COMPREENSÃO LEITORA A PARTIR DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS NO CICLO ALFABETIZADOR

ISABELLA COSTA RODRIGUES RUIVO[1]
https://orcid.org/0009-0004-8200-5848
isabellaruivo@yahoo.com.br

RESUMO
O estudo apresenta uma proposta didático-pedagógica (contextualizada com a temática de lendas regionais) em que são abordadas estratégias metacognitivas em uma turma do 2º ano de escolaridade e sua contribuição no processo de aprendizagem. O principal objetivo é apontar como atividades didático-pedagógicas relacionadas às estratégias metacognitivas podem melhorar a compreensão leitora dos alunos no ciclo alfabetizador. Fundamenta-se no alinhamento teórico da metacognição como central para o desenvolvimento da aprendizagem (Kato, 1985), na análise do desenvolvimento da leitura e escrita (Ehri,2013), na aprendizagem ativa (Pilati, 2017) e na aprendizagem visível (Hattie, 2017). Há pretensão de impulsionar novos estudos articulando psicolinguística à educação nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ampliando pesquisas acadêmicas sobre a alfabetização e fomentando práticas reflexivas aos professores alfabetizadores. Na metodologia de pesquisa, utilizou-se pesquisa-ação sob a abordagem quali-quantitativa (Tashakkori; Creswell, 2007, apud Gil, 2021) e os procedimentos metodológicos foram atividades diagnósticas e didáticas. Na metodologia de ensino, adotaram-se princípios da metodologia ativa como uma aprendizagem reflexiva (Moran, apud Andrade, 2021 e Bacich e Moran, 2018). As atividades propostas resultaram na reflexão discente sobre a sua aprendizagem, favorecendo a compreensão da leitura e da escrita no ciclo alfabetizador.

Palavras-chave: Metacognição. Aprendizagem ativa. Aprendizagem visível. Metodologia ativa.

ABSTRACT
The research shows an education proposal (contextualized with the theme of regional legends) that addresses metacognitive strategies in a class of second grade and their contribution to learning, focusing on reading comprehension in literacy. The principal objective is to show how didactic pedagogical activities related metacognitive strategies can improve reading comprehension in literacy. It is based on the theoretical alignment of the metacognition as central to learning development (Kato, 1985), on the analysis of reading and writing development (Ehri, 2013), on the active learning (Pilati, 2017) and on the visible learning (Hattie, 2017). It aims to drive new studies by linking psycholinguistics principles to early elementary education, expanding academic research on current literacy. Process in light of metacognition and promoting reflective pedagogical practices for literacy teachers. In the research methodology, a qualitive-quantitative action research approach was used (Tashakkori; Creswell, 2007, apud Gil, 2021) and methodological procedures were diagnostics and didactic activities. The learning methodology embraced active methodology principles through reflective learning (Moran, apud Andrade, 2021 and Bacich and Moran, 2018). The proposed activities resulted in awareness of the learning process, favoring reading comprehension in literacy.

Keywords: Metacognition. Visible learning. Active learning. Active methodology.

1Graduada em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora da Rede Municipal de Ensino de Rio das Ostras (RJ).

1- INTRODUÇÃO

O atual cenário da alfabetização nas escolas públicas brasileiras é um pouco mais animador em relação há alguns anos: os últimos resultados divulgados das avaliações sistêmicas mostram uma evolução. Em agosto de 2024, foi divulgado o último resultado do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica): "(...) o país alcançou 6 pontos nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), atingindo a meta nacional estabelecida para o primeiro ciclo do indicador (2007 a 2021)" (Brasil, 2024).

Esse painel alinha-se à dedicação de pesquisas acadêmicas acerca da compreensão leitora nos anos iniciais do ensino fundamental nos últimos anos, já que as avaliações sistêmicas, ao verificar a proficiência em língua portuguesa dos alunos, levam em consideração os procedimentos de leitura a partir de sua compreensão.

Dessa maneira, o presente artigo apresenta uma revisão sistemática, a partir do estado do conhecimento, sobre a temática compreensão leitora nos anos iniciais do ensino fundamental com o intuito de mostrar as produções mais recentes.

Para esta revisão sistemática, foram seguidas algumas etapas básicas elencadas por Costa e Zoltowski et al. (2014), como delimitação da questão a ser analisada (compreensão leitora nos anos iniciais do ensino fundamental); escolha das fontes de dados (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e palavras-chave (compreensão leitora; anos iniciais do ensino fundamental). Inicialmente, houve 130 resultados. Em seguida, delimitou-se por período de publicação: 2020 a 2023 e houve 45 resultados. Para afunilar, optou-se por colocar mais uma palavra-chave: língua portuguesa e houve 12 resultados. Logo após, elencou-se o tipo de documento (dissertação) e houve 10 resultados, contudo nem todos eram voltados para os anos iniciais do ensino fundamental. Portanto, houve uma análise das dissertações e delimitou-se a bibliografia sistematizada a seguir:

Quadro 1 – Análise das produções acadêmicas

Portal de Pesquisa	Título	Autor	Objetivo
BDTD	Compreensão de leitura e o trabalho do coordenador	Lucila Albino Barbosa de Moura	Contribuir para a reflexão sobre a relação entre a formação de professores, o acompanhamento do

	pedagógico no 1º ano do ensino fundamental em uma escola municipal em Campina Grande-PB		coordenador pedagógico e a garantia dos direitos de aprendizagem dos aprendentes do ensino básico.
BDTD	O uso do Mobile learning e do QR code no ensino e aprendizagem de leitura em Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental I	Ednny Kelly de Almeida Sales	Compreender as implicações do uso do Mobile learning e do QR code no processo de ensino e aprendizagem de leitura, em aulas de Língua Portuguesa, no 5º Ano do Ensino Fundamental.
BDTD	Ensino de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental: uma proposta teórico-metodológica com o livro-imagem Onda (Suzy Lee)	Jakecilene Lindolfo Barbosa	Desenvolver uma proposta teórico-metodológica com o livro-imagem Onda (Suzy Lee) para o ensino de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental à luz da semiótica discursiva.
BDTD	Produção textual de crianças do 3º ano do ensino fundamental a partir do trabalho com gêneros textuais	Elaine Borges Rodrigues	Analisar as implicações do trabalho com os gêneros textuais carta pessoal, fábula e poema como estratégia à produção textual de crianças do 3º ano do ensino fundamental.
BDTD	Leitura de imagem a partir do livro *História em Quadrões com a turma da Mônica – volume 1*	Graciele Boeira de Vargas	Analisar as paródias contidas no livro *História em Quadrões com a turma da Mônica – volume 1*, de Mauricio de Sousa, a fim de elaborar uma proposta de roteiro para que os professors possam utilizá-la no desenvolvimento da leitura de imagem para estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na faixa etária de 6 a 11 anos.
BDTD	A implementação do Programa Aprendizagem na Idade Certa – Mais PAIC no Cariri cearense	Rodrigo Gonçalves Duarte	Verificar a adesão e compreensão política do Programa Aprendizagem na Idade Certa – Mais PAIC, por parte dos professores de três municípios do Cariri cearense, uma região do estado do Ceará classificada como de vulnerabilidade social.

Fonte: Autora

Após o panorama acerca das produções acadêmicas sobre a temática supracitada, o artigo apresentará o estudo (oriundo da minha pesquisa de mestrado) que aborda uma proposta didático-pedagógica em que são enfatizadas estratégias metacognitivas voltadas ao monitoramento (subjacentes em atividades pedagógicas associadas às aprendizagens visível e ativa) que podem contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora.

A motivação para esse estudo surgiu após vislumbrar possíveis caminhos de como a metacognição poderia fazer parte do cotidiano escolar desde os anos iniciais, relacionando-os a estratégias pedagógicas que colaborariam para diminuir as dificuldades apresentadas pelos alunos envolvendo a compreensão leitora.

O estudo foi planejado em etapas: atividades diagnósticas e práticas (rotinas de pensamento, atividades didáticas individuais e coletivas); levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos a partir da atividade diagnóstica inicial; realização de atividades diagnósticas ao final de cada trimestre letivo; geração de dados, listagem e análise a partir das atividades diagnósticas; propostas de atividades didáticas (sob a perspectiva de estratégias metacognitivas e metodologia ativa).

Na atualidade, pensar criticamente a alfabetização é também pensar na incorporação de metodologias que considerem o aluno como protagonista do seu próprio processo de aprender e tornem o aprendizado mais significativo e relevante. Portanto, foram priorizadas atividades que evidenciassem o pensamento, a aprendizagem e o ensino visíveis (a partir da consciência do próprio aluno).

2- METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo ocorreu em uma escola localizada em um bairro próximo ao Centro da cidade, em um município do estado do RJ. Ela possui um prédio pequeno; não há biblioteca/sala de leitura e atende a turmas de 2º ao 5º ano de escolaridade. A turma participante era do 2º ano do Ensino Fundamental, que frequentava o turno da manhã. Ela era composta por 23 alunos (9 meninos e 14 meninas), na faixa etária de 6 a 9 anos de idade. Eu era a professora de Língua Portuguesa dessa turma em que os alunos tinham sua autoestima abalada por problemas familiares e reprovação escolar.

O estudo abordou as etapas da pesquisa-ação sob as abordagens mistas (que englobam procedimentos quantitativos e qualitativos) foram adequadas para o trabalho em razão dos dados que foram gerados a partir das atividades desenvolvidas com os alunos: diagnósticas e didáticas.

A metodologia ativa evidencia o aluno como sujeito do seu processo de aprendizagem. Para Moran (*apud* Bacich e Moran, 2018, p.4), o protagonismo ocorre em razão do: "(…) seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando com orientação do professor." Assim, ele elucida: "Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida." (Moran, *apud* Bacich e Moran, 2018, p.4).

Dessa maneira, as atividades pedagógicas relacionadas à metodologia ativa ("A palavra 'ativa' precisa sempre estar associada à aprendizagem reflexiva, para tornar transparentes os percursos, os conhecimentos, competências e narrativas do que estamos desenvolvendo com cada atividade" - Moran, apud Andrade, 2021, p. 6) visam a participação e a autonomia do aluno em sua aprendizagem, colocando em questão o ensino e a aprendizagem visíveis defendidos por Hattie (2017).

Na presente pesquisa, a metodologia ativa fez-se presente nas atividades que ajudaram a organizar o pensamento, as ideias, as hipóteses dos alunos, sobretudo nas atividades iniciais de aprendizagem que foram baseadas nas rotinas de pensamento; e nas atividades didáticas que tiveram como temática central as lendas regionais.

Como prática de início de ano letivo, foi aplicado o Diagnóstico Inicial com o objetivo de conhecer a escrita e a leitura dos alunos. O Diagnóstico Inicial é essencial para direcionar o planejamento pedagógico do professor: a partir da análise dos resultados apresentados pelos alunos, o professor traçará um plano de ação democrático além do que é previsto pelo currículo.

Há várias discussões entre os docentes sobre o uso inadequado da palavra diagnóstico para esse tipo de avaliação/sondagem que muitos professores fazem no início do ano letivo, tendo em vista que deveria ser um termo utilizado apenas para fins clínicos. Todavia, Luckesi (1994) coloca que "a avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão." Ele defende, portanto, que a partir do diagnóstico, pode-se "tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando ou construindo" (1994, p. 173).

As atividades intituladas *Rotinas de Pensamento* tiveram como foco o uso de estratégias pedagógicas visando à aprendizagem visível, já que trazem à tona a participação e a autonomia do aluno em seu aprendizado. Elas também são importantes para ajudar a instigar o pensamento, a curiosidade dos alunos, pois é uma tarefa difícil ensinar o aluno a ser

curioso, mas instigá-lo a ser curioso é viável.

No primeiro semestre letivo, foram realizadas quatro Rotinas de Pensamento: Conversa de Papel; *Zoom-In, Zoom-In e Zoom-Out* e *Vejo/Penso/Pergunto* - estratégias (sequências de três ou quatro passos) que visam tornar o pensamento visível no aprendizado. Elas foram criadas pelo projeto *Visible Thinking*, no Project Zero (Faculdade de Educação de Harvard):

> As Rotinas de Pensamento claramente ajudam a estruturar e a nomear tipos de pensamento em suas especificidades: olhar bem de perto, raciocinar com base em evidências, estabelecer conexões e relações, compreender diferentes pontos de vista, comparar pensamentos, promover elaborações, simbolizações e sínteses. (Andrade, 2021, p.29).

Andrade (2021) sintetizou que as Rotinas de Pensamento são estratégias e, ao mesmo tempo: "ferramentas, estruturas e hábitos mentais" que "geram engajamento, compreensão e independência para todos os aprendizes (adultos e crianças, professores e estudantes)" (2021, p.19). Assim, essas estratégias são relevantes para os alunos estruturarem o seu pensamento

Em relação às atividades didáticas planejadas, perpassaram pela relevância de propostas metacognitivas na escola a partir da metodologia ativa. Estratégias pedagógicas também foram contempladas, visto que trouxeram à tona reflexões sobre o ato de aprender e o professor como um mediador desse processo. Sendo assim, as estratégias tiveram como foco a autorregulação da aprendizagem, valorizando e estimulando competências e habilidades previstas para a faixa etária da turma.

A temática das lendas para as atividades didáticas surgiu com o intuito pedagógico de resgatar a cultura e as memórias antigas do povo oriundo do município em que os alunos residiam. As lendas selecionadas foram: "A cobra das quartas-feiras", "O gato assombrado" e "A mulher de Branco".

As atividades de Língua Portuguesa evidenciaram os eixos de ensino preconizados na BNCC – Base Nacional Comum Curricular): oralidade, análise linguística/semiótica e leitura/escuta e foi contemplado, principalmente, o campo artístico-literário que visa a "participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas" (BNCC, 2018, p. 98).

Quanto aos objetos de conhecimento, também presentes na BNCC, foram

contemplados: Compreensão em leitura, Formação do leitor literário, Contagem de histórias,

Escrita autônoma e compartilhada. E as seguintes habilidades (BNCC, 2018, p. 99): Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade; Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor; Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

Uma atividade consistiu em se "colocar no lugar" dos personagens que se sentiram incomodados (casal, pescadores e mulher) com os personagens centrais (gato, mulher de branco e cobra) e levantar hipóteses se os alunos agiriam da mesma maneira que eles agiram. Na sequência, os alunos deveriam criar novos finais para cada lenda. E, tanto para a reação diante dos personagens centrais quanto para os finais criados, eles deveriam explicar o porquê da reação e do final escolhidos.

O planejamento das atividades coletivas consistiu em: votação dos finais das lendas – apuração dos votos; revisão coletiva dos finais das lendas; apresentação da mídia digital podcast; gravação do *podcast*; Sessão Pipoca: apresentação do podcast.

A proposta de realizar as atividades elencadas acima surgiu da ideia de reunir as novas histórias que os alunos produziram em um meio digital e apresentá-las a um determinado público. Então, em decorrência do eixo da oralidade ter sido bastante explorado no decorrer das atividades, os finais das histórias recriados foram reunidos e colocados para votação para três serem escolhidos pelos alunos e gravados em um *podcast*, suporte que tem promovido comunicação - de variados públicos - sobre entretenimento, fonte de informação, diversificação de conteúdos e tipos (contação de histórias, entrevistas etc).

Na BNCC, o *podcast* é mencionado como uma situação oral em uma prática de linguagem: "O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada [...] diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras". (Brasil, 2018, pp.78-79). Dessa maneira, o aluno tem a possibilidade de refletir sobre o uso da língua – exercendo sua função social – em uma situação oral real, pois o *podcast* está hospedado no *Spotify*.

3- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Há registros de estudos sobre metacognição relacionados à psicologia e às ciências

cognitivas desde o início da década de 70. Em 1987, Flavell já impulsionava "o desenvolvimento da metacognição em crianças em idade escolar" (Abreu e Mattos, 2021, p.65). Flavell (1976, apud Abreu e Mattos, 2021, p.62) desenvolveu o conceito de metacognição relacionando-o à psicologia e às ciências cognitivas: "monitoramento ativo e consequente regulação e orquestração desses processos em relação aos objetos cognitivos ou dados sobre os quais eles carregam".

Joe e Sperb (2006); Woolfolk (2000) (apud Deffendi e Schelini, 2016, p.1) defendem que as hipóteses de Flavell expandiram o conceito de metacognição ao sugerirem que: "esse conhecimento pode ser utilizado pelo indivíduo para planejar, monitorar, regular e avaliar suas atividades cognitivas, como o raciocínio, a compreensão, a solução de problemas e a aprendizagem".

Para Abreu e Mattos (2021, p.63) "metacognição pode ser entendida como a capacidade de o sujeito pensar sobre a própria cognição". Pode-se, então, relacionar que o controle que o sujeito possui sobre suas atividades cognitivas permite que propostas solicitadas sejam realizadas de maneira mais reflexiva e com sentido para os alunos, pois eles pensam, julgam, refletem sobre o que estão fazendo.

No campo pedagógico, as ações e reflexões discentes perpassam pela consciência do seu processo de aprendizagem. Para Ribeiro (2003, p.110):

> Assim, como objeto de investigação e no domínio educacional, encontramos duas formas essenciais de entendimento da metacognição: conhecimento sobre o conhecimento (tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa) e controle ou autorregulação (capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correções quando necessário - controle da atividade cognitiva, da responsabilidade, dos processos executivos centrais que avaliam e orientam as operações cognitivas).

Assim, no ciclo alfabetizador, o aluno, em seu processo de aquisição de leitura, desenvolve duas ações basilares e complementares: decodificação e compreensão do que lê. Gombert (2003, apud Mota e Spinillo, 2013[2015], p. 155) afirma que:

> […] todos os resultados convergem, mostrando que a decodificação e um certo grau de facilidade na identificação de palavras são necessários à compreensão em leitura, mas isso não é suficiente. Além da decodificação, a leitura supõe, enquanto ela não é totalmente automática, um controle dos tratamentos que levam à compreensão.

E, durante o processo, as experiências metacognitivas influenciam para: “informar o sujeito sobre o ponto em que ele se encontra na atividade, as suas principais dificuldades e o tipo de progresso que ele já fez ou que tem a possibilidade de fazer”. (Flavell, 1981, apud Deffendi e Schelini, 2016, p. 1).

O professor alfabetizador faz parte do início do processo da aquisição da leitura de seus alunos e participa, como defende Kato (1985) – sob uma ótica psicolinguística – do trabalho preventivo e formativo ao preconizar a leitura desde sua aquisição. Ao relacionar diretamente a metacognição à leitura, Pereira e Scliar-Cabral (2012, p. 38) defendem que:

> O processamento cognitivo da leitura ocorre através de dois grupos básicos de estratégias: cognitivas e metacognitivas. As cognitivas caracterizam-se pelos traços intuitivo e inconsciente, enquanto as metacognitivas caracterizam-se pela consciência, pela intenção de monitoramento do próprio processo.

Os estudos sobre metacognição contribuem para uma nova perspectiva no processo de aquisição de leitura e escrita. E as estratégias metacognitivas no ensino são “processos usados para controlar as suas próprias atividades cognitivas” (Abreu e Mattos, 2021, p.67). E, numa mesma direção, Flavell (1979, apud Pereira e Guaresi, 2012, p. 25), acrescenta que as “estratégias metacognitivas verificam se o objetivo foi atingido”, no sentido de “aprimorar o conhecimento ou de monitorar a compreensão e avaliar o conhecimento novo” (Flavell, 1979, apud Abreu e Mattos, 2021, p.67). Portanto, a partir dessas estratégias, há o entendimento se o objetivo cognitivo proposto em determinada atividade ocorreu, pois, a partir dele, há uma própria verificação de seus pensamentos e da sua aprendizagem.

Em estudos da psicolinguística educacional que lançam mão das estratégias metacognitivas, três estratégias são evidenciadas: monitoramento, planejamento e a avaliação. Nesse estudo, o monitoramento será evidenciado, visto que: “Os alunos que conseguem monitorar o próprio conhecimento, distinguindo o que sabem e/ou aprenderam do que não sabem e/ou não aprenderam”. (Hacker; Dunlosky; Graesser, 2009, *apud* Abreu e Mattos, 2021, p.67).

No tocante à alfabetização, dentre as três estratégias metacognitivas, a estratégia mais utilizada nas atividades propostas aos alunos foi de monitoramento, em razão do amadurecimento cognitivo abrangente a essa faixa etária e também porque “o monitoramento corresponde à capacidade de observar, refletir e experienciar o andamento dos processos cognitivos e, com isso, julgar ou caracterizar o funcionamento cognitivo”

(Nelson e Narens, 1996, apud Deffendi e Schelini, 2016, p. 1). Enfim, o monitoramento impulsiona o aluno a planejar, fiscalizar e verificar o seu próprio aprendizado, tornando-o o autor de suas descobertas e conhecimentos. Nas atividades didáticas que foram propostas foi possível identificar como as capacidades de *observar, refletir e experienciar* foram evidenciadas.

Na ação pedagógica do professor em sala de aula deve haver um "equilíbrio" entre o ensino (que tem como foco a prática docente) e a descoberta/a investigação/ a compreensão do aluno: "é ele quem precisa aprender e mostrar o que aprendeu, sobretudo saber o que aprendeu" (Cagliari, apud Pilati, 2017, p.94).

Na alfabetização, os próprios alunos percebem que alcançaram essa "sua própria independência" quando falam que já sabem ler (mesmo que ainda estejam nas primeiras fases de leitura) e compreendem, por exemplo, os enunciados das atividades e conseguem realizá-las com autonomia. Assim, o ensino de estratégias metacognitivas permite a relação com atividades que enfocam a consolidação do sistema de escrita alfabética, ações reflexivas e significativas para o aluno e proporcionam acompanhar o progresso do aluno, tanto ele quanto o professor.

A aprendizagem visível faz parte de um processo e não ocorre rapidamente, aos poucos a proposta pedagógica se constitui, a aprendizagem se amplia e torna-se algo em constante observação em sala de aula. Nesse estudo, ela sobressaiu-se nas Rotinas de Pensamento, pois são estratégias que visam tornar o pensamento visível.

Dessa maneira, os alunos, indivíduos ativos de sua aprendizagem, encontram sentido, significado e relevância em seu aprendizado, além de se conhecerem como pensadores, como seres ativos, e, em razão disso, ele se torna visível não só para ele, como para os mediadores que participaram desse processo.

Vickery (2016, apud Morales e Costa, 2021, p.33) defende que "a aprendizagem ativa está preocupada com um processo educativo significativo, que envolve controle das crianças sobre si mesmas e de seu mundo para que possam participar deles ativamente".

Andrade e Sartori (*apud* Bacich e Moran, 2018, p. 179) ainda acrescentam que: "Para fomentar uma aprendizagem integradora, ativa e significativa, é necessário que as ações educativas estimulem que o estudante construa o seu conhecimento."

Na área da Linguística, Pilati (2007) defende que o aprendizado ativo dos estudantes ocorre a partir de metodologias de ensino baseadas na aprendizagem, em que as práticas para a sala de aula são essenciais para que o protagonismo discente seja evidenciado. Posto

isso, ela salienta a aprendizagem ativa por meio de habilidades metacognitivas, tendo como princípio fulcral o envolvimento discente no processo educativo, bem como o envolvimento do professor (2007, p.108): “Esse aprendizado ativo requer que, nas práticas de sala de aula, haja momentos para a criação do sentido, para a autoavaliação e para a reflexão sobre o que funciona e o que precisa ser melhorado no processo de aprendizagem”.

Bransford (2007, *apud* Pilati, 2017, p.101) assegura que há três princípios da aprendizagem segundo as ciências cognitivas: “Partir dos conhecimentos prévios; promover a compreensão profunda do assunto e desenvolver metacognição por meio da aprendizagem ativa.” Desse modo, o professor pode valorizar os conhecimentos que os alunos já apresentam, aprimorá-los, potencializá-los e mediar o processo para que novos conhecimentos sejam gerados e consolidados.

A pesquisa assumiu uma perspectiva psicolinguística, haja vista a ênfase dada à leitura e sua compreensão desde sua aquisição. Então, concentra-se na visão de Ehri (2013) sobre desenvolvimento da leitura, baseado no paradigma fonológico. Para ela, há quatro fases que mostram os avanços que a criança apresenta ao aprender a ler: pré-alfabética, alfabética parcial, alfabética completa e alfabética consolidada.

Na fase pré-alfabética, a criança ainda não apresenta consciência de que as letras representam sons, ela julga que “lê” imagens (como, por exemplo, *Mc Donald’s*: ela avista a logomarca - letra M “amarela diferente”- e diz que está escrito *Mc Donald’*s) apesar de, em geral, ela já conhecer as formas visuais das letras e fazer uma leitura global.

Na fase alfabética parcial, o aluno começa a compreender a correspondência fonema-grafema, geralmente representa apenas os sons inicial e/ou final da palavra, seja ortográfica ou fonologicamente.

Na fase alfabética completa, a criança já domina a maior parte das correspondências entre fonema-grafema e segmenta as palavras nos fonemas que as constituem, ainda que sem o domínio ortográfico. E, portanto, na fase alfabética consolidada, há a consciência de que as letras representam unidades grafo-fonêmicas e morfemas, a leitura torna-se fluente, também há reflexões ortográficas.

‘Para a psicolinguística, a leitura abarca a decodificação e o ato cognitivo. Segundo Smith ([1989] 2003, p. 85): “[...] a leitura depende de alguma informação passando pelos olhos para o cérebro.” Assim, decodificar é o processo que envolve a correspondência de cada letra ao seu som.

Para Ehri, “é importante reconhecer a relação íntima entre leitura e escrita”,

principalmente por serem ações que possuem processos em comum:

> (…) as habilidades são governadas por vários dos mesmos processos: conhecimento do sistema ortográfico alfabético e uso deste conhecimento para formar conexões entre a grafia e a pronúncia de palavras específicas para armazená-las na memória. Estas descobertas ressaltam a importância do ensino da leitura e da escrita para o fortalecimento de ambas as habilidades. (Ehri, 2013, p. 67)

A rede municipal de educação na qual a pesquisa foi realizada, também aplica uma atividade diagnóstica inicial nas turmas de 2º ano de escolaridade e a análise de escrita é feita segundo as hipóteses baseadas na obra "Psicogênese da Língua Escrita" (1989), de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que agrupam estudos feitos com crianças em processo de aprendizagem da escrita sob o paradigma construtivista. Contudo, em razão dessa pesquisa preconizar os estudos sobre os paradigmas fonológicos (e não construtivistas), a análise é feita segundo Ehri (2013).

No tocante ao paradigma construtivista e fonológico, Cardoso-Martins e Corrêa (apud Soares ([2016] 2022, p.77), afirmam:

> O paradigma construtivista baseia-se no pressuposto de que o desenvolvimento da escrita é, em grande parte, determinado por mudanças na capacidade lógica da criança […] O paradigma fonológico, por outro lado, baseia-se no pressuposto de que a tarefa principal da criança […] consiste em compreender que as letras representam sons na pronúncia das palavras.

Ferreiro interpreta que as crianças formulam hipóteses sobre a escrita a partir de sílabas, já Ehri julga que as crianças se detêm mais aos sons e representa-os na escrita. Todavia, essas análises não são antagônicas e, para Soares ([2016] 2022, p.81), "é possível conciliar as duas perspectivas":

> (…) pode-se dizer que a descrição que faz Ferreiro, no quadro do paradigma construtivista, das sucessivas hipóteses que explicam o processo de compreensão do princípio alfabético pela criança como um sistema de representação se completa com a descrição que faz Ehri, no quadro do paradigma fonológico, da aprendizagem da escrita como um sistema notacional, isto é, no conhecimento que a criança revela sobre as correspondências grafemas-fonemas. São duas perspectivas que, se somadas, esclarecem mais completamente a trajetória da criança em direção à aquisição do sistema alfabético-ortográfico (…)

A tabela 1 sinaliza as correspondências entre os níveis de escrita e as fases de leitura e escrita. Inicialmente, Ferreiro considera que as crianças fazem garatujas para representar a escrita e, em seguida, passam para o nível pré-silábico, quando já utilizam letras, mesmo que aleatórias. Ehri considera essas duas fases mais no campo da leitura, em que as crianças fazem uma leitura global das logomarcas, por exemplo, pois recorrem a pistas (fase pré-alfabética). Enquanto Ferreiro considera dois níveis quando a criança já começa a identificar e dominar as correspondências grafema-fonema (silábico e silábico-alfabético). Ehri denomina essa fase como alfabética parcial. Para Ferreiro, o último nível é o alfabético, que seria, para Ehri, a fase alfabética completa e, para esta, a última fase seria a alfabética consolidada.

FERREIRO	EHRI
Nível 1 – Garatuja	
Nível 2 – Pré-silábico	Fase 1 – Pré-alfabética
Nível 3 – Silábico	Fase 2 – Alfabética Parcial
Nível 4– Silábico-alfabético	
Nível 5 – Alfabético	Fase 3 – Alfabética completa
	Fase 4 – Alfabética consolidada

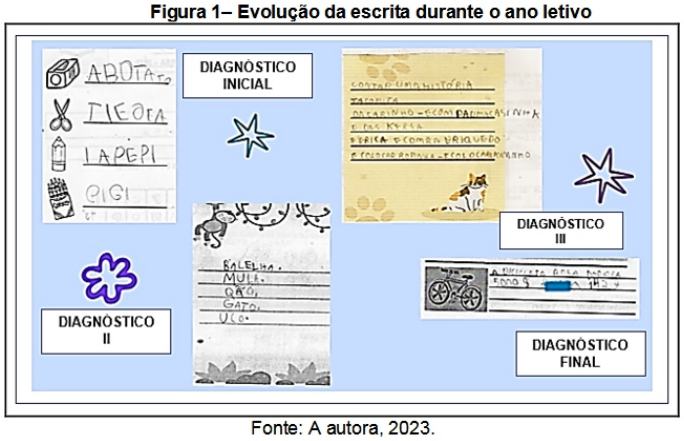
Fonte: Soares, [2016] 2022, p. 77 (adaptada pela autora).

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS

No decorrer do ano letivo, as atividades dignósticas favoreceram a explicitação de dados em relação à evolução da escrita dos alunos.

Na figura 1, há um exemplo da evolução da escrita de uma aluna ao longo do ano. Deu-se destaque para uma questão de cada diagnóstico, porém, para discorrer sobre a fase de escrita em cada momento, houve também a análise das atividades realizadas em aula e de observações feitas durante todo o ano.

Figura 1– Evolução da escrita durante o ano letivo



Fonte: A autora, 2023.

No Diagnóstico Inicial, a aluna apresentava o início da correspondência grafema-fonema, principalmente ao identificar os sons iniciais das palavras *apontador, tesoura, lápis e giz*. Na palavra *lápis* não havia ainda o entendimento que se tratava de uma palavra dissílaba, ela a entendia como uma palavra trissílaba e só grafava as sílabas canônicas (consoante – vogal). Na palavra *giz*, indagou-se que letra seria a primeira, pois a colocou virada e a nomeou como *g*. Portanto, como ela iniciou a correspondência grafema-fonema, estava na fase alfabética parcial.

No Diagnóstico II, ao redigir uma lista de palavras de animais que gostaria de encontrar no zoológico, ela grafou *baleia* com *lh* no lugar do som vocálico *l*, por apresentar um estranhamento com sons vocálicos seguidos. As palavras *mula* e *gato* apresentam apenas sílabas canônicas, então não encontrou dificuldades ao grafá-las. Para a palavra *cã*o, identificou o som inicial *q*. E, para a palavra urso, ainda não identificava r na sílaba não canônica *urso* e ainda estava no conflito *s*, *c* ou *ç* ao grafar o som de *s*. Portanto, estava na fase alfabética completa e já dominava a maior parte das correspondências grafema-fonema.

No Diagnóstico III, ela elencou uma lista de cuidados que deveria tomar ao adotar um gato e demonstrou uma compreensão do comando e das ações adequadas que deveria tomar com o gato: contar *umahistória*, ainda havia um conflito se deveria separar ou não o artigo do substantivo, mas grafou as palavras sem dificuldades e demonstrou uma importância sobre a leitura ao querer contar uma história para o gato; *tacomita* (apresentou uma troca do fonema *d* pelo *t* e a aglutinação do verbo e do substantivo; demonstrou um cuidado básico que devemos ter com os animais); *da carinho – ecompaumacasinha* / e *des kerça* (a hipossegmentação – junção das palavras – estava presente no segundo período, enquanto a hipersegmentação – separação das palavras – estava presente no terceiro período, demonstrando que ainda oscilava ao dominar a ação de identificar onde começa e onde termina(m) palavra/palavras em um período; em *comprar* não identificou que havia o som do R duas vezes na mesma sílaba; em descansar apresentou um conflito na sílaba nasal can e ainda estava em conflito ao grafar o som de S: s ou ç; ainda apresentou um travessão ao separar a primeira e a segunda ações; e *brica* e *comra briquedo* / *e colocar ropinha* – e *colocarlasimnho* (nas palavras ***brin**car* e ***brin**quedo* manteve a não identificação da nasalização em brin e continuou em conflito na sílaba *prar* , porém nessa escrita colocou *r* e não *p*, o que demonstrou a não formação de uma “regra” para a grafia dessa palavra ainda, em *roupinha* houve a monotongação, pois não identificou o encontro vocálico *ou* e separou a

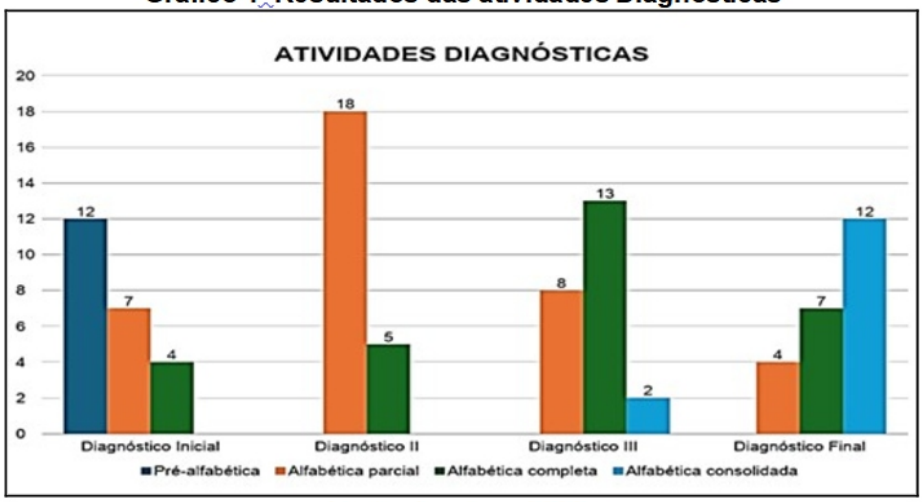
última ação por travessão e conectivo e, mas a aglutinou e apresentou conflitos em *ci* - grafando *lasimnho*- e em *nh*).

Nesse período, a discente ainda demonstrou conflitos ortográficos e fonológicos, porém, apesar de haver o domínio da correspondência grafema-fonema, ainda não havia a apropriação do sistema morfêmico, portanto ela estava na fase alfabética completa. E havia a demonstração da compreensão: do tipo de texto – lista, do comando e da coerência e coesão textuais ao seguir esses comandos.

No Diagnóstico Final, a aluna escreveu poucas informações, mas demonstrou conhecimento sobre o gênero textual *anúncio*: escreveu características sobre a bicicleta, ainda que poucas: *rosa e dorada* (ainda apresentou a monotongação ao não identificar o ditongo em ***dou**rada*); colocou o valor da bicicleta, não apresentou muito domínio sobre sistema monetário brasileiro, mas colocou $ para mostrar o valor; escreveu o nome dela (em que foi colocada uma faixa para que a aluna não fosse identificada) e o telefone para o interessado pelo anúncio entrar em contato com ela. Nesse momento, a aluna já estava na última fase de desenvolvimento da escrita: alfabética consolidada, visto que consolidou o conhecimento do sistema de escrita.

O gráfico 1 mostra o panorama geral da turma e nota-se a evolução da leitura dos alunos no decorrer do ano letivo a partir da análise realizada nos diagnósticos.

Gráfico 1- Resultados das atividades Diagnósticas



Fonte: A autora, 2023.

5.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados no presente estudo (principalmente a partir das atividades diagnósticas) salientam que o progresso da leitura e da escrita foi significativo. O gosto pela leitura foi se evidenciando à medida em que os alunos pediam para ler os textos e os comandos das atividades propostas, assim a autonomia e a própria independência foram ganhando força e visibilidade na turma.

Sendo assim, o estudo se propôs a apresentar situações do cotidiano docente no ciclo alfabetizador que se relacionam com reflexões e estudos sobre estratégias metacognitivas e metodologia ativa como meios didático-pedagógicos a fim de melhorar o desempenho em compreensão leitora dos alunos do 2º ano de escolaridade sob a perspectiva da psicolinguística educacional.

6. REFERÊNCIAS

ABREU, Katia; MATTOS, Andréia. **O ensino de estratégias metacognitivas em aulas de Língua Portuguesa:** Experiências do ProfLetras. Pensares em Revista, São Gonçalo – RJ, n.21, pp.61-85, 2021.

ANDRADE, Julia Pinheiro (organização). **Aprendizagens visíveis:** experiências teórico-práticas em sala de aula. São Paulo: Panda Educação, 2021.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.** Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?filter%5B%5D=publishDate%3A%22%5B2020+TO+2023%5D%22&filter%5B%5D=format%3A%22masterThesis%22&lookfor=compreens%C3%A3o+leitora%3B++anos+iniciais+do+ensino+fundamental%3B+l%C3%ADngua+portuguesa&type=AllFields Acesso em: 01 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Ideb 2023: Brasil alcança meta prevista nos anos iniciais do ensino fundamental. Publicado em 14/08/2024.17h57. Disponível em https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2024/08/ideb-2023-brasil-alcanca-meta-prevista-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental Acesso em: 01 dez. 2025.

DEFFENDI, Luma e SCHELINI, Patrícia. **O monitoramento metacognitivo em tarefas que envolvem a criatividade verbal.** Universidade Federal de São Carlos. 29 de agosto de 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-3772e323221 Acesso em: 20 mar. 2024.

DÓRIS, Yane. **Paraíso Encantado**. Rio das Ostras: 2008.

EHRI, Linnea. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. In:MALUF, Maria Regina; CARSOSO-MARTINS, Cláudia. (Orgs.) **Alfabetização no século XXI:** como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, pp. 49-80, 2013.

GABRIEL, Rosângela: GUIMARÃES, Rafael Eisinger; Townsend, Sabrine Amaral Martins (org.). **Alfabetização:** interculturalidade, cognição e diversidade linguística. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2021.

HATTIE, John. **Aprendizagem visível para professores.** Porto Alegre: Penso: 2017.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura.** 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 15ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MORAIS, José. **A arte de ler, psicologia cognitiva da leitura.** Lisboa: Edições Cosmos, 1997.

MORALES, Miriane Timm; COSTA, César Augusto. **Aprendizagem ativa:** Perspectivas para uma aprendizagem crítica. Phd Scientific Review. Disponível em: http://www.revistaphd.periodikos.com.br/article/618550d5a953957a4c615f85 Acesso em: 28 abr. 2024.

MOTA, Márcia Peruzzi E. da e SPINILLO, Alina (orgs.). **Compreensão de textos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

PEREIRA, V. W.; GUARESI, Ronei (org.). **Estudos sobre leitura:** Psicolinguística e interfaces. Porto Alegre: ediPUCRS, 2012.

PEREIRA, Vera Wannmacher e SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Compreensão de textos e consciência textual:** caminhos para o ensino nos anos iniciais. Florianópolis: Insular, 2012.

PILATI, Eloisa. **Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa.** Campinas, SP. Pontes Editores: 2017.

RIBEIRO. Célia. Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica.** 2003, 16 (1), pp. 109-116. Disponível em: https://www.scielo.br/j/prc/a/SvPsW9L8v4t7gmDXGHrdTPc/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 13 mai. 2025.

RUIVO. Isabella C. R. **"Tia, a minha resposta está errada!" A consciência do ato de aprender:** estratégias metacognitivas no ciclo alfabetizador. Rio de Janeiro: UERJ, 2004. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/22890 Acesso em:13 mai. 2025.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler.Tradução de Daise Batista. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016 (2022).

ZOLTOWSKI, A. P. C. ZOLTOWSKI, A. P. C.; COSTA, A. B.; TEIXEIRA, M. A. P., KOLLER, S. H. **Qualidade metodológica das revisões sistemáticas em periódicos de psicologia brasileiros.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 30, n. 1, p. 97–104, jan. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/L7CvnCh4KJVhgcnkLKnTtFc/?format=html&lang=pt# Acesso em: 01 dez. 2025.