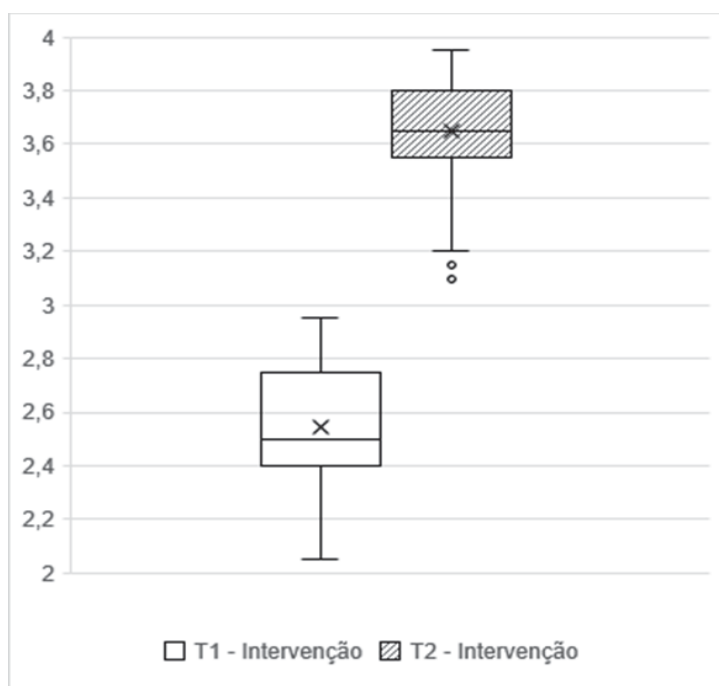
**Figura 15.**

Diagrama de caixas da percepção dos pais sobre os comportamentos de empatia dos filhos (escala EmQue) em T1 e T2 – GI



5. DISCUSSÃO

5.1 VALIDADE DO IRI EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Nos últimos 40 anos, inúmeros estudos em psicologia e neurociência têm aplicado o IRI como medida de empatia cognitiva e afetiva com a intenção de examinar suas dimensões e sua relação com outros construtos e transtornos psicológicos (Braun et al., 2015; Chrysikou, & Thompson, 2016; Lauterbach & Hosser, 2007; Sampaio et al., 2011). Um dos objetivos deste estudo foi investigar a estrutura fatorial de uma versão de português brasileiro da IRI (Davis, 1980) em uma amostra de crianças e adolescentes. A seção dos resultados demonstra que a versão adaptada do IRI deste estudo é adequada para a avaliação e mensuração do construto da empatia em crianças e adolescentes brasileiros. Os *alphas* encontrados revelaram que esta versão com 26 itens tem uma boa consistência interna, de modo que, pode ser considerada uma escala confiável.

A dimensão com maior consistência interna foi a FS. Em relação às médias, nota-se que as meninas pontuaram mais alto na FS enquanto os meninos pontuaram mais alto na dimensão TP. De acordo com achados empíricos de Dill-Shackleford et al. (2016) a fantasia relacionada a leitura de livros, séries e filmes tem um importante papel na experiência humana. Este estudo pontua que livros e filmes instigam as pessoas a crescer em seu funcionamento social. A exposição a fantasia ficcional pode aumentar a empatia e as habilidades sociais e reduzir o preconceito, pois a conexão com as personagens e histórias leva a pessoa a reunir perspectivas diferentes, conectando-se a mundos de histórias em um processo duplo, pois se engaja em um processo pessoal de “sentir através” das personagens, de suas crenças, histórias, visões de mundo e compara com a sua perspectiva e realidade (Dill-Shackleford et al., 2016). Além disso, um estudo brasileiro (Sampaio et al., 2011) realizado com adultos apontou a FS como a

dimensão mais elevada da amostra, corroborando a importância de vivenciar outras realidades para a população brasileira.

É importante destacar que tanto a dimensão FS, quanto a TP, representam aspectos da empatia cognitiva. E mesmo que os meninos tenham tido a TP como dimensão mais elevada, as meninas ainda apresentaram todas as dimensões em níveis mais altos. Há evidências de diferenças de gênero em níveis e tendências de desenvolvimento, especialmente durante o final da infância e início da adolescência, apontando que as meninas demonstram crescimento na TP e na CE em comparação com meninos (Van der Graaff et al., 2014).

Em relação aos escores médios, no estudo inicial da escala, Davis (1980) descobriu que as mulheres tinham escores mais altos do que os homens para cada uma das quatro subescalas. Essa diferença significativa entre os sexos também foi observada nas quatro subescalas da amostra atual e no índice geral para toda a escala. Estudos anteriores indicaram, consistentemente, que o gênero feminino tem um nível mais alto de empatia do que o masculino e é importante destacar que esta diferença ocorre em amostras de diferentes países e culturas (Braun et al., 2015; Carrasco-Ortiz et al., 2011; Chrysikou, & Thompson, 2016; Liu et al., 2018).

À semelhança dos achados deste estudo, pesquisas demonstram que garotas e mulheres relatam sentir mais empatia do que garotos e homens em resposta a eventos adversos que ocorrem com outras pessoas (Benenson et al., 2021; Eisenberg, & Lennon, 1983; Hoffman, 1977). Archer (2019) estudou a realidade e o significado evolutivo das diferenças de gênero em atributos psicológicos humanos, dentre as quais, destacam-se as habilidades e interesses sociais, a empatia e o comportamento de ajuda. De acordo com os achados deste estudo, a empatia, provavelmente, é uma habilidade mais desenvolvida em meninas e mulheres (Archer, 2019). Mulheres também demonstram maior preocupação com os outros em situações de vulnerabilidade em comparação com homens (Baum et al., 2014).

As correlações entre as dimensões demonstraram que a CE e TP foi o fator mais alto, seguido pela correlação entre CE e FS. A escala foi aplicada no início do ano de 2021, tanto as crianças quanto os adolescentes, já estavam bem conscientes da importância de se preocupar com o próximo durante a pandemia (Cowie & Myers, 2021). Neste contexto, o fato de a Consideração Empática ter sido uma das dimensões mais elevada em combinação com a TP e FS, aponta para o fato das crianças e adolescentes demonstrarem que se preocupam com o problema ou com a realidade desafiadora de outras pessoas (Cowie & Myers, 2021). Durante a pandemia, crianças e adolescentes tiveram a oportunidade de dar e receber suporte e as interações desenvolvidas neste período de crise podem influenciar no aumento de comportamentos pró-sociais, fortalecendo vínculos com a comunidade e como eles se percebem em relação aos outros (Alvis et al., 2020). Além disso, receber ajuda e suporte durante a pandemia foi associado com níveis mais baixos de depressão e maior senso de pertencimento para adolescentes (Alvis et al., 2022).

A CE é uma das dimensões conectadas à empatia afetiva. De acordo com Petrocchi et al. (2021) o desenvolvimento de nível mais elevado de empatia afetiva foi preditor do comportamento de aceitação de auto isolamento durante a exposição ao risco de coronavírus. Ademais, os autores apontam que comportamentos altruístas, como os resultantes do desenvolvimento da empatia são mais eficientes do que mensagens indutoras de medo diante de situações que exijam mudança de comportamento como forma de proteção ao próximo e a si mesmo (Petrocchi et al., 2021). Outro estudo aponta que a medida de empatia cognitiva e emocional aumentou durante a pandemia, comparando o início da crise sanitária e um ano após seu início (Baiano et al., 2022). Desta forma, o autorrelato elevado de crianças e adolescentes de CE pode estar associado aos desafios impostos pela COVID-19, pois as consequências sociais, econômicas e sanitárias desta pandemia também resultaram em mudanças comportamentais importantes, como o desenvolvimento da empatia.

5.2 EFEITOS DA INTERVENÇÃO NOS ESTUDANTES

Ao examinar uma das grandes questões deste estudo, que foi verificar os efeitos de um programa de intervenção voltado para o ensino da compreensão leitora, focalizando seus componentes inferenciais e literais bem como o ensino da empatia em suas dimensões cognitiva e afetiva, foi encontrado uma mudança significativa nos escores dos estudantes participantes do GI em comparação com o GC em todas essas medidas específicas.

Para avaliar os resultados da intervenção, utilizou-se não apenas testes tradicionais de referência de significância estatística para examinar os efeitos do programa aqui desenvolvido, mas também tamanhos de efeitos. De acordo com os critérios de Cohen (1988), os efeitos para a compreensão leitora, e para seus componentes literal e inferencial, revelaram um tamanho alto de efeito para o GI. O mesmo se confirma em relação às dimensões da empatia, pois tanto o componente cognitivo quanto o afetivo obtiveram efeitos altos. De fato, como observado por Greenberg (2010), a qualidade da implementação de uma intervenção tem um impacto significativo no resultado, com uma implementação de maior qualidade relacionada a um tamanho de efeito maior. Apesar do contexto trazido pela COVID-19, este estudo conseguiu organizar um alto número de encontros com os estudantes e pode proporcionar a eles a oportunidade de aprender de forma lúdica sobre compreensão leitora e empatia. Juntamente com Wilson et al. (2003) acredita-se que essas práticas desenvolvidas em formato de aulas dentro de um contexto de pesquisa podem ser naturalmente incluídas na escola, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes.

Nesse contexto, destaca-se que em relação à medida específica de empatia cognitiva, notou-se um pequeno decréscimo no GC no pós-teste, resultados semelhantes em medidas emocionais de empatia também foram encontrados no estudo de Schonert-Reichl et al. (2012). Uma das explicações para este fenômeno, seria o fato de que, embora habilidades cognitivas tendam a aumentar com o tempo, por conta da exposição as aulas e ensinamentos, além da

maturidade e do desenvolvimento ao longo do tempo, o mesmo pode não ocorrer para competências emocionais, pois essas não fazem necessariamente parte do repertório de ensino em escolas e podem ficar estagnadas, tendo em vista que não há um olhar para elas (Schonert-Reichl et al., 2012).

Lerner (1982) discute a importância de entender os contextos mutáveis da vida humana para o desenvolvimento de intervenções com crianças e adolescentes ao longo do desenvolvimento humano. De acordo com o autor, intervenções só podem ser feitas após as avaliações necessárias serem estabelecidas, pois existem variáveis cognitivas e comportamentais que devem ser avaliadas antes e depois da intervenção para verificar se a mudança é fruto do desenvolvimento natural do ano letivo. Por exemplo, fazer o pré-teste ao início do ano e o pós-teste ao final, conduzem a mudanças ambientais, institucionais e biológicas de maturação dos estudantes (Lerner, 1982). Neste contexto, é importante perceber que as mudanças ocorreram em estudantes com idades semelhantes e em contextos parecidos, incluindo a própria pandemia e as intervenções no modelo híbrido.

Os achados desta intervenção aqui apresentada replicam e estendem o que é conhecido sobre a eficácia dos programas de intervenção escolares (Durlak et al., 2011). Por exemplo, um dos pontos fortes do presente estudo é que ele fornece suporte para a eficácia de um programa que envolve o ensino de habilidades cognitivas e socioemocionais implementado sob condições do “mundo real” em salas de aula – mesmo que elas sejam as casas dos estudantes – que refletem a diversidade de muitos ambientes escolares urbanos e em um momento tão desafiador, que foi a pandemia de COVID-19, incluindo os pais como parte do estudo (Boldt et al., 2021). Este estudo, embora não seja um ensaio randomizado, tem alta validade porque é relevante para contextos em que se espera que os professores atendam às necessidades de um público cada vez mais diversificado.

Deve-se destacar que o efeito foi maior para o desenvolvimento da compreensão inferencial e na dimensão cognitiva da empatia nos estudantes do GI em comparação com os do GC. Considerando o trabalho realizado a partir da literatura infanto juvenil e das estratégias de compreensão leitora e empatia ensinadas, percebe-se uma conexão entre a capacidade de inferir por meio da perspectiva empática (Frith & Frith, 2006). Isso ocorre porque a habilidade de inferir é fundamental para entender o motivo e o estado mental do outro (McCreary & Marchant, 2017). Ler textos ficcionais e narrativos também está intimamente associado a melhores indicadores de compreensão leitora (Oakhill & Sullivan, 2019). A ficção também funciona como uma simulação de situações reais e pode levar crianças a se engajarem em experiências sociais de forma mais assertiva (Mumper & Gerring, 2017; Oatley, 2016).

As mesmas áreas do cérebro envolvidas no processamento da empatia e na compreensão de nossos próprios estados mentais também estão envolvidas na compreensão inferencial dos estados mentais dos outros e no desenvolvimento da empatia (McCreary & Marchant, 2017; Wellman et al., 2001). Isso é importante porque, além da mera compreensão de palavras e frases, o leitor precisa ter a capacidade de fazer inferências, conectar ideias sucessivas, ser hábil em usar o conhecimento prévio e considerar o contexto das ideias apresentadas à luz de outros pontos de vista (Ferstl et al., 2008). Para que um leitor não apenas compreenda a semântica de uma história, mas também o uso prático da linguagem no contexto – para “relacionar-se” com o ponto de vista do escritor – o leitor tem que imaginar o que as personagens estão pensando e sentindo (Altmann et al., 2012).

Pesquisas apontam que dentro de um contexto escolar, as populações em idade escolar variam consideravelmente em termos de suas experiências familiares, experiências culturais e status socioeconômico (Aram & Aviram, 2009; Newstreet et al., 2018). E ao trabalhar a empatia, há um espaço para validar os diferentes pontos de vista e perspectiva sobre experiências pessoais e escolares (Hogan, 2010; Mar & Oatley, 2008). Determinar a eficácia de

um programa de promoção de competência socioemocional dentro de uma condição tão diversificada fornece validade ao programa de intervenção. Estudos têm apontado que intervenções podem elevar a competência empática em estudantes (Guarisco & Freeman, 2015; Riquelme & Montero, 2013). Além disso, estudantes que participam de intervenções tendo por base textos ficcionais/narrativos tendem a ter habilidades mais elevadas em empatia em comparação com estudantes que trabalham com outro gênero textual (Mar, et al. 2011). Isso ocorre porque, ao se transportar para uma narrativa, o leitor passa a entender diferentes perspectivas relacionadas à história que lê e isso pode desenvolver tanto a afeição quanto a cognição do leitor (Israelashvili et al., 2020).

Wilson et al. (2003), em sua metanálise dos efeitos das intervenções escolares, destacam a importância de uma diferenciação entre avaliações de programas de demonstração e programas de prática de rotina. Segundo eles, os programas de demonstração são aqueles criados por pesquisadores cujo principal objetivo é determinar a eficácia do programa sob condições controladas. Tais programas são geralmente implementados pelos pesquisadores e muitas vezes ministrados por pesquisadores e/ou professores que estão intimamente ligados à pesquisa. Em contrapartida, programas de prática rotineira são aqueles que já estão sendo implementados nas escolas de forma rotineira e contínua. Este último só pode ser possível a partir da aplicação e de resultados satisfatórios do primeiro tipo. Neste contexto, os resultados positivos que confirmam a eficácia do programa aqui desenvolvido podem vir a servir para um programa que se torne uma prática rotineira, na qual os professores podem desenvolver, a partir do uso de literatura infanto juvenil e planos de ensino específicos, não apenas a compreensão leitora, mas também a empatia, resultando em maior comportamento pró-social.

Portanto, usando um design quase experimental rigoroso, descobriu-se que as crianças em que foram aplicadas as intervenções tanto de compreensão leitora quanto de educação socioemocional com foco na empatia, obtiveram escores significativamente maiores ao final do

processo nessas habilidades em contraste com as crianças no grupo controle, melhorias na compreensão literal e inferencial; além de um aumento significativo nas competências de empatia afetiva e cognitiva, o que pode resultar em comportamentos pró-sociais.

5.2.1 Teste da Prova Brasil

Ao examinar a tabela de correlação de Pearson feita para a Prova Brasil e as outras variáveis, é possível perceber que as relações, em sua maioria, são altamente significativas, positivas e fortes. As dimensões compreensão inferencial e Prova Brasil resultam na mais alta correlação o que demonstra a importância da habilidade inferencial para realizar a Prova Brasil. Outra dimensão que se destaca é a empatia cognitiva que é altamente associada à Prova Brasil. As relações entre essas variáveis guardam algumas questões importantes. Primeiramente, as dimensões de leitura foram acessadas por meio de um teste baseado em um texto narrativo e a Prova Brasil também apresentou diferentes gêneros textuais, mas principalmente o narrativo. Alguns estudos encontraram uma correlação positiva entre leitura narrativa e empatia, teoria da mente e comportamentos pró-sociais em estudantes universitários e adultos (Kidd & Castano, 2013; Koopman, 2015; Mars & Oatley, 2008; Mars et al., 2006). A associação entre leitura e empatia tem sido investigada nas últimas décadas em adultos, mas agora precisamos entender essa associação em crianças.

Com base na magnitude da correlação entre as variáveis de compreensão global de leitura e as dimensões de empatia identificadas neste estudo são mais fortes e acima de 0,40, esses resultados podem sugerir significância teórica e prática (Fraenkel et al., 2015). De acordo com Oatley (1999), do ponto de vista teórico, a leitura de ficção é uma maneira poderosa de envolver a mente do leitor para experimentar emoções, bem como entender aspectos das experiências dos outros. Além disso, esses achados estão de acordo com León-Jiménez et al. (2020) que desenvolveu um estudo baseado na ideia de que as escolas como comunidades de

aprendizagem podem promover amizades e empatia por meio de diferentes ações educativas bem-sucedidas relacionadas à matemática, ciências e à linguagem. Conforme afirmam León-Jiménez et al. (2020), os Encontros Literários Dialógicos (GDL), que é uma atividade de leitura dialógica baseada na leitura de um livro de literatura e, em seguida, compartilhamento de opiniões, significados e interpretações sobre ele em um grupo que pode envolver crianças e seus familiares, possibilita a geração de amizades e empatia mais fortes entre crianças do quinto ano do ensino fundamental.

A regressão múltipla rodada também apontou que a compreensão inferencial e a empatia cognitiva são preditores significativos para o desempenho na Prova Brasil. Embora haja pelo menos um estudo relatando nenhuma correlação entre níveis de habilidade empática e leitura de ficção narrativa (Whalen, 2010), a maioria das pesquisas apoia uma conexão entre os dois (Green, 2004; Green, 2021; Hsu, Conrad, & Jacobs, 2014; Lodge, 2002; Ludtke et al., 2014; Mar & Oatley, 2008). A relação faz sentido porque algumas das habilidades que fazem um bom leitor, como a capacidade de compreender a estrutura do texto, incluindo a identificação dos personagens principais e a compreensão de seus motivos (Oakhill & Yuill, 1996), também são aspectos necessários da perspectiva de outro ponto de vista.

Essa relação entre inferência e empatia é um dos pontos interessantes do estudo, pois sugerem que essas habilidades podem influenciar no desempenho de avaliações da escola e na escola, tanto as de nível mais geral, como a Prova Brasil, quanto as específicas, como a tarefa de leitura executada durante a pesquisa. A leitura é um processo interativo pelo qual as experiências são compartilhadas. O leitor é integrado ao contexto de um evento e as personalidades dos personagens (Green, 2004). O corpo de pesquisa sugere que, à medida que a familiaridade com os aspectos de uma história aumenta, também aumenta a probabilidade de o leitor ser “transportado para o mundo narrativo”, sentindo-se parte da história (Green, 2004), ou “se perder em um livro”. Em relação a esta questão, Hsu et al. (2014) observaram que

histórias com um componente indutor de medo/desafio/sofrimento parecem envolver a rede de empatia afetiva no cérebro, convidando os leitores a serem mais empáticos do que histórias com afeto neutro. Um suporte adicional da conexão entre empatia e histórias com um componente emocional é a “hipótese da empatia do humor”, que afirma que a exposição ao trabalho escrito que expressa o humor de pessoas, animais ou objetos em um determinado contexto envolve os leitores (Ludtke et al., 2014). Esse envolvimento faz com que os leitores simulem mentalmente a situação retratada e, finalmente, se relacionem emocionalmente com o estado de espírito retratado.

A variável de gênero também sem mostrou um preditor significativo para o desempenho na Prova Brasil, apontando que as meninas tiveram um escore maior do que os meninos, sendo que as interações entre compreensão literal e inferencial com gênero também se mostraram significativas e preditivas de um escore melhor na Prova Brasil. Muitas pesquisas apoiam uma diferença de gênero na capacidade de leitura, com meninas superando os meninos (Robelen, 2010; OCDE, 2010). A pesquisa também sugere que as meninas gostam mais de ler (OCDE, 2011), oferecendo uma possível explicação para a diferença de gênero no desempenho em leitura. Além disso, também já foi constatado que a atitude de leitura é preditiva não apenas do desempenho da leitura (Martinez et al., 2008), mas também do uso de estratégias de aprendizagem em geral (Lim et al., 2015). Neste enfoque, a atitude em relação à leitura importa (Mosenthal et al., 2004).

A Prova Brasil aponta que as meninas tiveram melhor desempenho em questões de leitura baseadas principalmente em texto narrativo do que os meninos. Em um estudo sobre processos afetivos e desempenho acadêmico, Feshbach e Feshbach (1987) pediram a crianças de 8 a 9 anos que completassem uma série de medidas que incluem empatia e o *Wide Range Achievement Test* (WRAT). Eles descobriram que meninas de 8 a 9 anos com alta competência empática também apresentaram pontuações mais altas no desempenho de leitura do WRAT

(Feshbach & Feshbach, 1987). De acordo com Feshbach e Feshbach (1987), a relação positiva entre empatia e compreensão de leitura é resultado das habilidades de tomada de perspectiva compartilhadas por ambas as habilidades.

5.2.2 Teste de Vocabulário Emocional

Uma das questões investigadas pelo estudo tem relação entre hábitos de leitura e o desenvolvimento de um vocabulário emocional, pedindo as crianças do GI e do GC que identificassem imagens de expressões faciais e o vocabulário a elas associado. As correlações de *Pearson* para a variável de vocabulário emocional foram altamente significativas e positivas com as variáveis de compreensão inferencial, empatia afetiva, empatia cognitiva e vocabulário WISC. Nos últimos anos, a dimensão emocional tem despertado o interesse de pesquisadores, especialmente sobre seus alcances no ambiente escolar e sua conexão com novas formas de aprendizado (Caminha, 2019; Denham et al., 2015; Saarni, 1999; Saarni, 2006).

Neste contexto, destaca-se a associação entre a habilidade de estabelecer e gerar inferências e o desenvolvimento de uma competência de vocabulário emocional, incluindo estabelecer inferências sobre estados emocionais agradáveis, desagradáveis e neutros. Esses achados estão em acordo com pesquisas que apontam que estudantes com mais habilidade leitora tendem a produzir mais vocabulário e palavras sobre estados emocionais (Marulis & Neuman, 2010; Mol et al., 2009). Isso ocorre porque leitores mais habilidosos que demonstram compreensão mais elaborada comprovam que a leitura tem um efeito benéfico no tamanho do vocabulário desenvolvido (Cunningham & Stanovich, 1998; Merga, 2017). Além disso, pesquisas sugerem que a associação entre o desempenho acadêmico, incluindo a capacidade leitora, e o vocabulário emocional, contribuem para o funcionamento social dos estudantes no

ambiente escolar (Fabes et al., 2001; Izard, 2001; Morais & Kolinsky, 2005; Trentacosta & Izard, 2007).

As associações entre as dimensões da empatia (afetiva e cognitiva) e o vocabulário emocional também apontam que ensinar sobre empatia, o que envolve uma dinâmica de compreensão dos estados emocionais do outro, leva crianças a aprenderem a inferir com maior precisão as emoções demonstradas por outras pessoas (Poventud et al., 2015). Ao desenvolver uma maior habilidade empática crianças e adolescentes passam a reconhecer e rotular emoções e sentimentos em suas interações sociais, o que pode resultar em um vocabulário voltado para a dimensão emocional (Bal & Veltkamp, 2013; Koopman, 2016). Uma das razões para esta ligação consiste no fato de que as palavras expressam emoções pessoais, introspecções e empatia (Li & Yu, 2015).

A regressão múltipla rodada tendo o vocabulário emocional como a variável dependente apontou no primeiro modelo que a compreensão inferencial prediz de forma significativa o vocabulário emocional, o mesmo não aconteceu com a compreensão literal. Mais uma vez, é reforçada a noção de que a habilidade de realizar inferências, compreender em um nível mais profundo, prediz o desenvolvimento de um vocabulário emocional (Mak & Fancourt, 2020). Alguns estudos mostraram que o conhecimento inferencial dos alunos pode predizer, direta ou indiretamente, sua competência emocional e o vocabulário emocional (Nix et al., 2016). O segundo modelo destacou que o vocabulário do WISC é um preditor significativo do vocabulário emocional, esse achado está em consonância com o fato de que estudantes com maiores indicadores de vocabulário acadêmico também possuem um maior vocabulário específico, como é o caso do emocional (Frith & Frith, 2006).

Em relação ao poder preditivo das dimensões da empatia em relação ao vocabulário emocional, o terceiro modelo apontou que a empatia afetiva prediz de forma significativa o vocabulário emocional, mas o mesmo não ocorre para a empatia cognitiva. Esses achados são

interessantes, pois geralmente, ter uma habilidade cognitiva está associada ao fato de demonstrar melhor vocabulário (Li & Yu, 2015). No entanto, a empatia afetiva é um passo a mais na competência emocional, pois exige não apenas a compreensão do estado emocional, mas uma conexão com a outra pessoa, e vê as emoções enquanto construções de vários componentes e destaca o papel fundamental da linguagem e do vocabulário nesta experiência perceptiva (Barrett, 2014; Lindquist et al., 2015). Neste enfoque, esse resultado sugere que, além de compreender, se conectar com as emoções dos outros, mostra-se importante preditor da habilidade de rotular e nomear corretamente o estado emocional de uma pessoa (Lindquist et al., 2016).

O último modelo trouxe o GI como preditor para um melhor desempenho no vocabulário emocional, o que aponta a importância de trabalhar a compreensão leitora em seus componentes literais e inferenciais e a empatia em suas dimensões cognitiva e afetiva. Ainda neste contexto, torna-se relevante destacar que o ensino das inferências e a empatia afetiva podem ser poderosas habilidades a serem trabalhadas com estudantes no ensino fundamental por meio de intervenções (Domitrovich et al., 2007; Kumschick et al., 2014; Morris et al, 2014). Isso ocorre porque o vocabulário emocional é um indicador de competência linguística e, ao mesmo tempo, emocional, apontando a importância de intervenções que vinculem as habilidades socioemocionais ao ensino de habilidades acadêmicas como a compreensão leitora (Ornaghi et al., 2017). Entretanto, este último modelo também apontou que o gênero, diferentemente do que ocorreu na Prova Brasil, não foi significativo. Isso significa que não houve diferenças entre meninos e meninas no que diz respeito ao desempenho no teste de vocabulário emocional.

Das variáveis associadas e preditivas do vocabulário emocional, é importante entender que o papel do vocabulário emocional, no contexto escolar, pode vir a servir como uma ferramenta psicológica para ajudar os alunos a regular a excitação emocional à proporção que

se envolvem nas atividades diárias da sala de aula (Poventud et al., 2015). Isso ocorre na medida em que os estudantes passam a nomear as próprias emoções e as dos outros, compreendendo dinâmicas de interação social e aprendendo a compreender estados emocionais e respeitando-os nos outros, sejam eles agradáveis, como é o caso da alegria, ou desagradáveis, como é o caso do medo (Saarni, 1999). A regulação emocional, que é um passo a mais a partir do vocabulário emocional, tem sido associada ao desempenho acadêmico dos estudantes (Cohen & Mendez, 2009).

Finalmente, verificou-se que os participantes que apresentaram maiores escores de leitura inferencial produziram mais acertos em relação às palavras do vocabulário emocional do que os participantes que apresentaram menores índices de compreensão inferencial. Esse achado também replica estudos anteriores que mostram que a leitura tem um efeito benéfico no tamanho do vocabulário, como já foi mencionado anteriormente, especialmente a leitura que trabalha com textos narrativos e histórias ficcionais, pois envolvem a compreensão sobre os estados emocionais, pensamentos e desejos das personagens em diferentes estágios da jornada trazida pela história (Gibson, 2007; Merga, 2017)

5.3 PERCEPÇÃO DOS PAIS ACERCA DA EMPATIA DAS CRIANÇAS

A resposta relacionada à empatia se desenvolve significativamente desde a infância até a adolescência (Eisenberg et al., 2006). Os resultados deste estudo sugerem que, um currículo adaptado que inclua um trabalho com empatia nas aulas de leitura e literatura, pode resultar no desenvolvimento e aumento nos níveis de empatia, tanto do ponto de vista dos estudantes, quanto das pessoas da sua convivência, como é o caso dos pais e outros familiares (Jamieson, 2015; Johnson et al., 2013; Kusiak et al., 2019). Esses achados podem ser vistos em consonância com resultados de estudos anteriores que demonstram que intervenções com o foco em habilidades socioemocionais trazem benefícios para os comportamentos pró-sociais exibidos

por crianças e adolescentes que deles participam (Durlak et al., 2011; Elias et al., 1997; Thompson & Melchior, 2019).

Neste estudo, argumenta-se que o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças acontecem para além dos muros da escola (Elias et al., 1997; Newell, 2022). A pandemia evidenciou e acentuou desigualdades e vulnerabilidades em diferentes contextos sociais, especialmente nas famílias, que passaram a conviver de forma ininterrupta sem saber até quando duraria essa nova modalidade (Agostinelli et al., 2022; Godinić & Obrenovic, 2020; Golberstein et al., 2020). Os achados demonstram que é possível mudar a forma como crianças e seus familiares percebem ações empáticas em seus cotidianos. Por exemplo, os estudantes participantes do GI relataram índices significativamente mais elevados de tomada de perspectiva, de preocupação empática e compreensão das emoções e sentimentos dos outros em comparação com o GC.

A organização dos dois grupos com idade, contexto socioeconômico semelhante, ocupando um espaço de desenvolvimento relativamente similar, possibilitou realizar uma comparação do T1 e T2 de forma que as mudanças cognitivas e as variáveis de desenvolvimento relativas ao tempo e espaço não fossem as únicas responsáveis por mudanças nos níveis de empatia dos estudantes dentro das relações escolares e familiares. Muitos pais relataram mudanças positivas nos comportamentos dos filhos ao longo das intervenções, especialmente no que diz respeito à atenção às necessidades e comportamentos pró-sociais, no sentido de entender quando os pais precisavam se concentrar em uma tarefa do trabalho, ou quando precisavam de ajuda específica para lidar com alguma demanda.

Durante a pandemia, passar mais tempo com a família se tornou algo, em um primeiro momento, forçado. No entanto, práticas voltadas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como é o caso da empatia, podem beneficiar não apenas crianças, mas adultos com os quais essas crianças moram e se desenvolvem (Strayer & Roberts, 2004; Thompson &

Melchior, 2019). Os achados deste estudo sugerem que intervenções que incluam um tempo de qualidade não apenas com os estudantes, mas também com os pais e familiares, pode ajudar crianças a desenvolver relacionamentos mais próximos com estes. Como esse estudo foi desenvolvido ao longo do ano de 2021, a pandemia atravessou todas as conversas e afetou a organização da própria prática de intervenção.

Pensar sobre o ponto de vista do outro e como nossas ações afetam as pessoas com as quais convivemos foi um tópico presente a cada intervenção com as crianças e seus pais. Nesse sentido, programas de intervenção como o aqui descrito também podem ajudar as crianças a desenvolverem mais humanidade e empatia, pois percebem o valor da vida humana diante de diferentes conflitos e desafios (Bell, 2018). As crianças participantes do GI demonstraram níveis mais elevados de empatia cognitiva, isto é, passaram a entender melhor o ponto de vista de outras pessoas, especialmente dentro da relação com seus familiares e também evidenciaram mais empatia afetiva, ao revelarem suporte afetivo diante de situações adversas em seus relacionamentos com seus familiares.

A leitura de textos literários tem se mostrado um campo fértil de estudos sobre empatia no contexto de sala de aula (Bell, 2018). Mas quando a sala de aula invade os espaços do lar, esse tipo de intervenção passa a trazer efeitos para o estreitamento dos laços com os familiares. Os educadores sabem intuitivamente que os livros podem transportar estudantes para outros mundos, mas agora a ciência prova isso (Mar et al., 2009). Ler narrativas ficcionais pode aumentar a empatia dos leitores e ajudá-los a se sentirem como as personagens (Mar et al., 2009). Uma importante constatação deste estudo é a de que textos literários oferecem uma janela aberta para ver a vida das personagens (Bell, 2018). Na posição de leitores, frequentemente, crianças e adultos podem experimentar os altos e baixos emocionais vividos pelas personagens (Mar et al., 2009). Os resultados aqui apresentados também corroboram a ideia de que professores podem se beneficiar da literatura e de sua leitura para o

desenvolvimento da empatia (Warren, 2014). A criança empática é mais capaz de se colocar no papel de personagens centrais retratados nas leituras ficcionais (Thompson & Melchior, 2019).

Os livros também podem ajudar as crianças a explorarem vidas e crenças diferentes das suas (Warren, 2014). A empatia pode ajudar as crianças a sintonizarem-se com os sentimentos e necessidades de outras pessoas, confiar mais e se tornarem mais orientadas para “nós” e menos orientadas para “eu”. Essas histórias ou leituras sensibilizam os alunos para aqueles que podem ser diferentes ou ter interesses conflitantes. Essa competência também amplia as esferas sociais dos alunos, preparando-os para um mundo culturalmente diverso (Warren, 2014).

Partridge (2004) sugere o uso de conversas analíticas entre pais e filhos ao ler livros para crianças como forma de promover um maior aproveitamento do tempo gasto juntos. A conversa analítica envolve o que está acontecendo nas imagens, mas não é mencionado no contexto escrito do livro. Esse tipo de conversa ajuda as crianças a analisarem o livro, falando sobre experiências de vida e esclarecendo ideias. Como a maioria dos livros de histórias gira em torno de pessoas ou animais personificados, é uma saída perfeita para fazer as crianças falarem sobre sentimentos e emoções. Foi constatado que, em média, uma referência a emoções ou eventos sociais ocorre a cada três frases em livros de literatura infantil (Aram & Aviram, 2009).

Portanto, este estudo analisou a eficácia do desenvolvimento de uma intervenção baseada no trabalho com literatura infantil em um contexto de grandes e profundas transformações. A intervenção se provou eficaz na medida em que a comparação de dois grupos ao longo do ano letivo de 2021 destacou que a empatia pode ser ensinada durante as aulas de língua portuguesa, por exemplo, e que a família tem uma participação fundamental nesse processo. As crianças precisam de um conjunto equilibrado de habilidades cognitivas, sociais e emocionais para se adaptarem ao mundo exigente, mutante e imprevisível da atualidade (OECD, 2016).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1 RETROSPECTIVA DO ESTUDO

À título de investigação, ao longo destes últimos 5 anos, foram eleitos alguns temas importantes para o desenvolvimento desta tese. Inicialmente, o foco era trabalhar apenas com o desenvolvimento da compreensão inferencial em uma intervenção para o 4º ano do Ensino Fundamental, por isso, houve um trabalho intenso com as estratégias de leitura e interpretação com foco no componente inferencial. No segundo ano de pesquisa, a empatia surgiu como um tema inexplorado na perspectiva que o coloca junto à compreensão leitora. Foram resgatadas mais pesquisas sobre esse tema com estudantes universitários do que com crianças, o que despertou ainda mais o interesse no tema. Ao fazer uma busca em âmbito nacional, ficou evidente a ausência de estudos relacionando o tema da compreensão leitora à empatia. Desta forma, a intervenção desenvolvida traz uma necessidade de aprofundamento sobre práticas que podem favorecer o ambiente escolar, crianças, professores, familiares e comunidade.

Este estudo representa uma das primeiras tentativas sistemáticas de examinar no contexto brasileiro a eficácia de um programa de intervenção voltado ao desenvolvimento cognitivo e emocional de estudantes do ensino fundamental a partir do uso de literatura infanto juvenil, com planos de ensino que abordam de forma estratégica os componentes da compreensão leitora, além de trabalhar com estratégias de leitura, atividades socioemocionais e promoção do desenvolvimento do vocabulário emocional.

6.2 LIMITAÇÕES E SUGESTÕES

O presente estudo tem várias limitações. Primeiramente, é importante salientar que existem várias limitações para medir a empatia com escalas de autorrelato; por exemplo, a

subjetividade nas respostas às perguntas ou a influência da desejabilidade social (Preti & Miotto, 2011). Em relação aos resultados que apontam maior escore de empatia em meninas, merecer destaque um estudo que sugeriu que as diferenças de gênero na empatia, frequentemente, resultam de normas, estereótipos e expectativas que levam as mulheres a serem percebidas como mais carinhosas e preocupadas com o próximo e que estudos que utilizam autorrelato são mais susceptíveis de reforçar esse estereótipo social (Baez et al., 2017). Além disso, as escalas de autorrelato não consideram novos modelos teóricos baseados em técnicas de neuroimagem, bem como estudos de patologias associadas à falta de resposta empática, como é o caso do autismo e algumas psicopatias (Blair, 2005) e do Transtorno do Espectro Autista – TEA (Roza & Guimarães, 2021).

Uma outra limitação deste estudo é não realizar uma comparação entre textos literários e não literários. Um estudo que trouxesse comparações entre diferentes gêneros textuais poderia verificar o poder preditivo de textos narrativos/ficcionais/literários em comparação com outros gêneros textuais (por exemplo, textos informativos), especialmente para o trabalho com a empatia. O processo pelo qual um texto narrativo/ficcional/literário pode levar à compreensão empática, incluindo quais emoções podem desempenhar um papel nesse processo, é claramente uma questão que precisa de mais atenção empírica. Estudos futuros podem usar tamanhos de amostra maiores, várias populações e vários textos para explorar essa questão.

Além disso, é importante mencionar que uma das intenções desta pesquisa era estabelecer dois tipos de grupos de intervenção, um com um trabalho voltado apenas para o ensino da compreensão leitora e outro envolvendo a compreensão leitora em associação com o ensino da empatia como habilidade socioemocional. A intenção seria verificar os alcances de cada modalidade no desempenho dos estudantes em diferentes tarefas cognitivas e emocionais. Por conta da pandemia, e dos desafios impostos para organizar dois grupos para participar de intervenções diversificadas, optou-se por trabalhar apenas um GI e um GC. No entanto,

pesquisas futuras, poderiam explorar essas relações dentro de novas configurações e em um contexto pós-pandemia, visando elucidar novas questões dentro deste panorama de pesquisa. Esses tipos de comparações são necessários para poder atribuir efeitos do ensino explícito da compreensão leitora (componentes literal e inferencial) e do ensino da empatia no desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

Diante do estudo aqui apresentado, e dos esforços para o desenvolvimento de pesquisas que possibilitem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais como é o caso da empatia, não apenas no contexto escolar, mas dentro dos contextos de convivência familiar, destaca-se que novas pesquisas são necessárias. Este estudo ocorreu em um contexto de intensas mudanças sociais, econômicas e educacionais. Apesar dos esforços deste estudo, mais pesquisas são indispensáveis para entender os efeitos da adaptação do desenvolvimento, tempo de intervenção e duração na promoção da empatia e resultados relacionados. Assim, é importante que pesquisas identifiquem se a eficácia de intervenções difere para os tipos de construtos relacionados à empatia. Essa informação pode eventualmente ser usada para determinar períodos-chave em que a capacidade empática é mais suscetível a mudanças e a intervenção é mais crucial para garantir o desenvolvimento de respostas relacionadas à empatia.

Por último, apesar dos esforços deste estudo, identifica-se a necessidade de novas pesquisas para entender os efeitos da adaptação do desenvolvimento, tempo de intervenção e duração na promoção da empatia e resultados relacionados. Assim, é importante que pesquisas identifiquem se a eficácia de intervenções difere para os tipos de constructos relacionados à empatia. Essa informação pode eventualmente ser usada para determinar períodos-chave e que a capacidade empática é mais suscetível a mudanças e a intervenção é mais crucial para garantir o desenvolvimento de respostas relacionadas à empatia.

6.3 CONCLUSÕES

Os achados deste estudo têm implicações significativas para o estudo da empatia. Como a escala Índice de Reatividade Interpessoal – IRI (Davis, 1980) é a medida de empatia muito utilizada, inclusive no contexto nacional, o uso da estrutura correta dessa escala é fundamental para a obtenção de resultados que representem a empatia de forma válida e possam, assim, promover a compreensão desse importante construto psicológico. Os resultados apoiam fortemente a conclusão de que o IRI possui quatro dimensões investigativas da empatia. As diferenças de gênero no escore de empatia trazem a reflexão sobre expectativas e comportamentos sociais em espaços como a escola. Ademais, encontrar altos níveis de CE em uma amostra de crianças e adolescentes durante o segundo ano da pandemia de COVID-19 no Brasil, reforça a importância de ensinar e aprender mais sobre habilidades pró-sociais. Além disso, traz resultados advindos de uma aplicação em escolas públicas durante a pandemia e corrobora a noção de que a empatia é um constructo multidimensional.

Ainda em relação à adaptação da escala, a empatia é um construto complexo que inclui diferentes mecanismos afetivos (como a sensibilidade da emoção dos outros ou nossa própria regulação emocional), processo cognitivo (compreender o ponto de vista de outra pessoa sem considerar a própria crença ou opinião sobre o assunto) e comportamento (de evitação ou altruísmo em situação tensa, por exemplo). Conhecendo as limitações dessa escala de autorrelato em termos de viés de resposta, mas considerando sua utilidade para entender mudanças de comportamento em diferentes conjunturas, como a imposta pela COVID-19, foi proposta uma versão de quatro fatores e 26 itens do IRI em português brasileiro para crianças e adolescentes. Acredita-se que a utilização desta versão do IRI possa constituir-se de um questionário de autorrelato útil em pesquisas, na prática clínica e outros contextos investigativos.

De outra parte, o estudo realizado demonstrou que a organização de uma intervenção em grupos com uma abordagem instrucional aplicada em sala de aula pode estimular tanto o aprendizado do conteúdo das disciplinas curriculares como o desenvolvimento socioemocional de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Esta conclusão foi evidenciada pelos escores dos estudantes do GI e GC, em que os primeiros, após participarem da intervenção, apresentaram maior desempenho na Avaliação da Compreensão de leitura Textual (notavelmente no componente inferencial) na Prova Brasil e no Teste de Vocabulário Emocional, apresentando também escores mais elevados no autorrelato de empatia.

Esses dados têm interessantes implicações educacionais, pois sugerem uma discussão sobre como educadores e professores podem (re)pensar a organização pedagógica de suas aulas envolvendo a leitura de livros literários e o ensino de estratégias de compreensão leitora envolvendo a educação socioemocional nesta abordagem dinâmica e inovadora. Além disso, o IDEB da escola participante da intervenção, durante o ano da nossa pesquisa, teve a oportunidade de mostrar crescimento, o que foi contra as expectativas trazidas pela pandemia de COVID-19. Como resultado de um processo de ensino envolvendo a compreensão leitora e a aprendizagem socioemocional, ao final do ano da intervenção, 2021, os estudantes responderam questionários e avaliações nacionais oficiais referentes ao IDEB e, em 2022, veio o resultado de subida de 5,7, nota do ano de 2019, para 6,1 nos níveis de desempenho dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental durante o ano de 2021⁹. É importante destacar que, apesar da pandemia, organizar as aulas de forma híbrida em parceria com as professoras, resultou em uma melhoria na qualidade de indicadores nacionais sobre a qualidade do ensino na instituição. Nesta perspectiva, este estudo pode ser utilizado como parâmetro para a prática rotineira de sala de aula, na medida em que comprovou a eficácia de uma intervenção para o ensino da compreensão leitora em parceria com atividades para o desenvolvimento da empatia

⁹ Para ver as informações oficiais sobre a nota do IDEB na instituição escolhida para a pesquisa e seu crescimento no ano de 2021, consultar: <http://mecgestorapi.mec.gov.br/codinep=41129733>

implementada em estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Assim, corroborando os achados de estudos anteriores, este estudo revela que programas de intervenção podem provocar mudanças significativas no contexto escolar, além de promover novas perspectivas para o trabalho pedagógico desenvolvido dentro das salas de aula, o que contribui para melhores indicadores em tarefas de leitura (compreensão da leitura) e pode também melhorar comportamentos pró-sociais.

A importância da aprendizagem socioemocional já vem sendo promovida pela BNCC (Brasil, 2017), mas entender formas de aplicar essa aprendizagem no cotidiano da sala de aula, ou melhor, em contextos reais e inesperados, como foi o da pandemia COVID-19, trouxe a preocupação em se acrescentar novas habilidades ao ensino escolar, apontando benefícios significativos para diferentes dimensões do desenvolvimento. Além disso, a participação da família nessa intervenção também demonstrou a importância de um trabalho que envolva não apenas a escola, mas familiares e comunidade como parte do processo de ensino e aprendizagem.

Corroborando com os achados de estudos anteriores, este estudo revela que programas de intervenção podem provocar mudanças significativas no contexto escolar, além de promover novas perspectivas para o trabalho pedagógico desenvolvido dentro das salas de aula, o que contribui para melhores indicadores em tarefas de leitura e pode também melhorar comportamentos pró-sociais.

Por último, é importante salientar, mais uma vez, a contribuição do estudo apresentado ao sugerir que o currículo escolar atual pode ser aperfeiçoado se incluir intervenções pedagógicas que visem promover habilidades socioemocionais, como as relacionadas à empatia em crianças e adolescentes, especialmente por meio de atividades que envolvem a leitura de textos narrativos que são parte do cotidiano escolar. Acredita-se que essas intervenções curriculares contribuirão para um trabalho mais integral e efetivo dentro do espaço escolar, que

em última instância elevará a parceria com as famílias e comunidades. Conclui-se que a contribuição científica e social desta pesquisa de intervenção e, conseqüentemente, desta tese de doutorado é confirmada nos resultados e nos indicadores emocionais dos estudantes participantes do estudo.

REFERÊNCIAS

- Ackerman, B. P. (1988). Reason inferences in the story comprehension of children and adults. *Child Development*, 59(5), 1426-1442. <http://dx.doi.org/10.2307/1130504>
- Ackerman, B. P. (1986). Referential and causal coherence in the story comprehension of children and adults. *Journal of Experimental Child Psychology*, 41(2), 336-366. [http://dx.doi.org/10.1016/0022-0965\(86\)90044-5](http://dx.doi.org/10.1016/0022-0965(86)90044-5)
- Ackerman, B. P., & McGraw, M. (1991). Constraints on the causal inference of children and adults in comprehending stories. *Journal of Experimental Child Psychology*, 51(3), 364-394. [http://dx.doi.org/10.1016/0022-0965\(91\)90083-5](http://dx.doi.org/10.1016/0022-0965(91)90083-5)
- Adolphs, R. (2002). Neural systems for recognizing emotion. *Current Opinion in Neurobiology*, 12, 169–177
- Adrian, J. E., Clemente, R. A., Villaneuva, L. & Rieffe, C. (2005). Parent–child picture-book reading, mothers’ mental state language and children’s theory of mind. *Journal of Child Language* 32(3), 673–686, DOI: <https://doi.org/10.1017/S0305000905006963>
- Agostinelli, F., Doepke, M., Sorrenti, G., & Zilibotti, F. (2022). When the great equalizer shuts down: Schools, peers, and parents in pandemic times. *Journal of public economics*, 206, 104574.
- Alexander, K. J., Miller, P. J., & Hengst, J. A. (2001). Young children’s emotional attachments to stories. *Social Development*, 10, 374–398
- Altmann, U., Bohrn, I. C., Lubrich, O., Menninghaus, W., & Jacobs, A. M. (2012). The power of emotional valence: From cognitive to affective processes in reading. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, 1–15. doi:10.3389/fnhum.2012.0019
- Alvarenga, P. A., Weber, L., & Bolsoni-Silva, A. (2016). Cuidados parentais e desenvolvimento socioemocional na infância e na adolescência: uma perspectiva analítico-comportamental. *Revista Brasileira De Terapia Comportamental E Cognitiva*, 18(1), 4-21. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v18i1.827>

- Alvis, L., Shook, N., & Oosterhoff, B. (2020). Adolescents' prosocial experiences during the covid-19 pandemic: Associations with mental health and community attachments. *PsyArXiv Preprints*.
- Alvis, Douglas, R. D., Shook, N. J., & Oosterhoff, B. (2022). Associations between adolescents' prosocial experiences and mental health during the COVID-19 pandemic. *Current Psychology (New Brunswick, N.J.)*, 1–12. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02670-y>
- Anderson, R., & Freebody, P. (1981). Vocabulary Knowledge. In J. T. Gunthie (ed.), *Comprehension and Teaching: Research reviews* (pp.77-117). Newark, DE: International Reading Association.
- Aram, D., & Aviram, S. (2009). Mother's storybook reading and kindergartner's socioemotional and literacy development. *Reading Psychology*, 30, 175-194.
- Archer, J. (2019). The reality and evolutionary significance of human psychological sex differences. *Biological Reviews of the Cambridge Philosophical Society*, 94(4), 1381–1415. <https://doi.org/10.1111/brv.12507>
- Baez, S., Flichtentrei, D., Prats, M., Mastandueno, R., García, A. M., Cetkovich, M., & Ibáñez, A. (2017). Men, women... who cares? A population-based study on sex differences and gender roles in empathy and moral cognition. *PloS one*, 12(6), e0179336.
- Baiano, C., Raimo, G., Zappullo, I., Marra, M., Cecere, R., Trojano, L., & Conson, M. (2022). Empathy through the Pandemic: Changes of Different Emphatic Dimensions during the COVID-19 Outbreak. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), 2435.
- Baker, L. (1984). Spontaneous versus instructed use of multiple standards for evaluation comprehension: Effects of age, reading proficiency, and type of standard. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 289– 311.

- Bal, P. M., & Veltkamp, M. (2013). How does fiction reading influence empathy? An experimental investigation on the role of emotional transportation. *PloS one*, 8(1), e55341.
- Bandura, A. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 15-41.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359.
- Barnett, G., & Mann, R. E. (2013). Empathy deficits and sexual offending: A model of obstacles to empathy. *Aggression and Violent Behavior*, 18, 228–239. doi:10.1016/j.avb.2012.11.010
- Barnett, M. A., Howard, J. A., King, L. M., & Dino, G. A. (1980). Antecedents of empathy: Retrospective accounts of early socialization. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 6(3), 361-365.
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with Asperger's syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 163–175. doi:10.1023/ B:JADD.0000022607.19833.00
- Barraza, J. A., Alexander, V., Beavin, L. E., Terris, E. T., & Zak, P. J. (2015). The heart of the story: Peripheral physiology during narrative exposure predicts charitable giving. *Biological Psychology*, 105, 138–143.
- Barrett, L. F., Adolphs, R., Marsella, S., Martinez, A. M., & Pollak, S. D. (2019). Emotional expressions reconsidered: Challenges to inferring emotion from human facial movements. *Psychological science in the public interest*, 20(1), 1-68.
- Barrett, L. F. (2014). The conceptual act theory: A précis. *Emotion review*, 6(4), 292-297.

- Barth, A. E., & Elleman, A. (2017). Evaluating the impact of a multistrategy inference intervention for middle-grade struggling readers. *Language, Speech & Hearing Services in Schools, 48*(1), 31–41. https://doi.org/10.1044/2016_LSHSS-16-0041
- Batson, C. D. (2011). *Altruism in humans*. Oxford University Press, USA.
- Batson, C. D. (2009). These things called empathy: Eight related but distinct phenomena. In J. Decety & W. J. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 3-15). Cambridge, MA: MIT Press.
- Batson, C. D., Ahmad, N., Lishner, D. A., & Tsang, J. (2005). Empathy and altruism. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 485–498). Oxford, UK: Oxford University Press
- Baum, N., Rahav, G., & Sharon, M. (2014). Heightened susceptibility to secondary traumatization: A meta-analysis of gender differences. *American Journal of Orthopsychiatry, 84*(2), 111–122. <https://doi.org/10.1037/h0099383>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology, 4*(1, Pt.2), 1–103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349–378). Jossey-Bass/Wiley.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The journal of early adolescence, 11*(1), 56-95.
- Bell, H. (2018). Creative interventions for teaching empathy in the counseling classroom. *Journal of Creativity in Mental Health, 13*(1), 106–120. doi:10.1080/15401383.2017.1328295
- Benenson, J. F., Gauthier, E., & Markovits, H. (2021). Girls exhibit greater empathy than boys following a minor accident. *Scientific Reports, 11*(1), 1-8.

- Berthiaume, K. S., Lorch, E. P., & Milich, R. (2010). Getting Clued in Inferential Processing and Comprehension Monitoring in Boys With ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 14(1), 31-42. DOI: 10.1177/1087054709347197
- Blair, R. J. R. (2005). Applying a cognitive neuroscience perspective to the disorder of psychopathy. *Development and psychopathology*, 17(3), 865-891.
- Boldt, K., Coenen, M., Movsisyan, A., Voss, S., Rehfuess, E., Kunzler, A. M., ... & Jung-Sievers, C. (2021). Interventions to ameliorate the psychosocial effects of the COVID-19 pandemic on children—a systematic review. *International journal of environmental research and public health*, 18(5), 2361
- Borba, M. (2016). *UnSelfie: Why empathetic kids succeed in our all-about-me world*. New York: Touchstone.
- Borelli, J. L., Stern, J. A., Marvin, M. J., Smiley, P. A., Pettit, C., & Samudio, M. (2021). Reflective functioning and empathy among mothers of school-aged children: Charting the space between. *Emotion*, 21(4), 783–800. <https://doi.org/10.1037/emo0000747>
- Bostic, T. B. (2014). Teacher Empathy and Its Relationship to the Standardized Test Scores of Diverse Secondary English Students. *Journal of Research in Education*, 24(1), 1-14.
- Bourg, T. (1996). The role of emotion, empathy, and text structure in children's and adults' narrative text comprehension. In R. J. Kreuz & M. S. MacNealy (Eds.), *Empirical approaches to literature and aesthetics* (pp. 241–260). Ablex Publishing.
- Bozkurt, T., & Ozden, M. S. (2010). The relationship between empathic classroom climate and students' success. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 231-334. DOI: [10.1016/j.sbspro.2010.07.078](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.078)
- Brandão, A.C.P., & Oakhill, J. (2005). “How do you know this answer?” - Children’s use of text data and general knowledge in story comprehension. *Reading and Writing*, 18, 687- 713.

- Brandão, A.C.P., & Spinillo, A. G. (1998). Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(2), 1-16.
- Brandão, A.C.P., & Spinillo, A. G. (2001). Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, 6(1), 51-62
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica.
- Brasil. (2016). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Pisa 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes na avaliação*. São Paulo: Fundação Santillana.
- Braun, Rosseel, Y., Kempenaers, C., Loas, G., & Linkowski, P. (2015). Self-Report of Empathy: A Shortened French Adaptation of the Interpersonal Reactivity Index (IRI) Using Two Large Belgian Samples. *Psychological Reports*, 117(3), 735–753. <https://doi.org/10.2466/08.02.PR0.117c23z6>
- Braz, E. D. H., & Guimarães, S. R. K. (2019). Ensino da Compreensão Leitora na Prática Pedagógica de Professores do Ensino Fundamental. *Leitura: Teoria e Prática*, 37(76), 89-108
- Brett, A. T. (2016). Seeking a Balance: Discussion Strategies That Foster Reading With Authorial Empathy. *Journal of Adolescence and Adult Literacy*, 60(3), 295-304. doi: 10.1002/jaal.567
- Buchanan, R., Gueldner, B. A., Tran, O. K., & Merrell, K. W. (2009). Social and emotional learning in classrooms: A survey of teachers' knowledge, perceptions, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 25(2), 187-203. <http://dx.doi.org/10.1080/15377900802487078>
- Budin, M. L. (2001). Tea and Empathy. *School Library Journal*, 47, 45-46.

- Burgdorf, V., Abbott, M. J., & Szabó, M. (2022). A Mindful Parenting Program for Parents Concerned About Child Internalizing Problems: A Randomized Controlled Feasibility Study. *Mindfulness*, 13(2), 430–448. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01805-3>
- Campana, K. (2018). *The multimodal power of storytime: Exploring an information environment for young children* (Doctoral dissertation).
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference-making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 11, 489–503.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew Effects in young readers: Reading Comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of Learning Disabilities*, 44, 431-443. doi: 10.1177/0022219411410042.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 683–696
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31>
- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory and Cognition*, 29(6), 850-859
- Caminha, R. M. (2019). *Darwin para psicoterapeutas: socialização, emoções, empatia e psicoterapia*. Sinopsys. Porto Alegre.
- Cappella, E., Hamre, B. K., Kim, H. Y., Henry, D. B., Frazier, S. L., Atkins, M. S., & Schoenwald, S. K. (2012). Teacher consultation and coaching within mental health practice: Classroom and child effects in urban elementary schools. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80(4), 597–610.

- Carrasco Ortiz, M. A., Delgado Egido, B., Barbero García, M. I., Holgado Tello, F. P., & del Barrio Gándara, M. V. (2011). Psychometric properties of the Interpersonal Reactivity Index in Spanish child and adolescent population. *Psicothema*, 23(4), 824–831.
- CASEL (2013). *Casel Guide*. Effective Social and Emotional Learning Programs (Pre-School and Elementary School Edition). <http://static1.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a220de4b00a92c90436ba/1382687245993/2013-casel-guide.pdf>
- CASEL (2016) Core SEL Competencies. <http://www.casel.org/core-competencies/>
- Casteel, M. A. (1993). Effects of inference necessity and reading goal on children's inferential generation. *Developmental Psychology*, 29(2), 346-357. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.29.2.346>
- Casteel, M.A. & Simpson, G. B. (1991). Textual coherence and the development of inferential generation skills, *Journal of Research in Reading*, 14, 116-129.
- Castro, C. M. (2006). A escolha de um tema e o risco de um erro fatal. In Castro, Claudio de Moura. *A prática da Pesquisa*. 2º edição. São Paulo, Pearson Prentice Hall.
- Català, G.; Català, M.; Molina, E.; Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora: pruebas ACL* (1º – 6º de primaria). Barcelona: Editorial Graó.
- Catts, H.W., Adlof, S., & Ellis Weismer, S. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the Simple View of Reading. *Journal of Speech-Language-Hearing Research*, 49, 278-293
- Chisholm, J. S., Shelton, A. L., & Sheffield, C. C. (2017). Mediating Emotive Empathy with Informational Text: Three Students' Think-Aloud Protocols of Gettysburg: The Graphic Novel. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61(3), 289-298. doi: 10.1002/jaal.682
- Chopik, W. J., O'Brien, E., & Konrath, S. H. (2017). Differences in empathic concern and perspective taking across 63 countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(1), 23-38.

- Chrysikou, E. G., & Thompson, W. J. (2016). Assessing Cognitive and Affective Empathy Through the Interpersonal Reactivity Index: An Argument Against a Two-Factor Model. *Assessment (Odessa, Fla.)*, 23(6), 769–777. <https://doi.org/10.1177/1073191115599055>
- Clark, A. J. (2010). Empathy and sympathy: Therapeutic distinctions in counseling. *Journal of Mental Health Counseling*, 32, 95–101.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Cohen, J. S., & Mendez, J. L. (2009). Emotion regulation, language ability, and the stability of preschool children's peer play behavior. *Early Education and Development*, 20(6), 1016-1037.
- Cohen, D., & Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology*, 32, 988–998. doi:10.1037/0012-1649.32.6.988
- Conner-Greene, P. A., Young, A., Paul, C., & Murdoch, J. W. (2005). Poetry: It's not just for English class anymore. *Teaching of Psychology*, 32, 215–221. doi:10.1207/s15328023top3204_2
- Cooper, B. (2010). In search of profound empathy in learning relationships: understanding the mathematics of moral learning environments. *Journal of Moral Education*, 39, 79-99 doi.org/10.1080/03057240903528717
- Coplan, A. (2011). Will the real empathy please stand up? A case for a narrow conceptualization. *The Southern Journal of Philosophy*, 49, 40–65. doi:10.1111/j.2041-6962.2011.00056.x
- Corcino, J. R. M. J., & da Cunha, J. M. (2017). As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como ferramenta em pesquisas acadêmicas: Análise do software KoBoToolbox. *Revista Brasileira de Iniciação Científica*, 4(9).
- Correa, J., & Mousinho, R. (2013). Por um modelo simples de leitura, porém não tão simples assim. In: Mota, M. P. E. & Spinillo, A. *Compreensão de textos*. Casa do Psicólogo, São Paulo.

- Corso, H. V., Piccolo, L. R., Miná, C. S., Salles, J. F. (2017). *Livro de aplicação e avaliação COMTEXT*. São Paulo, Vetor.
- Coscarelli, C. V. (2003). Em busca de um modelo de leitura. *Revista de Estudos da Linguagem*, 11(1), 119-147.
- Cotton, K. (2001). Developing empathy in children and youth: The schooling practices that matter most. Northwest Regional Educational Laboratory. <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/7/cu13.html>. Develop Good Parenting
- Cowie, H. & Myers, C. (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on the mental health and well-being of children and young people. *Children & Society*, 35(1), 62–74. <https://doi.org/10.1111/chso.12430>
- Cress, S., & Holm, D. T. (2000). Developing Empathy through children's literature. *Education*, 120, 593-596.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). The impact of print exposure on word recognition. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 235–262). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Damásio, B., & Semente Educação, G. (2017). Mensurando Habilidades Socioemocionais de Crianças e Adolescentes: Desenvolvimento e Validação de uma Bateria (Nota Técnica). *Temas em Psicologia*, 25(4), 2043-2050. DOI: 10.9788/TP2017.4-24Pt
- Darwin, C., & Lorenz, K. (2000). *A expressão das emoções no homem e nos animais*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10(85), 1-19.

- Davis, M. H. (1996). *Empathy. A social psychological approach*. Boulder, CO: Westview Press.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44,
- Dean, C. B., Hubbell, E. R., Pitler, H., & Stone, B. (2012). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*, 2nd edition. Alexandria, VA: ASCD.
- Decety, J. (2010). The neurodevelopment of empathy in humans. *Developmental Neuroscience*, 32(4), 257–267. doi:10.1159/000317771
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2006). A Social-Neuroscience Perspective on Empathy. *Association for Psychological Science*, 15(2), 54–58.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71–100. doi: 10.1177/1534582304267187.
- Decety, J., & Lamm, C. (2006). Human empathy through the lens of social neuroscience. *The Scientific World Journal*, 6, 1146–1163. doi:10.1100/tsw.2006.221
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Brown, C., Way, E., & Steed, J. (2015). “I know how you feel”: Preschoolers’ emotion knowledge contributes to early school success. *Journal of Early Childhood Research*, 13(3), 252-262.
- Denton, C. A., York, M. J., Francis, D. J., Haring, C., Ahmed, Y., & Bidulescu, A. (2017). An Investigation of an Intervention to Promote Inference Generation by Adolescent Poor Comprehenders. *Learning Disabilities Research and Practice*, 32(2), 85-98. DOI: 10.1111/ldrp.12134
- Deschamps, P. K. H., Been, M., & Matthys, W. (2014). Empathy and Empathy Induced Prosocial Behavior in 6- and 7-Year-Olds with Autism Spectrum Disorder. *J Autism Dev Disord*, 44, 1749-1758. doi: 10.1007/s10803-014-2048-3

- Diekstra, R. F. W. (2008). *Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. Social and emotional education: An international analysis*, (pp. 255-312). Santander, Spain: Fundacion Mareclino Botin.
- Dill-Shackleford, K. E., Vinney, C., & Hopper-Losenicky, K. (2016). Connecting the dots between fantasy and reality: The social psychology of our engagement with fictional narrative and its functional value. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(11), 634-646. 113-126. DOI: 10.1037/0022-3514.44.1.113
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of primary prevention*, 28(2), 67-91.
- Dreyer, L. G., & Katz, L. (1992). An examination of "The simple view of reading." *National Reading Conference Yearbook*, 41, 169-175.
- Duong, J., & Bradshaw, C. P. (2017). Links between contexts and middle to late childhood social-emotional development. *American journal of community psychology*, 60(3-4), 538-554. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12201>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). Enhancing students' social and emotional development promotes success in school: Results of a meta-analysis. *Child Development*, 82, 474-501.
- Dymond, R. F. (1949). A scale for the measurement of empathic ability. *Journal of Consulting Psychology*, 13(2), 127-133. doi:10.1037/h0061728
- Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding: Associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations. *Social issues and policy review*, 4(1), 143-180.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Carlo, G., Troyer, D., Speer, A., Karbon, M., & Switzer, G. (1992). The relations of maternal practices and characteristics to children's vicarious emotional responsiveness. *Child Development*, 63, 582-602.

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 136–157. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.1.136>
- Eisenberg, N., Fabes, R., Schaller, M., Carlo, G., & Miller, P. (1991). The relations of parental characteristics and practices to children's vicarious emotional responding. *Child Development*, 62(6), 1393-1408.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* Vol. 3: Social, emotional and personality development (pp. 646–718). Hoboken, NJ: Wiley.
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological bulletin*, 94(1), 100.
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101(1), 91-119. doi:10.1037/0033-2909.101.1.91
- Ekman, P. (2004). Emotions revealed. *Bmj*, 328(Suppl S5).
- Ekman, P. (1972). Universal and cultural differences in facial expressions of emotion. In J. Cole (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 207–283). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ekman, P. (1977). Biological and cultural contributions to body and facial movement. In J. Blacking (Ed.), *Anthropology of the body* (pp. 34–84). San Diego, CA: Academic Press.
- Ekman, P., & Cordaro, D. (2011). What is meant by calling emotions basic. *Emotion Review*, 3, 364–370
- Elias, M. J., O'Brien, M. U., & Weissberg, R. P. (2006). Transformative leadership for social-emotional learning. *Principal Leadership*, 7(4), 10–13.

- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elleman, A. M. (2017). Examining the Impact of Inference Instruction on the Literal and Inferential Comprehension of Skilled and Less Skilled Readers: A Meta-Analytic Review. *Journal of Educational Psychology*, 109, 761-782. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000180>
- Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P., & Compton, D. L. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage level comprehension of school age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2, 1-44. <https://doi.org/10.1080/19345740802539200>
- Emery, H. T., McElwain, N. L., Groh, A. M., Haydon, K. C., & Roisman, G. I. (2014). Maternal dispositional empathy and electrodermal reactivity: Interactive contributions to maternal sensitivity with toddler-aged children. *Journal of Family Psychology*, 28(4), 505–515. <https://doi.org/10.1037/a0036986>
- Fabes, R., Eisenberg, N., & Eisenbud, L. (1993). Behavioral and Physiological Correlates of Children's Reactions to Others in Distress. *Developmental Psychology*, 29(4), 655-663.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Hanish, L. D., & Spinrad, T. L. (2001). Preschoolers' spontaneous emotion vocabulary: Relations to likability. *Early Education and Development*, 12(1), 11-27.
- Fabes, R., Eisenberg, N., & Miller, P. (1990). Maternal correlates of children's vicarious emotional responsiveness. *Developmental Psychology*, 26(4), 639-648.
- Ferstl, E. C., Neumann, J., Bogler, C., & von Cramon, D. Y. (2008). The extended language network: A meta-analysis of neuroimaging studies on text comprehension. *Human Brain Mapping*, 29(5), 581–593. doi:10.1002/hbm.20422
- Feshbach, N. D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *The Counseling Psychologist*, 5, 25–30. doi:10.1177/001100007500500207

- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (1987). Affective Processes and Academic Achievement. *Child Development*, 58(5), 1335–1347. <https://doi.org/10.2307/1130625>
- Filiatrault-Veilleux, P., Bouchard, C., Trudeau, N., & Desmarais, C. (2016). Comprehension of Inferences in a Narrative in 3 to 6 years old children. *J Speech Lang Hear Res*, 59(5), 1099–1110. doi: 10.1044/2016_JSLHR-L-15-0252.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2015). How to design and evaluate research in education (9th ed.). New York, NY: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Frith, C. D., & Frith, U. (2006). The neural basis of mentalizing. *Neuron*, 50(4), 531–534. doi:10.1016/j.neuron.2006.05.001
- Fjällström, E., & Kokkola, L. (2015). Resisting Focalisation, Gaining Empathy: Swedish Teenagers Read Irish Fiction. *Children's Literature in Education*, 46, 394–409. doi: 10.1007/s10583-014-9238-7
- Fuza, A. F., & Campos, D. S. C. (2018). Ser professor: mediação de competências socioemocionais no estágio supervisionado em Letras. *Entre Palavras*, 8(3), 181–203 DOI: <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-31332>
- Gao, X., & Maurer, D. (2009). Influence of intensity on children's sensitivity to happy, sad, and fearful facial expressions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102, 503–521
- Garner, P. W. (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review*, 22(3), 297–321.
- Garner, P. W. (1996). The relations of emotional role taking, affective/moral attributions, and emotional display rule knowledge to low-income school-age children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17(1), 19–36.
- Garton, A. F., & Pratt, C. (2001). Peer assistance in children's problem solving. *British Journal of Developmental Psychology*, 19(2), 307–318. <https://doi.org/10.1348/026151001166092>

- Garton, A. F. (2004). *Exploring Cognitive Development: the child as problem solver*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Gerrig, R. J. (1993). *Experiencing narrative worlds: On the psychological activities of reading*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Tradução por Maria José Frias. Edições Asa. Lisboa, Portugal.
- Gibson, D. M. (2007). Empathizing with *Harry Potter*: The use of popular literature in counselor education. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 46, 197–210. doi:10.1002/j.2161-1939.2007.tb00036
- Gnepp, J. (1983). Children's social sensitivity: Inferring emotions from conflicting cues. *Developmental Psychology*, 19(6), 805–814. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.19.6.805>
- Godinić, D., & Obrenovic, B. (2020). Effects of economic uncertainty on mental health in the COVID-19 pandemic context: social identity disturbance, job uncertainty and psychological well-being model. *International Journal of Innovation and Economic Development*, 6(1).
- Goetz, J. L., Keltner, D., & Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: An evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 136(3), 351–374. <https://doi.org/10.1037/a0018807>
- Golberstein, E., Wen, H., & Miller, B. F. (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19) and mental health for children and adolescents. *JAMA pediatrics*, 174(9), 819-820.
- Goleman, D. (1998). *Trabalhando com a Inteligência Emocional*. (Trad. M. H. C. Cortês). Rio de Janeiro: Objetiva
- Gottman, J., & DeClaire, J. (1997). *Los mejores padres: Como desarrollar la inteligencia emocional de sus hijos*. Argentina: Javier Vergara Editor.
- Gordon, M., & Green, J. (2008). *Roots of Empathy: Changing the World, Child by Child*. *Education Canada*. <https://doi.org/10.1016/j.clay.2010.11.028>

- Gough, P. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10.
- Graesser, A., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395.
- Green, M. C. (2004). Transportation into narrative worlds: The role of prior knowledge and perceived realism. *Discourse processes*, 38(2), 247-266.
- Green, M. C. (2021). Transportation into narrative worlds. In *Entertainment-education behind the scenes* (pp. 87-101). Palgrave Macmillan, Cham.
- Greenberg, M. T. (2010). School-based prevention: Current status and future challenges. *Effective Education*, 2, 27–52.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Grøholt, E. K., Stigum, H., Nordhagen, R., & Köhler, L. (2003). Recurrent pain in children, socio-economic factors, and accumulation in families. *European journal of epidemiology*, 18(10), 965-975.
- Guaresi, R., Silva, D. V., Oliveira, E. S. D., & Zamilute, H. G. (2018). Relação entre Fluência e Compreensão Leitora em estudantes de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. *Signo*, 43(77), 43-52.
- Guarisco, M., & Freeman, L. (2015). The wonder of empathy: Using Palacio's novel to teach perspective taking. *The ALAN Review*, 56(68), 56-68. <https://doi.org/10.21061/alan.v43i1.a.6>
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tathan, R.L. & Black, W.C. (2005). *Análise Multivariada de dados* (5ª ed). Porto Alegre: Bockman.
- Hakemulder, F. (2000). The moral laboratory. *The Moral Laboratory*, 1-215.

- Hatfield, E., Rapson R. L., & Le, Y. C. (2009). Emotional contagion and empathy. In J. Decety, & W. Ickes, (Eds.), *The social neuroscience of empathy*, (pp. 19-30), Cambridge, MA: MIT Press.
- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., Kehoe, C., Efron, D., & Prior, M. R. (2013). “Tuning into kids”: Reducing young children’s behavior problems using an emotion coaching parenting program. *Child Psychiatry & Human Development*, 44(2), 247-264. DOI <https://doi.org/10.1007/s10578-012-0322-1>
- Havighurst, S. S., Kehoe, C. E., Harley, A. E., Radovini, A., & Thomas, R. (2022). A randomized controlled trial of an emotion socialization parenting program and its impact on parenting, children's behavior and parent and child stress cortisol: Tuning in to Toddlers. *Behaviour research and therapy*, 149, 104016.
- Hibbin, R. (2016). The psychosocial benefits of oral storytelling in school: developing identity and empathy through narrative. *Pastoral Care in Education*, 34(4), 218-231. doi: 10.1080/02643944.2016.1225315
- Hogan, P. C. (2010). Fictions and Feelings: On the Place of Literature in the Study of Emotion. *Emotion Review*, 2(2), 184-195. <https://doi.org/10.1177/1754073909352874>
- Hogan, P. C. (2003). *The mind and its stories: Narrative universals and human emotion*. Cambridge University Press.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(3), 307–316. doi:10.1037/h00
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. F02172093
- Hoffman, M. L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 84(4), 712–722. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.84.4.712>

- Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S., & Willner, C. J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion*, 20(1), 105–109. <https://doi.org/10.1037/emo0000649>
- Hoover, W. & Gough. P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Hsu, C. T., Conrad, M., & Jacobs, A. M. (2014). Fiction feelings in Harry Potter: haemodynamic response in the mid-cingulate cortex correlates with immersive reading experience. *Neuroreport*, 25(17), 1356-1361.
- IBM Corp. Released 2012. *IBM SPSS Statistics for Windows*, Version 21.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Ickes, W. (2003). *Everyday mind reading*. New York, NY: Prometheus Books.
- Ickes, W. (2009). Empathic accuracy: Its links to clinical, cognitive, developmental, social, and physiological psychology. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy*, (pp. 57-70), Cambridge, MA: MIT Press.
- Ickes, W. J. (Ed.). (1997). *Empathic accuracy*. Guilford Press.
- Israelashvili, J., Sauter, D., & Fischer, A. (2020). Two facets of affective empathy: concern and distress have opposite relationships to emotion recognition, *Cognition and Emotion*, 3, 1-11. doi: 10.1080/02699931.2020.1724893
- Izard, C. E. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions? *Emotion*, 1(3), 249–257. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.249>
- Jacobsson, L., Lindström, H., von Knorring, L., Perris, C., & Perris, H. (1980). Perceived parental behaviour and psychogenic needs. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 228(1), 21-30.

- Jamieson, A. (2015). Empathy in the English classroom: Broadening perspectives through literature. *LEARNIng Landscapes*, 8(2), 229–244
- Jensen, J., Imboden, K., & Ivic, R. (2011). Sensation Seeking and Narrative Transportation: High Sensation Seeking Children's Interest in Reading Outside of School. *Scientific Studies of Reading*, 15(6), 541-558. doi: 10.1080/10888438.2010.528819
- Johnson, D. R. (2012). Transportation into a story increases empathy, prosocial behavior, and perceptual bias toward fearful expressions. *Personality and Individual Differences*, 52, 150–155. doi: 10.1016/j.paid.2011.10.005
- Johnson, D. R., Cushman, G. K., Borden, L. A., & McCune, M. S. (2013). Potentiating empathic growth: Generating imagery while reading fiction increases empathy and prosocial behavior. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7(3), 306–312. <https://doi.org/10.1037/a0033261>
- Jones, S. M., Barnes, S., Bailey, R., & Doolittle, E. (2017). Promoting Social and Emotional Competencies in Elementary School. *The Future of Children*, 27(1), 49-72. Retrieved February 16, 2020, from www.jstor.org/stable/44219021
- Jones, S. M., Weissbourd, R., Bouffard, S., Kahn, J., & Ross, T. (2014). *How to build empathy and strengthen your school community*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.
- Kameenui, E. J., Carnine, D. W., & Freschi, R. (1982). Effects of text construction and instruction procedures for teaching word meanings on comprehension and recall. *Reading Research Quarterly*, 367-388.
- Karniol, R. (2012). Storybook-Induced Arousal and Preschoolers' Empathic Understanding of Negative Affect in Self, Others, and Animals in Stories, *Journal of Research in Childhood Education*, 26(3), 346-358. doi: 10.1080/02568543.2012.684423
- Katch, J. (2018). Seeing Me in You: Teaching Empathy and Learning Courage through Picture Books. *Schools: Studies in Education*, 15(2), 216-227. <https://doi.org/10.1086/699889>

- Kaufman, A. S., Flanagan, D. P., Alfonso, V. C., & Mascolo, J. T. (2006). Test review: Wechsler intelligence scale for children, (WISC-IV). *Journal of psychoeducational assessment*, 24(3), 278-295.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the novel*. New York, NY: Oxford University Press.
doi:10.1093/acprof:oso/9780195175769.001.0001
- Keller, M. M., Neumann, K., & Fischer, H. E. (2016). The impact of physics teachers' pedagogical content knowledge and motivation on students' achievement and interest. *Journal of Research in Science Teaching*, 1–29. doi:10.1002/tea.21378
- Kelloway, E.K. (1998). *Using LISREL for structural equation modeling: A researcher's guide*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M. J., & Van den Broek, P. (2008). Children's inference generation across different media. *Journal of Research in Reading*, 31(3), 259-272. DOI: 10.1111/j.1467-9817.2008.00370.x
- Kestenbaum, R., Farber, E. A., & Sroufe, A. L. (1989). Individual Differences in Empathy Among Preschoolers: Relation to Attachment History. *New Directions for Child Development*, 44(44), 51-64. DOI: 10.1002/cd.23219894405
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342(6156), 377-380.
- King, A. (1994). Guiding knowledge construction in the classroom: Effects of Teaching children how to question and how to explain. *American Educational Research Journal*, 31(2), 338-368.
<https://doi.org/10.3102/00028312031002338>
- King, A., & Rosenshine, B. (1993). Effects of guided cooperative questioning on children's knowledge construction. *Journal of Experimental Education*, 61, 127-148.
<https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943857>

- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (1993). Information accretion and reduction in text processing: Inferences. *Discourse Processes, Discourse Processes*, 16, 193-202. <https://doi.org/10.1080/01638539309544837>
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A Construction-Integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Klimecki, O. M., Leiberg, S., Ricard, M., & Singer, T. (2014). Differential pattern of functional brain plasticity after compassion and empathy training. *Social cognitive and affective neuroscience*, 9(6), 873-879.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Kolinsky, R., & Morais, J. (1999). We all are Rembrandt experts—or, How task dissociations in school learning effects support the discontinuity hypothesis. *Behavioral and Brain Sciences*, 22(3), 381-382.
- Konrad, J. T., & Lorandi, A. (2019). Relação entre consciência fonológica e compreensão leitora em crianças: revisão sistemática de pesquisas brasileiras. *Letras De Hoje*, 54(2), 274-283. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2019.2.32525>
- Koopman, E. M. E. (2016). Effects of “literariness” on emotions and on empathy and reflection after reading. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10(1), 82.
- Kumschick, I. R., Beck, L., Eid, M., Witte, G., Klann-Delius, G., Heuser, I., ... & Menninghaus, W. (2014). Reading and feeling: The effects of a literature-based intervention designed to increase emotional competence in second and third graders. *Frontiers in Psychology*, 5, 1448.

- Kusiak, G. S., Mello, L. T. N., & Andretta, I. (2019). Empatia e práticas parentais: a importância de se colocar no lugar dos filhos. *Aletheia*, 52(2), 8-20. DOI 10.29327/226091
- Kuppens, S., & Ceulemans, E. (2019). Parenting styles: A closer look at a well-known concept. *Journal of child and family studies*, 28(1), 168-181.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In J. Helm (Org.) *Essays on the verbal and visual arts* (pp. 12-44). Seattle: University of Washington Press.
- LaFreniere, P. J. (2000). *Emotional development: A biosocial perspective*. Wadsworth/Thomson Learning.
- LaFreniere, P. (2011). Evolutionary functions of social play: Life histories, sex differences, and emotion regulation. *American Journal of Play*, 3(4), 464-488.
- Lauterbach, O., & Hosser, D. (2007) Assessing empathy in prisoners: a shortened version of the Interpersonal Reactivity Index. *Swiss Journal of Psychology*, 66, 91 – 101
- León-Jiménez, S., Villarejo-Carballido, B., López de Aguilera, G., & Puigvert, L. (2020). Propelling Children's Empathy and Friendship. *Sustainability (Basel, Switzerland)*, 12(18), 7288–. <https://doi.org/10.3390/su12187288>
- Lepola, J., Lynch, J., Laakkonen, E., Silvén, M., & Niemi, P. (2012). The role of Inference Making and Other Language Skills in the Development of Narrative Listening Comprehension in 4-6-Year-Old Children. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 259-282. doi: 10.1002/RRQ.020.
- Lerner, R. M. (1982). Children and adolescents as producers of their own development. *Developmental review*, 2(4), 342-370.
- Lewis, S. (2014). *Elementary teachers' perspectives of traditional classroom management training and social emotional learning* (Doctoral dissertation, Walden University).

- Li, Y., & Yu, D. (2015). Development of emotion word comprehension in Chinese children from 2 to 13 years old: Relationships with valence and empathy. *PloS one*, 10(12), e0143712.
- Liew, J., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Murphy, B. C. (2003). Children's Physiological Indices of Empathy and Their Socioemotional Adjustment: Does Caregivers' Expressivity Matter? *Journal of Family Psychology*, 17(4), 584–597. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.17.4.584>
- Lim, H. J., Bong, M., & Woo, Y. K. (2015). Reading attitude as a mediator between contextual factors and reading behavior. *Teachers College Record*, 117(1), 1-36.
- Linda, R. K., & Denham, S. (2011). Social–emotional competence in early childhood. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, 162.
- Lindquist, K. A., Barrett, L. F., Bliss-Moreau, E., & Russell, J. A. (2006). Language and the perception of emotion. *Emotion*, 6(1), 125.
- Lindquist, K. A., Gendron, M., Satpute, A. B., & Lindquist, K. (2016). Language and emotion. *Handbook of Emotions*, 4th ed., The Guilford Press, New York, NY.
- Lipp, T. (1903). Einfühlung, innere Nachahmung, und Organempfindungen. *Archiv für die gesamte psychologie*, 1(2), 185-204. Retrieved from http://www.formesth.com/textes_detail.php?id=41.
- Lishner, D. A., Batson, C. D., & Huss, E. (2011). Tenderness and sympathy: Distinct empathic emotions elicited by different forms of need. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(5), 614-625.
- Litvack-Miller, W., McDougall, D. & Romney, D. M. (1997). The structure of Empathy during middle childhood and its relationship to prosocial behavior. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*.123(3),303-24.

- Liu, J., Qiao, X., Dong, F., & Raine, A. (2018). The Chinese version of the cognitive, affective, and somatic empathy scale for children: Validation, gender invariance and associated factors. *PloS one*, 13(5), e0195268.
- Lodge, D. (2002). *Consciousness and the Novel*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lonigro, A., Laghi, F., Baiocco, R., & Baumgartner, E. (2014). Mind Reading Skills and Empathy: Evidence for Nice and Nasty ToM Behaviors in School-Aged Children. *J Child Fam Stud*, 23, 581-590. doi: 10.1007/s10826-013-9722-5
- Lúcio, P. S., & Pinheiro, Â. M. V. (2011). Vinte anos de estudo sobre o reconhecimento de palavras em crianças falantes do português: uma revisão de literatura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24, 170-179.
- Lüdtke, J., Meyer-Sickendieck, B., & Jacobs, A. M. (2014). Immersing in the stillness of an early morning: Testing the mood empathy hypothesis of poetry reception. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(3), 363.
- Luks, A., & Payne, P. (2001). *The Healing Power of Doing Good: The Health and Spiritual Benefits of Helping Others*, iUniverse.
- Luterman, L. A. (2019). Representações da leitura em documentos oficiais: discursos sobre a leitura no ensino de Língua Portuguesa. *Revista Estudos Linguísticos*, 48(3), 1457-1475. DOI: <https://doi.org/10.21165/el.v48i3.2204>
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L., & Pollock, S. (2008). Employment, sense of coherence, and identity formation: Contextual and psychological processes on the pathway to sense of adulthood. *Journal of adolescent research*, 23(5), 566-591.
- Lysaker, J., & Sedberry, T. (2015). Reading Difference: Picture book retellings as context for exploring personal meanings of race and culture. *Literacy*, 49(2), 105-111. <https://doi.org/10.1111/lit.12055>

- Maccoby, E. E. (1983). Social-emotional development and response to stressors. In N. Garnezy, M. Rutter (Eds.) & Ctr for Advanced Study in the Behavioral Sciences, Inc, *Stress, coping, and development in children* (pp. 217–234). Johns Hopkins University Press.
- Maccoby, E.E., & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent–child interaction. In P. Mussen and E.M. Hetherington, editors, *Handbook of Child Psychology*, volume IV: Socialization, personality, and social development. New York: Wiley.
- Mak, H. W., & Fancourt, D. (2020). Reading for Pleasure in Childhood and Adolescent Healthy Behaviours: Longitudinal Associations using the Millennium Cohort Study. *Preventive Medicine*, 130, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2019.105889>
- Malecki, C. K., & Elliott, S. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1-23. <https://doi.org/10.1521/scpq.17.1.1.19902>
- Mar, R. A., Oatley, K., Hirsh, J., Dela Paz, J., & Peterson, J. B. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of research in personality*, 40(5), 694-712.
- Mar, R. A., Oatley, K., Djikic, M., & Mullin, J. (2011). Emotion and narrative fiction: Interactive influences before, during, and after reading. *Cognition & emotion*, 25(5), 818-833.
- Mar, R. A. & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173-192 <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x>
- Mar, R. A., Oatley, K., & Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, 34(4), 407–428.
- Mar, R. A., Tackett, J. L. & Moore, C. (2010). Exposure to media and theory-of-mind development in preschoolers. *Cognitive Development* 25(1): 69–78, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2009.11.002>

- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Maroccolo, S. N. (2018). *Contação de histórias e Empatia: Relações estabelecidas a partir do Reconto de crianças*. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, UNB. 147p.
- Martin, A. J., Durksen, T. L., Williamson, D., Kiss, J., & Ginns, P. (2016). The role of a museum-based science education program in promoting content knowledge and science motivation. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(9), 1364–1384. doi:10.1002/tea.21332
- Martinez, R. S., Aricak, O. T., & Jewell, J. (2008). Influence of reading attitude on reading achievement: A test of the temporal-interaction model. *Psychology in the Schools*, 45(10), 1010-1023.
- Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of educational research*, 80(3), 300-335.
- McCreary, J. J., & Marchant, G. J. (2017). Reading and Empathy. *Reading Psychology*, 38(2), 182-202. doi: 10.1080/02702711.2016.1245690
- McDonald, N., & Messinger, D. (2011). *The development of empathy: How, when, and why*. In A. Acerbi, J. A. Lombo, & J. J. Sanguinetti (Eds), *Free will, Emotions, and Moral Actions: Philosophy and Neuroscience in Dialogue*. IF-Press.
- McNamara, D.S. (Ed.) (2007). *Reading Comprehension Strategies. Theories, Interventions and Technologies*. New York: Taylor and Francis Group.
- McNamara, D. S., Kintsch, E., Songer, N., & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14, 1-43. doi:10.1207/s1532690xci1401_1

- McNamara, D. S., Ozuru, Y. & Floyd, R. G. (2011). Comprehension challenges in the fourth grade: the roles of text cohesion, text genre, and readers' prior knowledge. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 229-257.
- McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of Learning and Motivation*, 51, 297-384. doi:10.1016/S00797421(09)51009-2.
- McTigue, E., Douglass, A., Wright, K. L., Hodges, T. S., & Franks, A. D. (2015). Beyond the story map: Inferential Comprehension via Character Perspective. *The Reading Teacher*, 69(1), 91–101. DOI: 10.1002/trtr.1377
- Mendes, K. S., Silveira, R. C. C. P., & Galvão, C. M. (2008). Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto-Contexto Enfermagem*, 17(4), 758-764. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>
- Merga, M. K. (2017) What would make children read for pleasure more frequently? *English in Education*, 51(2), 207-223, DOI: 10.1111/eie.12143
- Mol, S. E., Bus, A. G., & De Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979-1007.
- Morais, J., & Kolinsky, R. (2005). Literacy and Cognitive Change. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 188–203). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch11>
- Mortari, L. (2011). Thinking silently in the woods: listening to children speaking about emotion. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3).
- Mosenthal, J., Lipson, M., Torncello, S., Russ, B., & Mekelsen, J. (2004). Contexts and practices of six schools successful in obtaining reading achievement. *The Elementary School Journal*, 104(5), 343-367.

- Mota, M. M. P. E. (2015). Um olhar crítico sobre os testes de compreensão de leitura. *Avaliação Psicológica*, 14(3), 347-351. DOI: 10.15689/ap.2015.1403.06
- Motta, D. C., Dias, A. P., Carvalho, A. L. N., Castro, R. V., Manhães, A. C., Silva, L. G. G., & Santos, K. N. V. (2017). Programa para a promoção da empatia em sala de aula. *Rev. bras. ter. cogn. [online]*, 13(2), 122-130. ISSN 1808-5687. <http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20170017>.
- Mumper, M. L., & Gerrig, R. J. (2017). Leisure reading and social cognition: A meta-analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(1), 109–120. <https://doi.org/10.1037/aca0000089>
- Nakano, T. C., Moraes, I. D. T., & Oliveira, A. W. (2019). Relação entre inteligência e competências socioemocionais em crianças e adolescentes. *Revista de Psicologia*, 37(2), 407-424. DOI: [10.18800/psico.201902.002](https://doi.org/10.18800/psico.201902.002)
- Nakao, H., & Itakura, S. (2009). An integrated view of empathy: Psychology, philosophy, and neuroscience. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 43(1), 42-52.
- Nelson, N. L., & Russell, J. A. (2011). Preschoolers' use of dynamic facial, bodily, and vocal cues to emotion. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110, 52–61. doi:10.1016/j.jecp.2011.03.014
- Ness, M. K. (2019) Looking for “A Kid Like Me”: Teacher Candidates’ Search for Selves in Children’s Literature. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(3), 459-470, DOI: 10.1080/02568543.2019.1609143
- Neumann, D., Malec, J. F., & Hammond, F. M. (2017). Reductions in alexithymia and emotion dysregulation after training emotional self-awareness following traumatic brain injury: A phase I trial. *The Journal of head trauma rehabilitation*, 32(5), 286.
- Newell, A. (2022) The Impact of Early Experiences on Empathy and Emotion Regulation Development: Markers of Vulnerability and Resilience. *University of Southampton, Doctoral Thesis*, 145pp.

- Newstreet, C., Sarker, A., & Sheare, R. (2018). Teaching Empathy: Exploring Multiple Perspectives to Address Islamophobia Through Children's Literature. *The Reading Teacher*, 72(5), 559–568 doi:10.1002/trtr.1764
- Nikolajeva, M. (2013) "Did you Feel as if you Hated People?": Emotional Literacy Through Fiction, *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 19:2, 95-107, DOI: [10.1080/13614541.2013.813334](https://doi.org/10.1080/13614541.2013.813334)
- Nix, R. L., Bierman, K. L., Heinrichs, B. S., Gest, S. D., Welsh, J. A., & Domitrovich, C. E. (2016). The randomized controlled trial of Head Start REDI: Sustained effects on developmental trajectories of social–emotional functioning. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 84(4), 310–322. <https://doi.org/10.1037/a0039937>
- Oakhill, J. V. (1984). Inferential and memory skills in children's comprehension of stories. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 31-39.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2007). Introduction to Comprehension Development. In K. Cain & J. Oakhill (Orgs.). *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: a cognitive perspective* (pp. 3-40). New York, NY: The Guilford Press.
- Oakhill, J. V., & Cain, K. (2012). The Precursors of Reading Ability in Young Readers: Evidence from a Four-Year Longitudinal Study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91-121. doi.org/10.1080/10888438.2010.529219
- Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18(4), 443-468. DOI: 10.1080/01690960344000008
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2017). *Compreensão de leitura: teoria e prática*. Tradução de Adail Sobral. São Paulo: Hogrefe.

- Oakhill, J., Hartt, J., & Samols, D. (2005). Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. *Reading and Writing, 18*, 657-686. DOI 10.1007/s11145-005-3355-z
- Oakhill, J. & Yuill, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability: processes and remediation. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Orgs.). *Reading comprehension difficulties: processes and intervention* (pp. 69-92). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Oatley, K. (1995). A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative. *Poetics, 23*(1-2), 53-74.
- Oatley, K. (2003). Emotions and the story worlds of fiction. In *Narrative impact* (pp. 39-69). Psychology Press.
- Oatley, K. (2016). Fiction: Simulation of social worlds. *Trends in cognitive sciences, 20*(8), 618-628.
- Oatley, K. (1999). Why fiction may be twice as true as fact: Fiction as cognitive and emotional simulation. *Review of general psychology, 3*(2), 101-117.
- O'Connor, L. E., Berry, J. W., & Weiss, J. (1999). INTERPERSONAL GUILT, SHAME, AND PSYCHOLOGICAL PROBLEMS. *Journal of social and clinical psychology, 18*(2), 181.
- OECD. (2016). *Pisa 2015: assessment and analytical framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: Learning to learn. Student engagement, strategies and practices* (978-9-2640-9147-4).
- OECD. (2011). *Do students today read for pleasure? PISA in Focus*.
- Oliveira, M. & Mota, M. M. P. E. (2017). O modelo simples de leitura explica a compreensão leitora no português? *Psicologia do Desenvolvimento, 17*(1), 306-322.

- Oliveira-Silva, P., & Gonçalves, O. F. (2011). Responding empathically: A question of heart, not a question of skin. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 36, 201–207. doi:10.1007/s10484-011-9161-2
- Ornaghi, V., Brazzelli, E., Grazzani, I., Agliati, A., & Lucarelli, M. (2017). Does training toddlers in emotion knowledge lead to changes in their prosocial and aggressive behavior toward peers at nursery? *Early Education and Development*, 28(4), 396-414.
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554-566. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.554>
- Overgaaauw, S., Rieffe, C., Broekhof, E., Crone, E. A., & Güroğlu, B. (2017). Assessing empathy across childhood and adolescence: Validation of the empathy questionnaire for children and adolescents (EmQue-CA). *Frontiers in psychology*, 8, 870.
- Parsons, L. T. (2013). An Examination of Fourth Graders' Aesthetic Engagement with Literary Characters, *Reading Psychology*, 34(1), 1-25. doi: 10.1080/02702711.2011.566762
- Partridge, H. (2004). Helping parents make the most of shared book reading. *Early Childhood Education Journal*, 32(1) 25-30
- Pasquali, L., Wechsler, S., & Bensusan, E. (2002). Matrizes Progressivas do Raven Infantil: um estudo de validação para o Brasil. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 1(2), 95-110.
- Pease, R. W. (Ed.). (1995). *Merriam-Webster's medical dictionary*. Springfield, MA: Merriam-Webster
- Pereira, C., Soares, L., Alves, D., Cruz, O., & Fernandez, M. (2014). Conhecer as emoções: a aplicação e avaliação de um programa de intervenção. *Estudos de Psicologia*, 19(2), 89-156. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2014000200002&lang=pt

- Perfetti, C. A. (1977). Language Comprehension and Fast Decoding: Some Psycholinguistic Prerequisites for Skilled Reading Comprehension. In J. T. Guthrie (Ed.), *Cognition, Curriculum and Comprehension* (pp. 20-41). Newark, DE: International Reading Association.
- Perfetti, C. A. (1994). Psycholinguistics and reading ability. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 849–894). San Diego, CA: Academic Press
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18, 22-37. DOI: 10.1080/10888438.2013.827687
- Perroni, M. C. (1983). Desenvolvimento do discurso narrativo. 208f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, [SP]. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000051674>>.
- Petrocchi, S., Bernardi, S., Malacrida, R., Traber, R., Gabutti, L., & Grignoli, N. (2021). Affective empathy predicts self-isolation behaviour acceptance during coronavirus risk exposure. *Scientific Reports*, 11(1), 1-11.
- Piasta, S. B., Groom, L. J., Khan, K. S., Skibbe, L. E., & Bowls, R. P. (2018). Young children's narrative skill: concurrent and predictive associations with emergent literacy and early word reading skills. *Read Writ*, 31, 1479-1498. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9844-7>
- Pinheiro, Â. M. V. Contagem de Frequência de Ocorrência de Palavras.
- Pinheiro, A. M. V. (2015). Frequency of Occurrence of Words in Textbooks Exposed to Brazilian children in the Early Years of Elementary School. Childes – Child Language Data Exchange System. <https://childes.talkbank.org/access/Romance/>
- Pinheiro, Â. M. V., & de Araújo Vilhena, D. (2022). Teste de reconhecimento de palavras e pseudopalavras: validades de conteúdo e externa. *Signo*, 47(88), 145-161.
- Pinheiro, L. R., & Guimarães, S. R. K. (2013). O processo de ensino-aprendizagem da leitura e o uso de estratégias metacognitivas na compreensão de textos. In: *Compreensão de textos: processos e modelos*. Orgs. Mota, M. M. P. E., & Spinillo, A. Casa do Psicólogo, São Paulo.

- Polman, J. L., & Hope, J. M. G. (2014). Science news stories as boundary objects affecting engagement with science. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(3), 315–341. doi:10.1002/tea.21144
- Pons, F., Harris, P. L., & De Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European journal of developmental psychology*, 1(2), 127-152.
- Potocki, A., Ecalle, J., & Magnan, A. (2015). Computerized Comprehension Training for Whom and under Which Conditions Is It efficient? *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(2), 162-175. <https://doi.org/10.1111/jcal.12087>
- Poventud, L. S., Corbett, N. L., Daunic, A. P., Aydin, B., Lane, H., & Smith, S. W. (2015). Developing social-emotional vocabulary to support self-regulation for young children at risk for emotional and behavioral problems. *International Journal of School and Cognitive Psychology*, 2(143), 2.
- Prata, M. (2005). O coelho e o cachorro. *MA Negrinho. Aulas de Redação—6ª série*, 42-43.
- Preston, S., & De Wall, F. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 1-20. DOI:10.1017/S0140525X02000018
- Preti, A., & Miotto, P. (2011) Self-deception, social desirability, and psychopathology. *Behavioral and Brain Sciences*, 34 (1), 37
- Rêgo, C. C. D. A. B., & Rocha, N. M. F. (2009). Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 17, 135-152.
- Rieffe, C., Ketelaar, L., & Wiefferink, C. H. (2010). Assessing empathy in young children: construction and validation of an Empathy Questionnaire (EmQue), *Personality and Individual Differences*, 49, 362-367.

- Riquelme, E., & Montero, I. (2013). Improving Emotional Competence Through Mediated Reading: Short Term Effects of a Children's Literature Program. *Mind, Culture, and Activity*, 20(3), 226-239. doi: 10.1080/10749039.2013.781185
- Robelen, E. W. (2010). Boys trail girls in reading across states. *Education Week*, 29(27), 1–3.
- Roberts, J., Jurgens, J., & Burchinal, M. J. (2005). *J Speech Lang Hear Res*.
- Rodrigues, M. C., & Silva, R. L. M. (2012). Avaliação de um programa de promoção da empatia implementado na educação infantil. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 12(1), 59-75. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812012000100004&lng=pt&nrm=iso.
- Roza, S. A. (2018). O suporte social diante da discriminação e da vitimização na adultez emergente. *Universidade Federal do Paraná, Dissertação de Mestrado*, 100f.
- Roza, S. A., & Guimarães, S. R. K. (2021). Empatia afetiva e cognitiva no transtorno do espectro autista (TEA): uma revisão integrativa da literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27. e0028, p.1053-1070.
- Roza, S. A., & Guimarães, S. R. K. (2022). The relationship between reading and empathy: An integrative literature review. *Revista Psicologia: Teoria E Prática*, 24(2), ePTPPE14051. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPPE14051.en>
- Roza, S. A., Hickmann, G. M., & Guimarães, S. R. K. (2020). Práticas familiares de leitura e o desenvolvimento da competência leitora: uma revisão da literatura. *Cadernos De Pesquisa*, 27(3), 279–306. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v28n3p279-306>
- Roza, S. A., Yano, V., & Guimarães, S. R. K. (2022). Lendo emoções: efeitos da parceria entre escola e família em uma intervenção envolvendo a empatia e a literatura infantil no contexto da Covid-19. Brasília: *Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (Coletânea Fortalecimento de Vínculos Familiares em Tempo de Pandemia V. 2)*. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/observatorio-nacional-da-familia/producoes-onf>

- Rubman, C. N., & Waters, H. S. (2000). A, B seeing: The role of constructive processes in children's comprehension monitoring. *Journal of Educational Psychology*, 92, 503–514.
- Ruiz-Hernández, J. A., Moral-Zafra, E., Llor-Esteban, B., & Jiménez-Barbero, J. A. (2019). Influence of parental styles and other psychosocial variables on the development of externalizing behaviors in adolescents: a systematic review. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*.
- Rutherford, H. J., Wallace, N. S., Laurent, H. K., & Mayes, L. C. (2015). Emotion regulation in parenthood. *Developmental Review*, 36, 1-14.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford press.
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A., & Witherington, D. (2006). Emotional Development: Action, Communication, and Understanding. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 226–299). John Wiley & Sons, Inc.
- Sampaio, L. R., Guimarães, P. R. B., dos Santos Camino, C. P., Formiga, N. S., & Menezes, I. G. (2011). Estudos sobre a dimensionalidade da empatia: tradução e adaptação do Interpersonal Reactivity Index (IRI). *Psico*, 42(1).
- Sánchez-Núñez, M. T., García-Rubio, N., Fernández-Berrocal, P., & Latorre, J. M. (2020). Emotional intelligence and mental health in the family: The influence of emotional intelligence perceived by parents and children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6255.
- Santa-Clara, A., & Spinillo, A. G. (2006). Pontos de Convergência entre o Inferir e o Argumentar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(1), 087-094.
- Santos, R. G., Chartier, M. G., Whalen, J. C., Chateau, D., & Boyd, L. (2011). Effectiveness of school-based violence prevention for children and youth: Cluster randomized field trial of the

- Roots of Empathy program with replication and three-year follow up. *Healthcare Quarterly*, 14, 80–91.
- Scarton, C. E., & Aluísio, S. M. (2010). Análise da Inteligibilidade de textos via ferramentas de Processamento de Língua Natural: adaptando as métricas do Coh-Metrix para o Português. *Linguamática*, 2(1), 45-61. Obtido de <https://linguamatica.com/index.php/linguamatica/article/view/44>
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social–emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52–66. <https://doi.org/10.1037/a0038454>
- Schonert-Reichl, K. A., Smith, V., Zaidman-Zait, A. (2012). Promoting Children’s Prosocial Behaviors in School: Impact of the “Roots of Empathy” Program on the Social and Emotional Competence of School-Aged Children. *School Mental Health* 4, 1–21 <https://doi.org/10.1007/s12310-011-9064-7>
- Schultz, D., Izard, C. E., & Ackerman, B. P. (2000). Children’s anger attribution bias: Relations to family environment and social adjustment. *Social Development*, 9(3), 284-301.
- Sette, S., Spinrad, T. L., & Baumgartner, E. (2017). The relations of preschool children’s emotion knowledge and socially appropriate behaviors to peer likability. *International journal of behavioral development*, 41(4), 532-541.
- Shamay-Tsoory, S. G. (2011). The neural bases for empathy. *The Neuroscientist*, 17(1), 18–24. doi:10.1177/1073858410379268
- Shapiro, J. (2012). The paradox of teaching empathy in medical students. In: Decety, J (eds). In *Empathy: From Bench to Bedside*, New York: MIT Press, pp. 275–290.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Direção-geral de Inovação e desenvolvimento curricular. PNEP Lisboa. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/materiais-didaticos-elaborados-no-ambito-do-pnep>

- Sousa, I., & Oakhill, J. (1996). Do levels of interest have an effect on children's comprehension monitoring performance? *British Journal of Educational Psychology*, 66, 471–482.
- Spinillo, A. (2013). A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas. In: Mota, M. P. E. da & Spinillo, A. *Compreensão de textos*. Casa do Psicólogo, São Paulo.
- Spinillo, A. G. (2008). O Leitor e o Texto: Desenvolvendo a Compreensão de Textos na Sala de Aula. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(1), 29-40
- Spinillo, A. G. (2002). O papel de Intervenções Específicas na Compreensão da Criança sobre Proporção. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 475-487.
- Spinillo, A. G., & Hodges, L. V. S. D. (2012). Análise de erros e compreensão de textos: Comparações entre diferentes situações de leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(4), 381-388.
- Spinillo, A. G. & Mahon, E. da R. (2007). Compreensão de Texto em Crianças: Comparações entre Diferentes Classes de Inferência a partir de uma Metodologia On-line. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 463-471.
- Spinrad, T. L., Losoya, S. H., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A., ... & Murphy, B. C. (1999). The relations of parental affect and encouragement to children's moral emotions and behaviour. *Journal of Moral Education*, 28(3), 323-337.
- Spires, H. A., & Donley, J. (1998). Prior knowledge activation: Inducing engagement with informational texts. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 249-260. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.249>
- Stansfield, J & Bunce, L. (2014). The Relationship Between Empathy and Reading Fiction: Separate Roles for Cognitive and Affective Components. *Journal of European Psychology Students*, 5(3), 9–18. DOI: <http://doi.org/10.5334/jeps.ca>

- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of research on adolescence*, 11(1), 1-19.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental psychology*, 38(6), 934.
- Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Children's Anger, Emotional Expressiveness, and Empathy: Relations with Parents' Empathy, Emotional Expressiveness, and Parenting Practices. *Social Development*, 13(2), 229–254. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.000265.x>
- Swick, K. J. (2005). Helping homeless families overcome barriers to successful functioning. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 195-200.
- Szalavitz, M., & Perry, B. D. (2010). *Born for love: Why empathy is essential – and endangered*. New York, NY: Harper Collins
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). Computer-assisted research design and analysis. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Tarchi, C. (2017). Comprehending and recalling from text: The role of motivational and cognitive factors. *Issues in Educational Research*, 27(3), 600-619.
- Taylor, R., & Dymnicki, A. (2007). Empirical evidence of social and emotional learning's influence on school success: A commentary on “Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?” a book edited by Joseph E. Zins, Roger P. Weissberg, Margaret C. Wang, and Herbert J. Walberg. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 225-231.
- Teding, van Berkhout, E., & Malouff, J. M. (2016). The efficacy of empathy training: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Counseling Psychology*, 63(1), 32–41. <https://doi.org/10.1037/cou0000093>

- Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7(1), 77–88. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.1.77>
- Thompson, E. & Melchior, S. (2019) Improving Empathy in Children: Interactive Read-Aloud as a Counseling Intervention, *Journal of Creativity in Mental Health*, DOI: [10.1080/15401383.2019.1676857](https://doi.org/10.1080/15401383.2019.1676857)
- Tilstra, J., McMaster, K., van den Broek, P., Kendeou, P., & Rapp, D. (2009). Simple but complex: Components of the simple view of reading across grade levels. *Journal of Research in Reading*, 32, 383-401.
- Todorov, T. (1971). *Poética da prosa* (M. de S. Cruz, Trad.). Lisboa: Edições 70. (Original publicado em 1971).
- Tong, L., Shinohara, R., Sugisawa, Y., Tanaka, E., Yato, Y., & Yamakawa, N. (2012) Japan Children's Study G. Early development of empathy in toddlers: Effects of daily parent–child interaction and home-rearing environment. *Journal Of Applied Social Psychology*, 42(10)2457–2478.
- Trabasso, T., & Nickels, M. (1992). The development of goal plans of action in the narration of a picture story. *Discourse Processes*, 15, 249-275.
- Trommsdorff, G. (1991). Child-rearing and children's empathy. *Perceptual and Motor Skills*, 72(2), 387-390.
- Tucker, L. R., & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38(1), 1-10.
- Uhls, Y. (2013). Values and new media: How social media relate to preteen values. Presented at the Society for Research on Child Development, Seattle, Wa.
- UNESCO (2017). *Engaging Families in Literacy and Learning*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. UNESCO Institute for Lifelong Learning

- Uzunkol, E., & Yel, S. (2016). Effect of value education program applied in life studies lesson on self-esteem, social problem-solving skills, and empathy levels of students. *Egitim ve Bilim*, 41(183), 267–292. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.5550>
- Valiente, C., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A., & Losoya, S. H. (2004). Prediction of Children's Empathy-Related Responding from Their Effortful Control and Parents' Expressivity. *Developmental Psychology*, 40(6), 911–926. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.6.911>
- van den Bedem, N. P., Willems, D., Dockrell, J. E., van Alphen, P. M., Rieffe, C. (2019). Interrelation between empathy and friendship development during (pre)adolescence and the moderating effect of developmental language disorder: A longitudinal study. *Social Development*, 28, 599–619. <https://doi.org/10.1111/sode.12353>
- van den Broek, P. W. (1989). The Effects of Causal Structure on the Comprehension of narratives: Implications for education. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 10, 19-44.
- van den Broek, P. W., Lorch, E. P., & Thurlow, R. (1996). Children's and adult's memory for television stories: The role of Causal factors, story-grammar categories, and hierarchical level. *Child Development*, 67, 3010-3028.
- van de Vijver, F. & Leung, K. (1997). *Methods and data analysis for cross-cultural research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- van der Graaff, J., Branje, S., De Wied, M., Hawk, S., Van Lier, P., & Meeus, W. (2014). Perspective taking and empathic concern in adolescence: gender differences in developmental changes. *Developmental psychology*, 50(3), 881.
- van der Weele, C. (2011). Empathy's purity, sympathy's complexities: De Waal, Darwin, and Adam Smith. *Biology and Philosophy*, 26, 583– 593. doi:10.1007/s10539-011-9248-4
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York, NY: Academic Press.

- Verhoeven, L., & Perfetti, C. A. (2011). Morphological processing in reading acquisition: A cross-linguistic perspective. *Applied Psycholinguistics*, 32, 457-466. doi:10.1017/S0142716411000154
- Venegas, E. M. (2019). “We listened to each other”: Socioemotional Growth in literature Circles. *The Reading Teacher*, 73(2), 149-59. <https://doi.org/10.1002/trtr.1822>
- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *Aprender a compreender torna mais fácil o saber. Um programa de intervenção para o 3.º e 4.º anos* E. B. Coimbra, Almedina.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2018). *O Ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica*. Coimbra, Almedina.
- Wagers, K. B., & Kiel, E. J. (2019). The influence of parenting and temperament on empathy development in toddlers. *Journal of Family Psychology*, 33(4), 391–400. <https://doi.org/10.1037/fam0000505>
- Wagner, R. K., & Meros, D. (2010). Vocabulary and reading comprehension: direct, indirect, and reciprocal influences. *Focus on Exceptional Children*, 43, 1-10.
- Walker, I., & Crogan, M. (1998). Academic performance, prejudice, and the jigsaw classroom: New pieces to the puzzle. *Journal of community & applied social Psychology*, 8(6), 381-393.
- Wang, C., Liu, J. L., Havewala, M., Zhu, Q., Do, K. A., & Shao, X. (2021). Parent–Child Connect: A culturally responsive parent training for Asian American parents at school. *Psychology in the Schools*, 58(8), 1624-1641.
- Warren, C. (2014). Towards a pedagogy for the application of empathy in culturally diverse classrooms. *The Urban Review: Issues and Ideas in Public Education*, 46, 395–419. doi:10.1007/s11256-013-0262-5

- Weissberg, R. (2008). The benefits of school-based social and emotional learning programs: Findings from a meta-analysis. *Advances in SEL Research*, 1(2), 2-3.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655–684.
- Westbrook, J., Sutherland, J., Oakhill, J., & Sullivan, S. (2019). “Just Reading”: the impact of a faster pace of reading narratives on the comprehension of poorer adolescent readers in English classrooms. *Literacy*, 53(2), 60-68. <https://doi.org/10.1111/lit.12141>
- Whalen, L. M. (2010). *Empathy and reading of narrative fiction among community college students*. Capella University.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W., & Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 136–149.
- Wispé, L. (1986). The distinction between sympathy and empathy: To call forth a concept, a word is needed. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 314–321. doi:10.1037/0022-3514.50.2.314
- Wood, R. L., & Doughty, C. (2013). Alexithymia and avoidance coping following traumatic brain injury. *The Journal of head trauma rehabilitation*, 28(2), 98-105.
- Yamaoka, Y., Hosozawa, M., Sampei, M., Sawada, N., Okubo, Y., Tanaka, K., ... & Morisaki, N. (2021). Abusive and positive parenting behavior in Japan during the COVID-19 pandemic under the state of emergency. *Child abuse & neglect*, 120, 105212.
- Yuill, N. M., & Oakhill, J. V. (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zahavi, D. (2008). Simulation, projection, and empathy. *Consciousness and Cognition*, 17, 514–522. doi:10.1016/j.concog.2008.03.010

- Zeyer, A. & Dillon, J. (2019) The role of empathy for learning in complex Science Environment Health contexts, *International Journal of Science Education*, 41(3), 297-315, DOI: [10.1080/09500693.2018.1549371](https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1549371)
- Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Reiser, M., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Cumberland, A. J., & Shepard, S. A. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: a longitudinal study. *Child development*, 73(3), 893–915. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00446>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2011). *Educational psychology handbook series. Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, NY: Teachers College Press.
- Zwaan, R. A. (1994). Effect of genre expectations on text comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20(4), 920-933. <http://dx.doi.org/10.1037/0278-7393.20.4.920>

ANEXO



UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -
SCS/UFPR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO EXPLÍCITO DE HABILIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA E DE PRODUÇÃO TEXTUAL: PERSPECTIVAS DO PROCESSO DE ENSINO-

Pesquisador: Sandra Regina Kirchner Guimarães

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 42753720.1.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.639.635

Apresentação do Projeto:

A pesquisa intitulada "ENSINO EXPLÍCITO DE HABILIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA E DE PRODUÇÃO TEXTUAL: PERSPECTIVAS DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM" tem como pesquisadora responsável Sandra Regina Kirchner Guimarães e conta com a colaboração das pesquisadoras Magaly Quintana Pouzo Minatel, Sarah Aline Roza e Terezinha das Graças Laguardia de Oliveira vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Objetivo da Pesquisa:

Examinar a eficácia e os impactos de programas de intervenção em compreensão leitora e produção escrita de textos em estudantes do Ensino Fundamental de escolas públicas do município de Curitiba.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos

As possibilidades de ocorrência dos riscos expressos no item anterior apresentam-se no mesmo grau e extensão que pode ocorrer no dia a dia da escola. A priori, por se tratar de estudos que envolvem propostas pedagógicas de ensino, não se vislumbram riscos que possam acarretar prejuízos físicos ou psicológicos aos participantes. Cabe ressaltar que, respeitando a agenda das escolas e o momento atual (pandemia do Covid-19), caso seja necessário pretende-se aplicar a pesquisa em formato híbrido, equilibrando a participação e o tempo dos estudantes, com

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

CEP: 80.060-240

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 4.639.635

segurança.

Benefícios

A proposta vislumbra a melhoria dos estudantes em leitura e quanto às questões relativas à aprendizagem, com a aplicação dos programas de intervenções, a expectativa é que os estudantes avancem em suas condições de competência comunicativa e de proficiência discursiva, melhorando seus desempenhos na compreensão leitora e na produção de textos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é de grande relevância para área investigada, bem delineada com diferentes tipos de abordagens metodológicas adaptadas ao ensino remoto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não há. Todas as solicitações foram atendidas.

Recomendações:

Em caso de alterações no decorrer da pesquisa comunicar o presente Comitê de pesquisa em forma de Emenda.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há. Todas recomendações foram realizadas ou justificadas.

Favor inserir em seu TCLE e TALE o número do CAAE e o número do Parecer de aprovação, para que possa aplicar aos participantes de sua pesquisa, conforme decisão da Coordenação do CEP/SD de 13 de julho de 2020.

Após o isolamento, retornaremos à obrigatoriedade do carimbo e assinatura nos termos dos novos projetos. Qualquer dúvida, retornar e-mail ou pelo WhatsApp 41-3360-7259.

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -
SCS/UFPR



Continuação do Parecer: 4.639.635

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: www.cometica.ufpr.br (obrigatório envio)

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1579832.pdf	24/03/2021 21:00:44		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2021_Reformulado.docx	24/03/2021 20:56:44	Sandra Regina Kirchner Guimarães	Aceito
Outros	CARTA_Resposta.pdf	24/03/2021 20:55:46	Sandra Regina Kirchner Guimarães	Aceito
Parecer Anterior	DECLARACAO_Ciencia_Reformulado.docx	24/03/2021 20:55:16	Sandra Regina Kirchner Guimarães	Aceito
Outros	PROJETO_2021_Reformulado.docx	24/03/2021 20:54:33	Sandra Regina Kirchner Guimarães	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2021_pais_Reformulado.docx	24/03/2021 20:53:33	Sandra Regina Kirchner Guimarães	Aceito
Outros	Analise_de_Merito.pdf	02/02/2021 17:36:30	Sandra Regina Kirchner Guimarães	Aceito
Outros	Declaracao_Ciencia_Interesse_Campo_de_Pesquisa.docx	02/02/2021 16:51:57	Sandra Regina Kirchner Guimarães	Aceito
Outros	Ata_aprovacao_Projeto.pdf	02/02/2021 16:49:58	Sandra Regina Kirchner Guimarães	Aceito
Outros	Carta_de_Encaminhamento_CEPSPD.pdf	02/02/2021 16:49:03	Sandra Regina Kirchner Guimarães	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado_versao_2021_revisado.docx	02/02/2021 16:47:59	Sandra Regina Kirchner Guimarães	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2021_pais_e_responsaveis_revisado.docx	02/02/2021 16:47:05	Sandra Regina Kirchner Guimarães	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2021_revisado.docx	02/02/2021 16:45:32	Sandra Regina Kirchner Guimarães	Aceito
Outros	Declaracao_de_ausencia_custo_revisado	03/11/2020	Sandra Regina	Aceito

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -
SCS/UFPR



Continuação do Parecer: 4.639.635

Outros	do.pdf	17:03:12	Kirchner Guimarães	Aceito
Outros	Declacacao_de_Compromisso_equipe_Revisada.pdf	03/11/2020 17:02:14	Sandra Regina Kirchner Guimarães	Aceito
Outros	Checklist_revisado.pdf	03/11/2020 17:01:01	Sandra Regina Kirchner Guimarães	Aceito
Outros	Requerimento_de_apreciacao_revisado.pdf	03/11/2020 16:58:48	Sandra Regina Kirchner Guimarães	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Projeto_Revisada.pdf	03/11/2020 16:34:44	Sandra Regina Kirchner Guimarães	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 09 de Abril de 2021

Assinado por:
IDA CRISTINA GUBERT
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br