



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

SÍLVIA MARIA TEIXEIRA MONTE

ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS: UM RECURSO
PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO

FORTALEZA

2021

SILVIA MARIA TEIXEIRA MONTE

ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS: UM RECURSO
PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal do Ceará - UFC, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa.Dra. Rosemeire Selma Monteiro Plantin.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M769e Monte, Silvia Maria Teixeira.
Estratégias Metacognitivas : um recurso para a aprendizagem da leitura na alfabetização / Silvia Maria Teixeira Monte. – 2021.
139 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2021.
Orientação: Profa. Dra. Rosemeire Selma Monteiro Plantin.

1. Metacognição. 2. Leitura. 3. Alfabetização. I. Título.

CDD 400

Dedico este trabalho a todos que sempre me incentivaram ao estudo e às novas descobertas, em especial meus queridos filhos e esposo; à minha mãe, exemplo de dedicação e perseverança; ao meu pai (in memoria) por sempre acreditar em minhas decisões, embora nem sempre concordasse; à minha orientadora Rosemeire-Plantin pela confiança e respeito; aos colegas da turma VI do mestrado pelo companheirismo.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade do aprendizado e realização de mais uma conquista no plano material.

À Universidade Federal do Ceará que através do Programa de Mestrado Profissional oportuniza essa formação.

À professora Dra. Rosemeire Selma Monteiro-Plantin, minha orientadora, pela confiança que garantiu a autonomia na realização da pesquisa.

À professora Dra. Aurea Zavan pela atenção e gentileza nos momentos mais difíceis da caminhada.

A todos os professores do curso pelo incentivo e cuidado com que trataram todos os alunos.

Aos colegas de turma pela amizade, carinho e partilha de saberes.

Aos meus filhos Mateus e Débora pela força constante.

Ao meu marido Sampaio pela companhia em mais esse desafio de vida.

A todos que direta e indiretamente colaboraram para a realização desse sonho.

“Todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.”

Edgar Morin.

RESUMO

A pesquisa intitulada **Estratégias Metacognitivas: um recurso para a aprendizagem da leitura na alfabetização** busca integrar o fazer pedagógico e a construção do conhecimento pelo aluno no processo de aprendizagem inicial da leitura. Apresenta como objetivo geral identificar as estratégias metacognitivas utilizadas por crianças durante a aprendizagem da leitura em busca de contribuições para o processo de alfabetização. Como objetivos específicos, analisar o uso de estratégias de planejamento, controle e avaliação usadas por crianças para a realização das atividades de leitura; refletir sobre a correlação entre as estratégias de ensino e o desempenho para o uso de estratégias de regulação e autorregulação; Elaborar estratégias de ensino que facilitem a tomada de consciência de estratégias metacognitivas utilizadas pelos alunos. Compreende-se que a leitura é um ato social e que a interação é fator primordial para a aprendizagem, tendo sido a pesquisa fundamentada em autores sócio construtivistas, como Smith (2003), Solé (1998) e Kato (2004) que trazem abordagens conceituais e interativas das relações do aprendente com o conhecimento socialmente construído. Para investigar os processamentos mentais, toma-se como referencial a teoria cognitiva, cujos principais autores são Flavell (1999), Pozo (2002), Portilho (2012) e Veiga Simão (2013, 2014). Aproximando-se das questões da alfabetização, estão Scliar-Cabral (2003), Soares (2004, 2020) e Moraes (2012). A pesquisa é realizada com alunos do segundo ano do ensino fundamental, de uma escola pública, em Fortaleza e adota como metodologia de pesquisa a realização de um projeto piloto com testes de leitura e entrevista aos alunos para a observação e análise do uso de estratégias metacognitivas de regulação e autorregulação; além disso, propõe a utilização de estratégias metacognitivas no ensino para investigar a intensidade e a qualidade do uso destas estratégias pelos alunos e verificar as contribuições para o ensino da leitura. A análise dos dados segue o modelo de autorregulação proposto por Lopes da Silva e Veiga Simão (2013), composto de quatro fases: antevisão, planejamento, monitoramento/volição e reflexão/reação num ciclo de aprendizagem contínua. A partir desse modelo, constata-se que os alunos em aprendizagem da leitura no período da alfabetização regulam o seu conhecimento e são capazes de se auto regularem através de estratégias metacognitivas. Os dados levantados indicam que os alunos conseguem refletir sobre o próprio pensamento, formulam hipóteses sobre conceitos e adotam estratégias para lidarem com o conhecimento; alteram essas estratégias quando percebem a necessidade e se percebem dentro do processo de aprendizagem, sendo capazes de melhorarem os procedimentos adotados. Com relação ao ensino, constata-se a importância de um acompanhamento mais próximo do professor, buscando compreender as hipóteses de

conhecimento elaboradas pelo aluno e a proposição de um ensino estratégico, a fim de colaborar para a ampliação do desenvolvimento cognitivo e metacognitivo dos alunos. A bibliografia levantada indica que o ensino pautado em estratégias metacognitivas pode provocar o uso mais sistemático das estratégias de regulação e autorregulação pelo aluno, ampliando as suas possibilidades de reflexão em torno do conhecimento, sua motivação e autonomia no processo de aprendizagem.

Palavras chave: metacognição; leitura; alfabetização.

ABSTRACT

The research entitled *Metacognitive Strategies: a resource for reading learning in literacy* seeks to integrate the pedagogical practice and the construction of knowledge by the student, in the initial reading learning process. The main objective is recognize metacognitive strategies that children use in reading learning in literacy process. As specific objectives, analyze the use of planning, control, and evaluation strategies used by children to carry out reading activities; reflect on the correlation between teaching strategies and performance for the use of regulation and self-regulation strategies; Develop teaching strategies that facilitate awareness of metacognitive strategies used by students. It is understood that reading is a social act and that interaction is a primordial factor for learning, and the research was based on socio-discursive authors, such as Smith (2003), Solé (1998) and Kato (2004), who do conceptual approaches and discursive of the learner's relationships with socially constructed knowledge. To investigate mental processing, the cognitive theory is taken as a reference, the main authors are: Flavell (1999), Pozo (2002), Portilho (2012) and Veiga Simão (2013, 2014). Approaching literacy issues are Scliar-Cabral (2003), Soares (2004, 2020) and Morais (2012). The research is carried out with students in the second year of elementary school, from a public school, in Fortaleza, and adopts as a research methodology the realization of a pilot project with reading tests and interviews with students for the observation and analysis of the use of metacognitive strategies. Regulation and self-regulation; in addition, it proposes the use of metacognitive strategies in teaching to investigate the intensity and quality of the use of these strategies by students and to verify the contributions to the teaching of reading. The sample set is composed of students from the second year of elementary school, from a public school in Fortaleza. Data analysis follows the self-regulation model proposed by Lopes da Silva and Veiga Simão (2013), consisting of four phases: anticipation, planning, monitoring/volition and reflection/reaction in a continuous learning cycle. From this model, it appears that students learning to read in the literacy period regulate their knowledge and can self-regulate through metacognitive strategies. The data collected indicate that students are able to think over on their own thinking, they formulate hypotheses about concepts, they adopt strategies to deal with knowledge; that change these strategies when they perceive the need and that they perceive themselves within the learning process, being able to improve the adopted procedures. With regard to teaching, there is the importance of closer monitoring of the teacher, seeking to understand the knowledge hypotheses elaborated by the student and the proposition of a strategic teaching, in order to contribute to the expansion of the students' cognitive and metacognitive development. The

literature surveyed indicates that teaching based on metacognitive strategies can lead to a more systematic use of regulation and self-regulation strategies by the student, expanding their possibilities for reflection on knowledge, their motivation and autonomy in the learning process.

Keywords: Metacognition - Reading - Literacy.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de metacognição descrito por Pozo.....	35
Figura 2 - Modelo de metacognição descrito por Mayor	36
Figura 3 - Modelo de metacognição descrito por Portilho	37
Figura 4 - Análise conceitual das dimensões de autorregulação	38
Figura 5 - Fases do ciclo autorregulatório	39
Figura 6 - Tipos e estratégias de aprendizagem.....	42
Figura 7 - Ensino metacognitivo – controle da atividade	44
Figura 8 - Autorregulação no ensino e aprendizagem	44

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 – Referência para organização de atividades no ensino da metacognição.....	50
Quadro 2 - Quadro comparativo de relatos dos alunos.....	53
Quadro 3 - Estratégias na Antevisão.....	59
Quadro 4 - Estratégias de Planejamento	63
Quadro 5 – Estratégias utilizadas na leitura – aluno 1.....	66
Quadro 6 – Estratégias utilizadas na leitura – aluno 2	69
Quadro 7 - Estratégias de Monitoramento/ controle volitivo	72
Quadro 8 - Estratégias de Reflexão/reação	80
Quadro 9 - Estratégias de Regulação e Autorregulação de aprendizagem da leitura.....	81

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
GEEMPA	Grupo de Estudos sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1 Leitura e Compreensão.....	18
2.2 Alfabetização e Letramento: especificidades e relações.....	20
2.3 O Sistema de Escrita Alfabética: uma aprendizagem necessária.....	24
2.4 As Estruturas Mentais.....	27
2.4.1 <i>Cognição</i>	28
2.4.2 <i>Metacognição</i>	32
2.4.3 <i>Modelos de Metacognição e aprendizagem</i>	34
2.4.4 <i>Estratégias de controle, autorregulação e ensino</i>	39
3 METODOLOGIA	46
3.1 Caracterização da Pesquisa.....	46
3.2 Delimitação do universo.....	47
3.3 Elaboração de Instrumentais e Coleta de dados.....	47
3.4 Procedimentos para Análise de dados	48
3.4.1 <i>Descrição de categorias para a Análise</i>	49
3.4.2 <i>Princípios para o ensino de Estratégias Metacognitivas em sala de aula</i>	51
3.5 Projeto Piloto: um olhar para o aprender a aprender.....	52
3.5.1 <i>A amostra</i>	53
3.5.2 <i>Estratégias metacognitivas utilizadas durante o teste de leitura</i>	55
3.5.2.1 <i>Pergunta 1: Antevisão</i>	56
3.5.2.2 <i>Pergunta 2: Planejamento de Estratégias</i>	59
3.5.2.3 <i>Pergunta 3: Regulação do conhecimento</i>	64
3.5.2.4 <i>Pergunta 4 e 5: Reflexão/Reação</i>	74
3.6 Estratégia de Metacognição: uma proposta de intervenção em sala de aula.....	85
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
5 CADERNO DE ATIVIDADES	
REFERÊNCIAS	
ANEXOS	

1 INTRODUÇÃO

Embora muitas pesquisas já tenham sido dedicadas à leitura e ao seu processo de ensino e de aprendizagem, a compreensão do desenvolvimento de habilidades leitoras ainda parece ser um desafio para muitos professores, especialmente para os do ensino fundamental. Envoltos nos referenciais de livros didáticos, geralmente, esses docentes se vêem aprisionados às atividades que não atendem às especificidades de aprendizagem da turma, agindo, muitas vezes, intuitivamente em busca de alternativas para a resolução de situações emblemáticas de aprendizagem. A dificuldade se torna maior quando se refere ao processo inicial de aprendizagem da leitura, na etapa de alfabetização, que envolve a construção de sentidos, e a compreensão dos princípios do sistema de escrita da língua.

A leitura, porém, envolve processos mentais que nem sempre são de fácil compreensão, mas que instigam professores, linguistas, psicólogos e pesquisadores de áreas afins na busca de desvendar os caminhos da aprendizagem. Esses processos compreendem um complexo emaranhado de procedimentos e estruturas mentais os quais a ciência tem chamado de cognição e metacognição.

A cognição refere-se aos processos mentais que envolvem memória, percepção, atenção e aprendizagem, bem como as relações sociais e a linguagem. A metacognição, aos processos mentais que controlam os comportamentos humanos, direcionando as atitudes, a motivação e a aprendizagem. “É o controle da cognição” (FLAVELL, 1999).

Distante do contexto de pesquisa, o professor tem acesso reduzido ao conhecimento de teorias que possibilitam a compreensão dos processos mentais envolvidos na aprendizagem da leitura e que favoreçam a sua prática em sala de aula.

Desta forma, esta pesquisa elege como objeto de investigação as estratégias metacognitivas, em especial, as estratégias de regulação (planejamento, controle e avaliação) e autorregulação, situadas no contexto da alfabetização, estabelecendo relações entre o saber científico e a prática pedagógica.

Numa busca por elementos que possam contribuir para o esclarecimento do uso de estratégias metacognitivas por alunos em aprendizagem inicial da leitura, Monteiro (2014) investiga as dificuldades que os pequenos apresentam para a aprendizagem da leitura de sílabas no contexto didático-pedagógico, num grupo de alunos do 2o ano do 1º ciclo em uma escola pública da Rede Municipal de ensino de Belo Horizonte, buscando identificar os problemas de ensino e favorecer a superação das adversidades pelos sujeitos envolvidos. Tal pesquisa se fundamenta no modelo de leitura de Coscarelli (2003), composto de cinco domínios: os

processamentos lexical e sintático, a construção da coerência (busca de sentido) local, temática e integrativa, esta última, estimulada por aspectos externos. A partir desse modelo e tomando por base o domínio lexical, a pesquisadora organiza as situações de aprendizagens e instrumentais de análise das dificuldades dos alunos e, após análise, conclui que a leitura de sílaba cuja estrutura não corresponde ao padrão canônico está para além da fonética e está relacionada à capacidade de análise da estrutura interna da sílaba, apontando para o uso da via lexical e sugerindo um trabalho sistemático com a ortografia da língua. A autora também descreve as estratégias utilizadas pelos alunos para a leitura desse tipo de sílaba: “a omissão da ramificação do ataque em sílabas do tipo CCV; A inversão da direção da leitura em sílabas VC e V seguida da sílaba CV; A omissão da coda em sílabas do tipo CVC; a inserção de letras na leitura de sílabas do tipo CVC” (MONTEIRO, 2014, p .463), o que permite inferir caminhos possíveis para a observação do uso de estratégias metacognitivas no período inicial da leitura.

Com relação ao uso de estratégias metacognitivas, Portilho (2012), apresenta uma pesquisa realizada na rede pública do Paraná com 396 alunos da 1ª série do ciclo 1 do ensino fundamental, cujas idades variam entre seis e sete anos. Como objeto de pesquisa, foram selecionadas cinco estratégias de aprendizagem, entre elas a metacognição de controle ou autorregulação. Tais estratégias de controle envolvem o planejamento, a regulação e a avaliação de ações. Segundo a autora, o planejamento realizado pelas crianças é parcial e automatizado, a partir das experiências vividas, em que alguém faz o plano para o aluno. Na regulação, a pesquisadora observou que a criança consegue perceber o erro ou o acerto, mas não sabe justificar, demonstrando pouca habilidade para o controle do conhecimento. Portanto, Portilho (2012) destaca a importância de o professor valorizar as estratégias utilizadas pelo aluno, ajudando a encontrar novos caminhos para a autorregulação. Já na estratégia de avaliação, foi percebido que os alunos tomam como referência o reconhecimento ou não da palavra, o que denuncia a etapa de conhecimento em que o aluno se encontra. A autora conclui que as crianças, mesmo as que estão no processo inicial de aprendizagem da leitura, utilizam estratégias metacognitivas, controlam e avaliam o que aprendem. A autora sugere que o professor investigue tais estratégias utilizadas e que seja um mediador para a aprendizagem de outras estratégias pelo aluno.

A partir dessas pesquisas e de outras leituras que compõem este trabalho, constata-se que ainda há muito a saber sobre o desenvolvimento dos processos de regulação e de autorregulação; sobre como esse conhecimento pode contribuir para o ensino, em especial com crianças em fase inicial de aprendizagem da leitura. Desta forma, elegemos as seguintes questões para guiar a pesquisa: Quais as estratégias metacognitivas utilizadas para a realização

da leitura, tendo em vista o processo inicial de aprendizagem? Como as crianças em processo inicial de aprendizagem da leitura fazem uso de estratégias metacognitivas de regulação e autorregulação? Como o professor pode colaborar na utilização consciente de estratégias de regulação ou autorregulação pelos alunos?

A partir dessas questões, buscou-se compreender os conceitos e os processos de aprendizagens envolvidos. A leitura do livro **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem** (POZO, 2002) trouxe elementos fundamentais para a compreensão do intrincado processo de aprendizagem, para o desenvolvimento das estratégias cognitivas e metacognitivas e contribuições para um ensino com base nas estratégias metacognitivas.

Outro livro que contribuiu sobremaneira para a fundamentação e a análise dos relatos das crianças foi o **Sistema de escrita alfabética** (MORAIS, 2012). Também orientou a proposição de atividades para a compreensão dos princípios de escrita alfabéticas.

O trabalho intitulado **Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contexto educativos** (FRISON; VEIGA SIMÃO, 2013) trouxe contribuições significativas para a organização da metodologia da pesquisa, esclarecendo sobre as fases que compõe a regulação e autorregulação.

Assim, a partir da caracterização do problema, esta pesquisa objetivou identificar as estratégias metacognitivas utilizadas pelos alunos em atividades de leitura, em busca de contribuições para o processo de alfabetização. Como objetivos específicos, analisar o uso de estratégias de planejamento, controle e avaliação usadas por crianças para a realização das atividades de leitura; refletir sobre a correlação entre as estratégias de ensino e o desempenho para o uso de estratégias de regulação e autorregulação; Elaborar estratégias de ensino que facilitem a tomada de consciência de estratégias metacognitivas utilizadas pelos alunos.

A pesquisa, portanto, situa-se na área da Psicolinguística, que é voltada para o estudo dos processos mentais relacionados à produção de linguagem e as relações entre linguagem e o pensamento, e entre comportamento e linguagem. Toma como referencial teórico as ciências cognitivas e sócio construtivistas, recorrendo a conceitos fundamentais para a compreensão de como ocorre a regulação e autorregulação. As estratégias metacognitivas, como indica Flavell (1999), Pozo (2002), Portilho (2012) e Veiga Simão (2013) estão ligadas ao planejamento, ao controle e à avaliação de ações cognitivas para o alcance de metas de aprendizagem. Estão intrinsecamente ligadas às estratégias cognitivas, uma vez que as controlam.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa foi organizada em quatro sessões e ao final, consta um caderno pedagógico com propostas de atividades para fins didáticos a partir das reflexões realizadas durante os encontros com os alunos.

Desta forma, na sessão dois da pesquisa, o leitor encontrará contribuições de diferentes teóricos, juntando elementos que ajudam na definição de leitura, na adequação do uso de gêneros textuais no ensino e considerações acerca dos princípios que regem o sistema de escrita, na perspectiva do ensino na alfabetização (MORAIS, 2012; SOLÉ, 1998; SMITH, 2003; SCLiar-CABRAL, 2003). Além disso, a seção traz uma visão dos processos mentais envolvidos na leitura e características que possibilitam a diferenciação entre cognição e metacognição; entre regulação e autorregulação a partir da constatação de diferentes propostas de modelos dos processamentos mentais e as implicações para o ensino (FLAVELL, 1999; POZO, 2002; PORTILHO, 2012; VEIGA SIMÃO et al, 2013).

A seção três traz informações sobre a metodologia da pesquisa, sua caracterização, os sujeitos envolvidos e os instrumentais utilizados na investigação, além da análise dos achados no projeto piloto que subsidiaram as atividades didáticas elaboradas e contribuíram para o ajuste na seleção de estratégias e instrumentais de ensino para a proposta de intervenção pedagógica.

Por último, na seção quatro, está a proposta didática de intervenção em sala de aula com a descrição dos instrumentos que se propõem a avaliar os efeitos na aprendizagem dos alunos e o uso de estratégias metacognitivas no ensino.

Em seguida, encontra-se o caderno de atividades com orientações para uma prática de ensino pautada em estratégias metacognitivas; uma sugestão para ser utilizada com fins didáticos junto às crianças em processo de aprendizagem da leitura, contribuindo assim para o engajamento dos sujeitos na aprendizagem e desenvolvimento de estratégias metacognitivas na alfabetização.

Ainda vale ressaltar que o teste de atividades não foi realizado devido ao isolamento social, restrição adotada pelo governo em medida de segurança contra a covid-19, tendo sido autorizado pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) Nacional o ajuste na metodologia e análise para fins de conclusão do curso.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com o propósito de iluminar os caminhos para solucionar as questões levantadas nesta pesquisa, procurou-se reunir o pensamento de autores que construíram sólidas reflexões teóricas, além de fundamentar conceitos e argumentos em torno das situações de aprendizagem que envolvem a temática aqui apresentada.

Desta forma, inicialmente, exibem-se informações acerca da leitura, com descrições de elementos que possibilitem esclarecer o conceito de leitura e os procedimentos que a envolvem. Solé (1998) e Smith (2003) trazem contribuições dentro da teoria interacionista, enriquecendo o fazer pedagógico diante da aprendizagem da leitura.

Em seguida, procura-se contextualizar a aprendizagem da leitura no processo da alfabetização, com reflexões em torno de questões que historicamente podem ter afetado o ensino da leitura na escola, em especial para as turmas de alfabetização. Além de conceitualizar letramento, argumenta-se em favor do ensino do sistema de escrita alfabética. Kato (2004), Soares (2003, 2004) e Morais (2012) desfazem concepções que por um tempo trouxeram confusão para os professores em sala de aula e defendem a necessidade de uma metodologia consistente e sistemática.

Logo depois, adentra-se nas questões mais específicas da pesquisa, as estratégias metacognitivas, reconstruindo o conhecimento acerca das estruturas mentais, os processos de cognição e metacognição e as implicações para o ensino e a aprendizagem da leitura.

2.1 Leitura e compreensão

Dar uma definição para a leitura não é uma tarefa muito fácil, uma vez que são muitos aspectos envolvidos, tornando-a complexa. Nas muitas descrições que encontramos na literatura sobre o assunto, as definições se prendem a algum aspecto da leitura, ora se referindo às ações conscientes ou não do leitor, ora atentando para os aspectos do texto escrito e as interações realizadas, considerando as intenções de quem o produz.

Solé (1998) adota a perspectiva interacionista, expressando-se da seguinte forma:

(...) a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervém tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler, necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, idéias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto

e na nossa própria bagagem, e em processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998. p.23)

Observamos, a partir desta visão, que a leitura envolve aspectos ligados ao texto escrito e ao leitor. O leitor relaciona conhecimentos anteriores aos adquiridos durante o ato de ler; seleciona, analisa e agrega informações novas, experimentando processos contínuos que promovem o desenvolvimento de variadas habilidades, simultaneamente.

Para Smith (2003), em muitas situações, a leitura é percebida como uma atividade abstrata e isso tem consequências drásticas para o ensino. Ao contrário de ser uma abstração, a leitura se concretiza pelo ato de ler (algo), pela finalidade imposta à leitura por quem lê e, ainda, pelas emoções suscitadas, pelo conhecimento apreendido ou pela experiência construída. Para o autor, a leitura não deve ser analisada sem considerar a escrita e o pensamento, pois possuem pontos de interseção entre eles que colaboram para a efetivação de ações humanas, como ler, escrever e pensar. Nesta perspectiva, o autor afirma que

Não existe uma atividade que possa ser resumida como “leitura”; nenhuma descrição que possa ser resumida como o processo que está envolvido. (...) O significado da palavra leitura, em todos esses sentidos, depende de tudo que está ocorrendo – não somente do que está sendo lido, mas do porquê de um determinado leitor está lendo. Pode-se dizer que (...) as respostas são procuradas, para as questões que variam de acordo com as pessoas que as formulam, e a única coisa que transforma todas estas diferentes atividades em leitura é que as respostas estão sendo procuradas no texto (SMITH, 2003 p. 200)

Para o autor, a leitura somente se dá quando o leitor consegue encontrar as respostas procuradas no texto. Ressalta-se aqui, que não são perguntas realizadas pelo professor ou outro colaborador; indagações externas. O autor se refere às perguntas criadas pelo próprio leitor, são seus questionamentos internos realizados antes da leitura e os que surgem durante o ato de ler. Haverá compreensão do texto lido, quando essas perguntas forem respondidas. Pode-se entrever, desta forma, a relatividade da compreensão leitora, uma vez que depende dos questionamentos levantados e das respostas encontradas pelo leitor. Além disso, é importante considerar que para se fazer perguntas ao texto é importante saber algo sobre o assunto e ter interesse pelo tema em questão. Nesse sentido, a base da leitura fluente é a habilidade para encontrar respostas, no texto, para as questões particulares que estão sendo formuladas. Nessa perspectiva, o autor ressalta a importância do texto bem escrito, capaz de provocar questionamentos no leitor.

Desta forma, para o autor, “a leitura é pensamento” (SMITH, 2003, p.199) produzido a partir da informação visual escrita. O pensamento que utilizamos constantemente para refletir

sobre as experiências da vida, que nos envolve e nos faz discernir entre as emoções boas e os desafetos, que nos impulsiona nas escolhas, nos faz inferir, decidir, solucionar problemas, não difere do pensamento no ato da leitura. Dialeticamente, no entanto, a leitura pode facilitar ainda mais o pensamento, tornando-o mais versátil e contribuindo para o seu controle. Através do desenvolvimento de estratégias cognitivas, os leitores podem reviver experiências quantas vezes quiserem ou fazer pausas para uma reflexão; podem saltar sobre pontos que não têm interesse e retomar quando assim lhe for conveniente.

Para Smith (2003), a compreensão ou aprendizagem ocorre quando se estabelece relações entre o conhecimento já existente e as informações que chegam, refletindo alterações no conhecimento anterior. Ele afirma, categoricamente, que *a previsão é o núcleo da leitura*. Parte da ideia de que o conhecimento é resultado de todas as aprendizagens, das experiências e vivências, e que compõem o que ele chama de *teoria da mente*. Esse conhecimento acumulado permite que se possa prever durante a leitura e que a mente trabalhe no sentido de selecionar as informações adequadas para a compreensão e deleite. A previsão contribui, desta forma, para reduzir as incertezas e a quantidade de informações externas necessárias para compreender o texto.

Percebe-se, desta forma, que a compreensão é um ato individual e singular; é uma atividade intrínseca ao ser. Essa visão se distancia do conceito, muitas vezes, trabalhado na escola, a qual o aluno é levado a responder questões sobre o texto que dizem respeito mais à memorização do que à compreensão.

Diante do exposto, observa-se que a leitura é uma atividade que requer um esforço no estabelecimento de relações entre a informação nova e as anteriores, alterando as estruturas mentais. Parece interessante compreender como alguns teóricos perceberam essas alterações ao longo do tempo e que implicações elas podem trazer para a aprendizagem e o ensino, como será discutido mais adiante.

2.2 Alfabetização e letramento: especificidades e relações

A alfabetização diz respeito à aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Ela compreende o desenvolvimento de habilidades cognitivas para a compreensão da linguagem em situação real de comunicação de forma autônoma. Para Kato (2004), Soares (2003) e Morais (2012), a leitura e a escrita são processos singulares, mas interdependentes, que se relacionam para a efetiva interação verbal. Marcadamente, a partir da invenção da escrita, a alfabetização diz respeito também ao domínio e à compreensão do sistema de escrita alfabética.

Segundo Morais (2012), no Brasil, a alfabetização apresenta um histórico de insucesso, notadamente no ensino público, com crianças pobres, resultado da acentuada desigualdade social no país. Alguns estudos demonstram que a ausência de políticas públicas de formação dos professores e de metas para os anos que compreendem o ciclo da alfabetização são um dos mais significativos fatores que colaboram para essa realidade. Outro problema que contribui para esse insucesso diz respeito à clareza sobre “o que” e “como” ensinar, ou seja, às metodologias de ensino.

Com relação a esse último ponto, os métodos de ensino surgiram a partir do século XVIII, com o aparecimento da escola enquanto espaço de aprendizagem e refletem os conceitos de educação socialmente construídos. Desta forma, pode-se observar métodos mais tradicionais, cuja aprendizagem se dá de forma mecânica, de fora para dentro, por exposição e repetição. Além disso, há uma preocupação em controlar a aprendizagem, compreendendo-a como linear e cumulativa, ora partindo de unidades menores (letras, sílabas ou fonemas), constituindo-se em métodos sintéticos, ora partindo de unidades maiores (palavras, sentenças, textos), configurando-se em métodos analíticos. Percebe-se assim, que esses métodos se centram no ensino da língua, visto como um código, cujas atividades de leitura e escrita são percebidas como decodificação e codificação, respectivamente.

A partir dos pressupostos de desenvolvimento cognitivo e pesquisas que deram origem à Psicogênese da escrita, pode-se observar as etapas de desenvolvimento, bem como as formas de representação das crianças. Desta forma, os alunos demonstram a compreensão do sistema linguístico e o representam seguindo um padrão lógico de seu pensamento. Nessa perspectiva, compreende-se a escrita como um sistema notacional, o qual a língua produzida pelo falante nativo pode ser representada convencionalmente pela combinação de símbolos, no caso o alfabeto, daí ser comumente conhecido como *sistema alfabético*. Conforme a Psicogênese da escrita, durante a aprendizagem desse sistema, a criança passa pelos seguintes níveis de conhecimento: pré-silábico 1 e 2, silábico, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico. A cada nível, é possível perceber o que o aluno já compreendeu das regras desse sistema, possibilitando uma intervenção do professor, de forma que outras etapas sejam alcançadas. Morais (2012), acentua que:

segundo a perspectiva piagetiana, as autoras da psicogênese da escrita assumiram que um novo conhecimento sobre o sistema alfabético não surge, simplesmente, do exterior, a partir de informações transmitidas pelo meio (a escola, a professora), mas é fruto da transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios sobre o mesmo SEA, ao lado de novas informações com que se defronta e que não se encaixam naqueles conhecimentos prévios. E que, por isso, funcionam como fonte de desafio e conflito. (MORAIS, 2012, p. 53)

Percebe-se, desta forma, a mudança de compreensão do processo de aprendizagem, antes percebido como uma adaptação mecânica da mente (prontidão), agora como um processo intrínseco ao indivíduo. Nesta concepção de aprendizagem, o equilíbrio e o desequilíbrio descritos por Piaget são percebidos nas passagens de um nível para outro, quando a hipótese de escrita se diferencia do que já tinha alcançado anteriormente. A criança se mostra confusa, parece recuar, algumas vezes, para depois apresentar uma hipótese mais próxima do sistema convencional de escrita.

Esse modelo de aprendizagem ficou comumente conhecido como construtivista, por defender a criança como sujeito ativo e capaz de construir o seu conhecimento. Por conta disso, equivocadamente, alguns profissionais passaram a julgar desnecessária a atuação do professor no processo de aprendizagem, considerando que a criança sozinha, exposta ao conhecimento, conseguiria perceber e apreender tudo. Mais recentemente, os novos estudos linguísticos dentro e fora do país indicam a importância do discurso e das produções em situações sociais reais, como elementos fundamentais para a aprendizagem da leitura.

Para Soares (2004) e Morais (2012) houve uma grande confusão quanto ao que e como se ensinar, surgindo na década de noventa discussões acerca de um novo conceito em educação e ensino a partir do termo letramento. Essa concepção teve origem simultaneamente em países da Europa, em especial na França, e nos Estados Unidos, mas em contextos diferentes ao do Brasil. Enquanto nesses países o letramento teve ligações a problemas de baixo nível de leitura e escrita em situações de práticas sociais e profissionais, aqui, o letramento foi associado ao ensino do sistema de escrita. Em consequência dessa associação, percebeu-se uma tendência a neutralizar as práticas de ensino direto do sistema de escrita, supervalorizando outras em que os gêneros textuais socialmente produzidos se tornaram unicamente o objeto de estudo. Isso ocasionou reflexo direto no ensino e as avaliações demonstraram uma recaída nos índices de aprendizagem na leitura e na escrita, o que levou muitos profissionais da educação a retornarem à ideia de que a alfabetização ocorre de forma autônoma e independente do contexto social, sendo mesmo considerada anterior ao letramento.

Chegou-se a uma polarização, como se os dois modelos fossem contraditórios e opostos. No Brasil, essas discussões têm feito ressurgir as possibilidades do uso de métodos fônicos, equivocadamente, uma vez que nos Estados Unidos esse movimento (*whole language*) não se refere unicamente ao ensino da linguagem, mas a todas as áreas de conhecimento. Nesse contexto, Soares (2004) coloca a necessidade urgente de se *reinventar a alfabetização*, e isso quer dizer não um retorno ao ensino descontextualizado e fragmentado, como o tradicional,

mas um ensino em que se considere os avanços das pesquisas e as especificidades necessárias que a prática de ensino vem demonstrando. Reconhece a inovação do ensino da leitura e escrita através da psicologia cognitiva, em especial da Psicogênese da escrita, observa o avanço das ideias linguísticas como a análise do discurso e propõe a criação de metodologias de ensino que interajam com os aspectos do sistema de escrita a partir de textos socialmente usuais. Soares (2004) acredita que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita - **a alfabetização** - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita - **o letramento**. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se **no contexto de e por meio de** práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver **no contexto da e por meio da** aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p.14)

Embora se saiba que o letramento aconteça fora da escola e talvez independente dela, é através da aprendizagem da leitura que ele é potencializado, agregando maiores possibilidades de acesso ao conhecimento produzido socialmente. Desta forma, muitos autores defendem a ideia de que, na escola, seja dada atenção à alfabetização, tanto no tratamento específico para a aprendizagem das relações do sistema linguístico como ao letramento, como espaço de aplicação do uso da língua. Uma abordagem não se sobrepõe à outra, cada uma tem um papel importante dentro do contexto de aprendizagem da leitura e da escrita e o que possa servir como critério para o uso dessas abordagens, sejam as necessidades dos aprendentes envolvidos e das habilidades e competências previstas a serem desenvolvidas neste período do processo ensino-aprendizagem.

Soares (2004) ainda ressalta para as multifacetadas de cada abordagem envolvida nesta questão:

...e mesmo a necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina **letramento**, de que são muitas as facetas - imersão das crianças na cultura escrita, participação das crianças em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito - e o que é propriamente a **alfabetização** - de que também são muitas as facetas - consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema - grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. (SOARES, 2004, p. 15)

Ressalta-se daí, a importância de um olhar sensível para as necessidades específicas de aprendizagem das crianças envolvidas e a formação do professor que, como mediador, passa a ter enorme responsabilidade no desenvolvimento dessas habilidades e competências do aluno. Destaca-se a importância do olhar da sala de aula como espaço de pesquisa, pelo professor, para que com ousadia e perspicácia tenha autonomia para investigar situações que fogem ao estabelecido, ampliando concepções e melhorando didáticas escolares.

Nesse sentido, a legislação brasileira em educação apresenta no documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹, as competências e as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos a partir destas abordagens e conseqüentemente, devem pautar o trabalho pedagógico nas escolas. Além disso, o documento propõe, para fins didáticos, uma classificação dos gêneros textuais a serem discutidos no ambiente escolar por ano escolar e recomenda a leitura diversificada deles, as reflexões e as práticas discursivas de linguagem, como pressuposto fundamental no letramento do aluno. O texto na BNCC, como em outros documentos oficiais anteriores, assume assim, a centralidade do ensino de linguagem, pautando conteúdos, temáticas e objetivos, sem desconsiderar, mas sim, integrando outras linguagens que permeiam o discurso social e o contexto escolar, ampliando a compreensão da vida e as possibilidades de atuação em sociedade.

2.3 O Sistema de Escrita Alfabética: uma aprendizagem necessária

Como se sabe, o Sistema de Escrita é uma convenção social, criada com objetivo de representar, de certa forma, a linguagem oral. Isso não quer dizer que essa representação aconteça de forma perfeita, pois há muitas exceções nessas transcrições, como podemos perceber na escrita alfabética e ortográfica da Língua Portuguesa. A aprendizagem da leitura e da escrita, como foi demonstrado anteriormente, passa pela compreensão do Sistema de Escrita, suas características, as relações entre os seus elementos e funcionalidades, o que requer do educador uma atenção na forma como a criança se apropria desse sistema e o representa durante o processo de aprendizagem.

Com base na psicologia cognitiva, Smith (2003) descreve como a mente vai percebendo e categorizando as unidades linguísticas (letras, palavras, sentenças, textos). Ressalta sempre que a importância maior está na construção do significado, mas descreve a partir da teoria da

¹ Documento normativo que procura atender a equidade do direito à educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

informação como a mente identifica e reconhece os caracteres das unidades linguísticas e alinha essas informações, de forma a montar os esquemas mentais que ficam disponíveis para o acesso e a utilização durante o processo de construção de sentido. Desta maneira, a criança exposta a experiências de leitura e texto escritos terá mais possibilidades de perceber e compreender as unidades linguísticas e suas relações, o que favorecerá a compreensão e o uso funcional do sistema de escrita.

Segundo Smith (2003), o sistema de conhecimento desenvolve sua função a partir de três componentes básicos: um conjunto de categorias, regras para especificação de categorias e uma rede de inter-relações entre as categorias. Categorizar diz respeito ao ato de agrupar objetos ou eventos semelhantes, apesar de algumas diferenças encontradas. É adotar uma base de similaridade para classificar e tipificar os objetos e eventos. Um exemplo de categorização é os diferentes tipos da letra A, a, **A**, **a**. Apesar das diferenças, todas são chamadas de A. Outro exemplo é a categoria de animais – gato, cachorro, vaca etc. Podemos ainda citar a categoria cachorros - são vários os tipos de raças que os diferenciam. As regras dizem respeito aos atributos ou características distintivas que determinam as categorias, ou seja, que indicam a qual categoria o objeto ou evento pertence e são estabelecidas socialmente. A partir daí se organizam as relações entre as categorias, assegurando que o sistema (teoria de mundo) tenha coerência. Essas relações são as mais diversas, comunicando os objetos e eventos entre si, de forma que o conhecimento que se tem de um objeto, diz algo do outro a qual está relacionado. Voltando à categoria de animais, o cachorro e o leão, por exemplo, possuem atributos que os colocam nesta categoria. Da mesma forma, se pensarmos só no cachorro, encontraremos muitos atributos pertencentes ao leão ou a qualquer outro animal. Ainda outro exemplo: a categoria letras – embora as letras sejam diferentes entre si, sabemos que todas são utilizadas para representar a linguagem, em especial os sons da fala; que nessa correspondência, uma única letra pode representar mais de um som, como no caso do “X”, “S”, “C”, entre outras.

Scliar-Cabral (2003), aborda os princípios aplicados no processo de leitura, mostrando que o reconhecimento e identificação das letras que representam os grafemas e seus valores sonoros, ocorrem através de quatro meios: regras de correspondência grafofonêmica independente e dependente de contexto grafêmico, dependentes do contexto textual morfosintático e semântico. Observa-se que os dois primeiros apontados pela autora estão imediatamente ligados à leitura no período da alfabetização, destacando-se a relação grafofonêmica a qual uma ou duas letras sempre correspondem ao mesmo fonema (/p/, /b/, /d/, /t/;/f/;/v/) e a relação que depende do contexto grafêmico, cujo valor fonético de uma letra ou

duas letras depende da letra que lhe precede ou dá sequência, como nas palavras saco / casa; ganso; cinema; nasceu/exceção; girafa/gato etc.

Morais (2012, p. 51) descreve algumas propriedades que precisam ser compreendidas pela criança e que lhe serão úteis tanto para a aprendizagem da escrita como para a leitura.

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos; (MORAIS, 2012 p.51)
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal. (MORAIS, 2012 p.51)

Monteiro (2014), em pesquisa na UFMG, aponta que as crianças em processo de aprendizagem do sistema de escrita, considerando a leitura de palavras demonstram mais facilidade na compreensão de sílabas canônicas (CV) e apresenta considerações acerca da necessidade de intensificar situações de aprendizagens para a sílaba não canônicas (CCV, CVV, CVC, VC, V, VCC, CCVCC), no sentido de provocar o uso consciente destas, através de estratégias da metacognição. Para Abaurre (apud Monteiro, 2014), a criança tem melhores condições de analisar a estrutura segmental da palavra quando chega ao nível alfabético, conforme a psicogênese da escrita.

...pelo menos algumas crianças começariam a fazer a análise das sílabas em seus constituintes segmentais apenas quando entram em contato com a escrita alfabética, uma vez que o domínio dessa escrita implica conhecimento da estrutura interna das sílabas que entram na constituição das palavras. É isso, na verdade, que significa **domínio do princípio alfabético**. (ABAURRE, apud MONTEIRO, 2007 p.69)

Segundo Monteiro (2014), as crianças apresentam dificuldades na compreensão de sílabas não canônicas e essa dificuldade se interpõe à construção do conhecimento na busca da autonomia e fluência leitora. Na tentativa de vencer as dificuldades, utilizam estratégias como omissão, inversão na direção da leitura e inserção de letras na sílaba. A autora sugere que se faça um trabalho mais direcionado para a análise e reflexão em torno deste tipo de sílaba.

Ao mesmo tempo em que estas estratégias utilizadas pelas crianças, como descreve Monteiro (2014) representam os esquemas mentais destes alunos, apontam para o processamento realizado no sentido de compreenderem o sistema alfabético; demonstram o conflito pelo qual tiveram que passar e de certa forma, indicam o controle que fazem da sua aprendizagem.

Grossi (1990) traz algumas informações sobre esse processo mental, caracterizado por um conflito na aprendizagem da leitura e escrita. Para ela os conflitos têm importante papel didático neste contexto, porque o aprendiz pode ser motivado a buscar novas regras, estabelecer outras relações entre os objetos de conhecimento, formular conceitos mais completos e ajustar de modo significativo a sua compreensão. Por outro lado, o “conflito de passagem”, como a autora chama, traz para o aprendiz muita inquietação, medo, dúvida, confusão mental que dão a ideia de regressão na aprendizagem e que precisam de um olhar sensível do professor.

Os conflitos de passagem são momentos preciosos do processo que se caracterizam pela evidência de contradições nas condutas do sujeito que aprende, as quais perdem a estabilidade do nível anterior e ainda não se organizam de acordo com o nível seguinte. São os momentos privilegiados, mas difíceis, de desequilíbrio e conflito, que só são superados por uma nova organização dos elementos em jogo, numa estrutura qualitativamente superior à anterior. (GROSSI, Esther Pillar. 1990, p. 53).

Segundo a autora, reconhece-se um nível psicogenético através das condutas apresentadas pelo indivíduo no enfrentamento dos problemas de aprendizagem. Do conjunto dessas condutas, entrevê-se os diversos elementos do pensamento (noção, conceito, relações, propriedades, operações) que de forma imbricada, compõem uma estrutura mental, em um dado momento do processo de aprendizagem. Desta forma, de um nível psicogenético para outro, há sempre desconforto ocasionado pelas mudanças na forma de pensar e compreender o objeto de conhecimento e alterações nas estruturas mentais.

2.4 As estruturas mentais

Quando se trabalha com turmas de crianças em processo de alfabetização, percebe-se de forma clara alterações cognitivas que são representadas pela expressão da aprendizagem em

leitura e escrita. Essas alterações são tão significativas que nos instiga a pesquisar como e por que elas acontecem, quais ambientes e situações favorecem às mudanças das estruturas mentais e os processos cognitivos que ocorrem durante essas atividades.

Tais questões vêm motivando vários pesquisadores, relacionando saberes da Psicologia, da Linguística e áreas afins tendo como foco a cognição. Esses estudiosos têm se esforçado em produzir teorias científicas para descrever e explicar a natureza das representações mentais, como estas se desenvolvem e quais as suas implicações nas ações e nos comportamentos humanos.

Como efeito dessas pesquisas, constatam-se mudanças na concepção de como se dá a aprendizagem, sendo seus principais pressupostos a compreensão que se trata de um processo ativo, do qual resulta a construção, a modificação e a transformação das estruturas mentais, a partir da ativação e uso do conhecimento prévio; a percepção de que seus resultados dependem do tipo de informação recebida, como ela é processada e organizada no sistema de memória, e a informação de que o conhecimento é organizado em estruturas mentais e procedimentos, podendo ser recuperado ou evocado quando o sujeito necessita (FLAVELL, 1999; SMITH, 2003; RICO, 2005).

Segundo Flavell (1999) e Smith (2003), o indivíduo interpreta tudo o que consegue captar através dos sentidos, construindo, assim, uma “*teoria do mundo*” a partir do que lhe serve de parâmetro para novas aprendizagens. Muitas associações, assimilações e seleções são realizadas estabelecendo-se uma rede de relações que são constantemente ampliadas com os novos conhecimentos. Para esses autores, ao entrar na escola, a criança pequena já possui uma certa base do mundo - como as categorias de objetos, a linguagem e o modo como estes se relacionam; já se formaram estruturas mentais, faltando-lhe preencher os detalhes.

Conforme Ribeiro (2003) e Rico (2005), durante muitas décadas, as pesquisas no âmbito da aprendizagem tiveram como foco a análise da capacidade cognitiva e os fatores que motivam seu desenvolvimento. Somente a partir da década de setenta, os estudos se voltaram para a metacognição, capacidade de coordenar os processos cognitivos envolvidos na memória, linguagem e compreensão, como veremos a seguir.

2.4.1 Cognição

Segundo Flavell (1999), embora os diversos processos e produtos que formam a mente humana possam ser definidos em diferentes ordens, os limites entre elas não são facilmente definidos, defendendo, portanto, a ideia de ampliação do que seja cognição.

A primeira ordem, superior, está relacionada à visão tradicional da cognição e é caracterizada pelos processos e produtos da mente, tais como o conhecimento, a consciência, a inteligência, o pensamento, a imaginação, as inferências, a conceitualização, a simbolização, entre outras. A segunda diz respeito aos movimentos motores, à percepção, à memória, à atenção e ao aprendizado. Ainda cita uma ordem social, cujos processos estariam relacionados aos objetos e à ação comunicativa, como a linguagem. Para o autor, há uma complexa inter-relação entre os processos cognitivos, os quais afetam e são afetados formando um sistema de funcionamento cognitivo que está sempre se modificando e se ampliando.

Flavell (1999) apresenta quatro abordagens sobre os processos cognitivos, através dos quais se pode entrever como esses teóricos compreendiam também as estruturas mentais e seu desenvolvimento.

A primeira diz respeito às contribuições de Jean Piaget, que traz a ideia de *adaptação biológica de um organismo complexo a um ambiente complexo*. Nesse modelo cognitivo, a mente é extremamente ativa na construção do conhecimento, selecionando, interpretando e ajustando a informação ambiental ao seu referencial mental individual. Para isso, utiliza-se de dois processos simultaneamente: a assimilação e a acomodação. No primeiro, a mente aplica o que já sabe, o conhecimento já existente, conforme o compreende, a partir do gosto, da interpretação realizada; no segundo, ocorre a adaptação dos estímulos externos às estruturas mentais do indivíduo, alterando-as. Nesse contínuo processo de assimilação e acomodação se dá a mudança cognitiva, ampliando as experiências e a capacidade para novas e profícuas relações com o meio. Os dois processos possuem funções definidas na interação com o meio e são, por isso, fundamentalmente importantes. No esforço repetido da assimilação e acomodação, o sistema cognitivo evolui gradualmente, em maturação e experiência.

Outra abordagem para explicar o funcionamento e o desenvolvimento cognitivo humano toma por base o processamento da informação e faz analogia entre a mente humana e um computador digital, cujo sistema manipula e processa as informações extraídas do ambiente externo ou as já armazenadas. De acordo com essa teoria, a mente codifica, recodifica ou decodifica as informações que lhe chegam, armazenam-nas na memória e retiram-nas quando necessita. Segundo Flavell (1999 p.14), as informações são categorizadas e organizadas em unidades de vários tamanhos e níveis de complexidade e abstração. Desta forma, traços característicos que fazem reconhecer uma letra e informações que compõem um conceito mais abstrato, como eventos, scripts, planos, estratégias etc. são guardados em estruturas mentais. Essas informações podem ser de natureza declarativa, consistindo em conhecimentos sobre os sentidos de palavras, fatos e similares. Outras informações são mais procedimentais,

consistindo em conhecimentos sobre como fazer diversas coisas” (FLAVELL, 1999, p.15). Esta teoria tenta explicar como o sistema cognitivo funciona, qual a sequência de ações adotadas pelo indivíduo para processar a informação. No entanto, Flavell (1999) alerta para o limite desta teoria, no que diz respeito à velocidade do processamento e ao armazenamento da informação.

Existem graves limitações quanto ao número de unidades de informação que podem ser consideradas e processadas simultaneamente, e as operações cognitivas como codificar, comparar e recuperar informações da memória exigem tempo para serem executadas e, em geral, têm que ser realizadas serialmente. Assim é possível que uma tarefa sobrecarregue o sistema, isto é, que imponha exigências de processamento que excedam sua capacidade. (FLAVELL, 1999 P. 15)

No estudo e análise das limitações enfocadas diante da teoria da informação, Flavell (1999) destaca como primordial os procedimentos utilizados pela mente para a superação das dificuldades e da própria capacidade cognitiva.

Na visão de Siegler e Jenkins (apud Flavell 1999), há uma concorrência entre as estratégias utilizadas pela mente na superação das dificuldades, tornando-se gradualmente mais utilizada e mais eficiente. A mente está sempre inovando na busca de melhores estratégias e demonstrando prontidão no seu uso, embora se perceba que a compreensão de uma estratégia virá com o seu uso, uma vez que no momento da descoberta ela causa um certo conflito e confusão mental. A mudança cognitiva se dá pela alteração no procedimento, no uso variado e na seleção de estratégias, provocando alterações mentais de forma que estas sejam automatizadas depois de um período, o que trará eficiência e condições mentais para outras tarefas.

Uma outra abordagem sobre o funcionamento da mente vem dos neopiagetianos, grupo de pesquisadores que compartilham a visão de desenvolvimento de Piaget, mas que admitem aspectos da teoria da informação como alternativa para preencher lacunas com relação aos estágios do desenvolvimento descritos por este teórico. Para esses pesquisadores, a criança é vista como uma “solucionadora de problemas” (Flavell, 1999 p. 18), pois a veem com a capacidade de lidarem com as informações de forma crescente. Esta capacidade está relacionada ao número de elementos armazenados na memória de curto prazo e o seu aumento depende de fatores do sistema nervoso e a prática de operações que sejam significativas para as atividades em questão. Também como na abordagem anterior, admite-se que o esforço mental diminui com o exercício contínuo, favorecendo a realização de outras atividades. A mudança cognitiva dentro desta abordagem envolve mudanças gerais nas estruturas mentais intermediárias influenciadas pelo conhecimento cultural predominante. Tais estruturas

interpretam problemas específicos de conhecimento, afetando os procedimentos de solução e consequentemente as estruturas relacionadas em questão. Essa teoria explica tanto o conhecimento uniforme quanto a variação encontrada entre os indivíduos, dentro dos estágios cognitivos identificados por Piaget.

A última abordagem para explicação da cognição enfocada neste estudo é a contextual. Os teóricos desta linha de pensamento demonstram, com mais clareza, como as influências sociais influem no desenvolvimento mental. Para eles, os aspectos cognitivo e social estão intrinsecamente interligados e o desenvolvimento mental acontece por intermédio social, considerando-se dois níveis gerais: o momento sócio-histórico-cultural, o qual todo o conhecimento construído socialmente, seus valores e instrumentos tecnológicos, interferem no desenvolvimento, podendo-se constatar através das diferentes culturas e modos de viver em sociedade e as interações mais restritas, vividas em pequenos grupos, como a família, escola e outras figuras significativas para o indivíduo. Os adultos são potencialmente mediadores desse conhecimento para as crianças por meio da integração com o outro. Neste modelo de desenvolvimento cognitivo, a criança é vista como um aprendiz e seu desenvolvimento se dá pela interação, a qual a criança é um ser ativo que testa suas estratégias e outras habilidades cognitivas e aos poucos vai ganhando autonomia no seu pensar. Um elemento importante para compreender a mudança cognitiva, nesse modelo, é o conceito de *zona proximal* de Vygotsky, conhecimento adquirido e potencialmente possível de ser ampliado, conforme a qualidade das interações oferecidas. Para Flavell (1999), há, nesse modelo, limitações semelhantes à teoria da assimilação e acomodação de Piaget, uma vez que o desenvolvimento se dá como base no que as crianças já compreendem e necessariamente elas cumprem etapas de forma gradual.

Outros pesquisadores têm colaborado com as pesquisas sociointeracionistas, considerando aspectos diferenciados. Para citar, Gardner (1987 apud Rico 2005) e Pozo (2002) pesquisam as representações mentais, Feuerstein (1980 apud Rico 2005), as mudanças cognitivas considerando a afetividade da criança.

Segundo Zimmer (2006), os pesquisadores conexionistas têm se preocupado com todo o processo de aquisição, aprendizagem, conhecimento, memória, esquemas cerebrais e leitura, encontrando na neurociência esclarecimentos e relações nas redes neuronais de simulação computacional, que demonstram o processamento simultâneo da informação advindas de múltiplas fontes, sendo a atividade cerebral modelada por várias sinapses neuronais com unidades de entrada, processamento e saída.

2.4.2 Metacognição

Os estudos sobre a metacognição tiveram início a partir das pesquisas sobre a memória, sendo um dos seus principais pesquisadores John H. Flavell, que criou o termo metamemória.

Segundo Flavell (1999 p. 224), metamemória significa “o conhecimento ou a atividade cognitiva voltada para qualquer coisa mnemônica; ela é, portanto, a metacognição que toma as iniciativas de memória como seu objeto”. O autor apresenta duas categorias de conhecimento acerca da metamemória: uma relacionada ao conhecimento mnemônico envolvendo dados sobre pessoas, tarefas e estratégias, chamada de metacognição e outra de automonitoramento e a autorregulação cognitiva que diz respeito à avaliação da condição da memória, a seleção de estratégias e os procedimentos adotados em relação a uma meta.

A metacognição de pessoas compreende os conhecimentos e as crenças sobre as diferenças cognitivas intrapessoais, como preferências e gostos pessoais; as diferenças interpessoais, como a crença que uma pessoa é mais inteligente que outra e as semelhanças comuns a todas as pessoas, próprias da humanidade. A metacognição de tarefas diz respeito tanto às informações sobre a natureza da tarefa a ser desenvolvida quanto ao modo que poderá ser realizada. Já a metacognição de estratégias tem a ver com os objetivos propostos e as estratégias que garantirão ou não alcançá-los. Nesse tipo de conhecimento metacognitivo, há a combinação de duas ou mais categorias, facilitando a compreensão e a escolha de realização, como a metacognição de tarefa e estratégia.

Segundo Flavell (1999), o conhecimento metacognitivo, assim como o cognitivo, é desenvolvido lentamente, conforme as experiências adquiridas ao longo do desenvolvimento humano, embora envolva conhecimentos específicos. Experiências com crianças e jovens, envolvendo o uso de estratégias da memória e de compreensão, demonstraram que as crianças retardam no uso de estratégias de compreensão, entendendo que memória e compreensão são a mesma coisa. Para o autor, é importante que as crianças percebam a diferença dessas estratégias e que saibam utilizá-las adequadamente.

A categoria relacionada à metamemória, o monitoramento e a autorregulação, diz respeito às atividades selecionadas para alcançar um determinado objetivo. Distingue-se da estratégia cognitiva exatamente porque é ela que regula esta, que diz se está havendo progresso ou não para o alcance do objetivo proposto. Assim, é que numa leitura, o indivíduo pode perceber quando não está compreendendo, decidir parar, reler o texto ou tomar outra atitude, podendo envolver uma situação de confusão e/ou de êxtase por descobrir um caminho a ser adotado. Como nos processos da categoria anterior, esses também são desenvolvidos ao longo

do tempo, com as experiências realizadas e compreendem uma variedade grande de situações, conforme a necessidade do processo cognitivo em questão.

Leffa (1996) traz uma reflexão sobre o que se tem considerado atividades cognitivas e metacognitivas. Em muitas situações, o que tem orientado pesquisadores e professores é o envolvimento da consciência. As atividades cognitivas estariam abaixo do nível de consciência, enquanto as metacognitivas envolveriam uma introspecção consciente. Para ele, o problema é que nem sempre se consegue identificar quando a ação está totalmente consciente ou não. Desta forma, sugere como traço de identificação o tipo de conhecimento utilizado para a execução da atividade, chamando-os de conhecimento declarativo e processual. Declarativo seria, então, o conhecimento consciente da tarefa a ser executada, o qual o indivíduo sabe o que tem que fazer e é capaz de fazê-lo, sendo considerado no domínio das atividades cognitivas. Já o conhecimento processual envolveria a consciência da tarefa e o que já se sabe para executar a tarefa. Envolve não só a tarefa, mas o controle do próprio conhecimento.

Para Ann Brown (1983, *apud* FLAVELL, 1999), esse tipo de processo metacognitivo é de natureza ampla e heterogênea, pois envolve as várias formas de regulação cognitiva e merece ser visto como processos executivos separados.

Baker (1982, *apud* FLAVELL, 1999), ressalta a importância desse conhecimento para o ensino, citando pontos deficitários na leitura em que o monitoramento e a autorregulação poderiam auxiliar:

- (1) Entender os objetivos da leitura;
- (2) modificar as estratégias de leitura para diferentes objetivos;
- (3) identificar as informações importantes em uma passagem;
- (4) reconhecer a estrutura lógica inerente à passagem;
- (5) considerar como as informações novas se relacionam com o que já é conhecido;
- (6) levar em conta as limitações sintáticas e semânticas - por exemplo, corrigir espontaneamente os erros do texto;
- (8) lidar com a incapacidade de compreensão;
- (9) decidir se o material foi bem compreendido. (BAKER, 1982 *apud* FLAVEL, 1999 p. 129).

A observação destas estratégias metacognitivas de monitoramento e autorregulação na sala de aula se justificam a partir da constatação em inúmeras pesquisas, da evidência entre o uso destas e o melhor desempenho nas atividades de leitura por jovens mais experientes.

Ainda se sabe que a metacognição pode exercer influências sobre a motivação (JONES, 1988 *apud* RIBEIRO, 2003), uma vez que tomando consciência sobre o controle e administração dos próprios processos cognitivos, outorga ao sujeito responsabilidade e confiança em sua própria capacidade. Nesse sentido, outros autores destacam o envolvimento ativo do sujeito e a combinação de outras categorias de processos metacognitivos como forma de promover o desenvolvimento deste tipo de conhecimento.

Desta forma, (JACOBS & PARIS, 1987; LAWSON, 1984 apud RIBEIRO, 2003) alguns autores apresentam o conhecimento metacognitivo como resultado da reflexão sobre o *self*, atributos cognitivos pessoais, estilo cognitivo, estratégias e conhecimento dos esquemas.

Com o propósito de esclarecer o conceito de metacognição, Ribeiro (2003), a partir da contribuição de Paris, Lipson e Wixson (1983 apud RIBEIRO, 2003), aponta na metacognição três tipos de conhecimento, sendo gradual a aquisição destes:

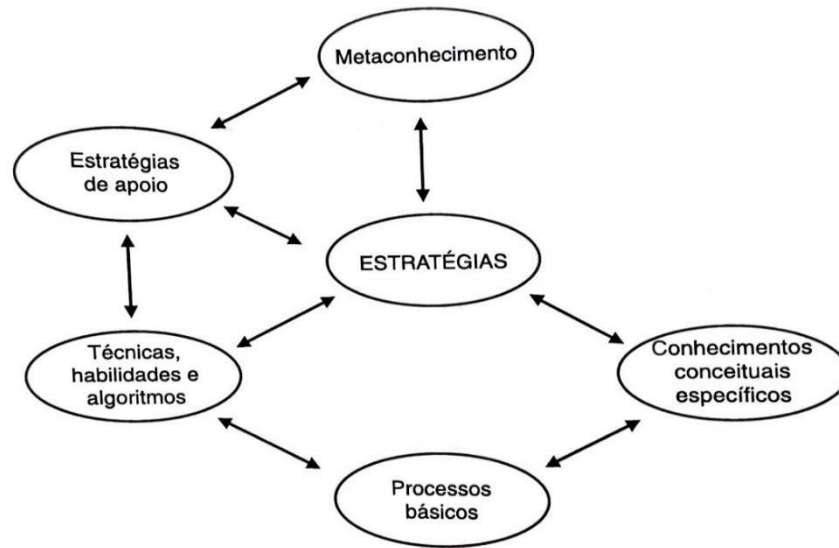
1) **declarativo** (consciência do que se sabe e das estratégias ao serem utilizadas); 2) **executivo** (conhecimento de como realizar determinada tarefa ou aplicar uma estratégia); 3) **condicional** (conhecimento de quando e onde usar uma estratégia particular). (RIBEIRO, 2003, p. 113).

Ainda para Ribeiro (2003), o ensino das estratégias metacognitivas têm o papel de desenvolver competências, tornando o aluno sujeito ativo do seu processo de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo do aluno e abrindo a perspectiva para o estudo das diferenças individuais no rendimento escolar.

2.4.3 Modelos Metacognitivos e Aprendizagem

Numa tentativa de esclarecer como se dá o processo de elaboração e o funcionamento de estratégias metacognitivas de controle e autorregulação, Pozo (2002) apresenta o esquema representativo a seguir, demonstrando como se dá a aprendizagem e a relação entre os processamentos cognitivos e metacognitivos, na transformação e ampliação do conhecimento. Ressalta que para o uso de uma estratégia, o sujeito necessita de recursos cognitivos básicos disponíveis para exercer o controle. Não se trata simplesmente de aplicação de uma técnica, mas se necessita de um certo grau de reflexão consciente, necessário para a seleção e planificação dos melhores procedimentos e a avaliação do sucesso ou insucesso da estratégia utilizada. Verifica-se, também, a necessidade de um certo conhecimento (informação verbal, conceitos, relações) sobre o assunto para que se efetue o processo de seleção e controle da informação, transformando-a em conhecimento. Quanto mais conhecimento se tem sobre um assunto, mais facilmente se utilizará de estratégias de sucesso para a aprendizagem. Além disso, segundo esse modelo existem as estratégias de apoio, que melhoram as condições materiais e psicológicas no processo de aprendizagem, tais como a motivação e autoestima, atenção e concentração.

Figura 1: Modelo de metacognição descrito por Pozo.

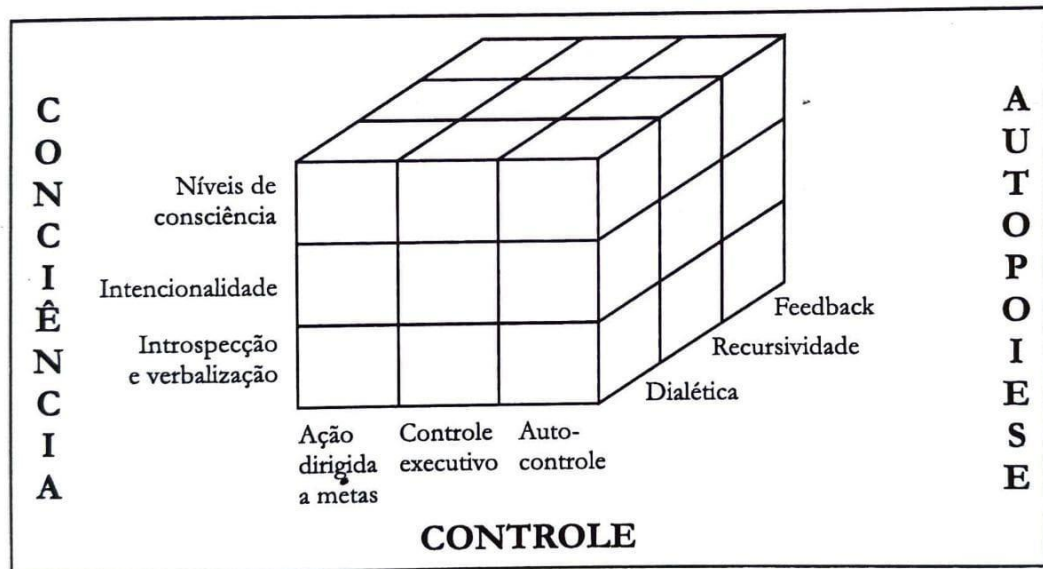


Fonte: POZO (1990 e 2002, p.237)

Já Mayor (1995 *apud* PORTILHO 2009) propõe um modelo de atuação da metacognição que admite a consciência ou conhecimento como elemento metacognitivo e ainda acrescenta um elemento novo – autopoiese (do grego e significa auto fazer-se), que tem a função da autorreflexão e propõe uma articulação entre os outros dois elementos, ficando assim configurada a metacognição: consciência – controle – autopoiese (Figura nº 2).

Neste modelo, o elemento consciência apresenta estratégias ligadas ao sistema de atenção, de controle e reflexão dos processos cognitivos. Notadamente, a atenção tem capacidade limitada de atuação, mas é possível o controle e a regulação da consciência, estando ao alcance do indivíduo saber do conhecimento adquirido e como pode atuar com mais eficiência para controlar estes processos do conhecimento. Refere-se aos aspectos procedimentais da consciência, o que nos mostra a capacidade de realização estratégica com os próprios recursos cognitivos. A reflexão ou metaconhecimento atua sobre os processos de memória e atenção, contribuindo para que se possa falar sobre o novo conhecimento e saiba como utilizá-lo. Apresenta a mente humana como um sistema capaz de auto programar-se, de refletir sobre si mesma.

Figura 2: Modelo de metacognição descrito por Mayor

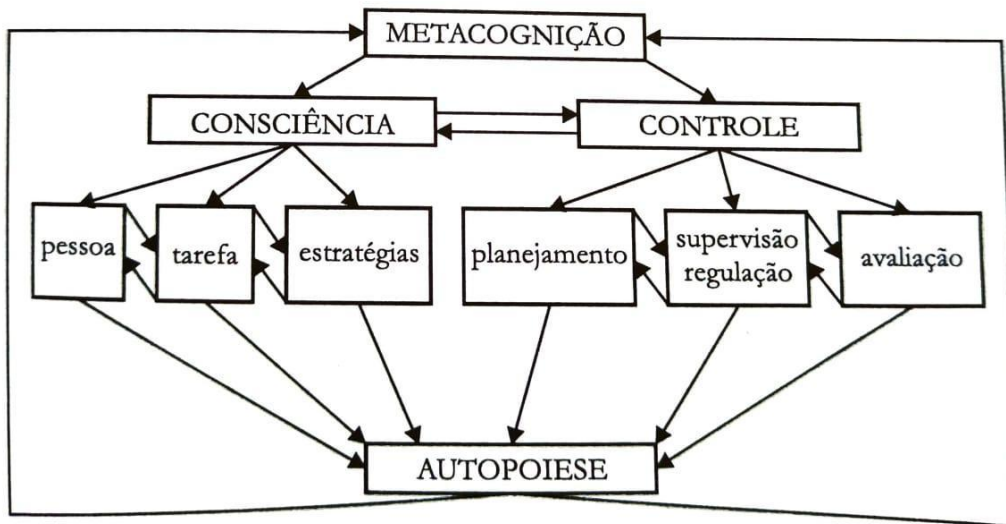


Fonte: Mayor (1990 *apud* Portilho 2002, p.111)

O elemento controle aponta para as estratégias reguladoras (como em outros modelos) e se refere a qualquer atividade (automatizada ou não) planejada pelo indivíduo com fim de alcançar uma meta. “O autocontrole é o uso das estratégias que a pessoa utiliza com o propósito de otimizar sua aprendizagem” (MAYOR, 1990 *apud* PORTILHO 2002, p.119). O último elemento deste modelo, autopoiese, refere-se às estratégias de auto refazimento. Análise e síntese; recursividade e retro alinhamento são etapas que favorecem à adaptação, a autoaprendizagem e auto-organização, alimentando a própria metacognição, em um processo cíclico na construção de si mesmo e na interação com o mundo.

A partir desse modelo, Portilho (2009) traz uma percepção ampliada de como se dará a interação entre as estratégias metacognitivas, em especial, a autopoiese, como elemento responsável em fornecer as informações para a retroalimentação de todo o sistema metacognitivo, formando uma grande rede interligada ou um circuito integrado, como mostra a figura 3:

Figura 3: Modelo sugerido por Portilho



Fonte: Portilho (2002 p. 115)

Apesar de conter os mesmos elementos do modelo anterior, fica claro a relação entre as diversas estratégias apresentadas, sejam ligadas à consciência ou ao controle e à conexão com a estratégia autoapoiese. Para Mateos (2001 *apud* PORTILHO 2009 p.115), o conhecimento pessoal gerencia todas as demais através do movimento de autoapoiese. É através desse conhecimento (de si mesmo) que o sujeito se motiva e é impulsionado à obtenção de melhores resultados para a sua aprendizagem. Além do esforço próprio, aspectos relativos à memória e ao afeto interferem na seleção das estratégias metacognitivas e no seu estilo de aprendizagem (PORTILHO, 2009 p.117). Quanto mais conhecimento a pessoa tem de si mesma, mais percebe as possibilidades de analisar a tarefa e relacionar com a realidade que se apresenta, sendo capaz de melhor perceber os objetivos planejados e os controlar na trajetória a alcançar. Esse exercício constante leva à conquista de habilidades, competências e à autonomia.

Muitos são os autores que investigam a metacognição considerando os elementos da regulação e autorregulação, cooperando na conceitualização e caracterização desses processos, a partir das diversas correntes de pensamento. Vão “desde os cognitivistas, como WINNE (1995); os que revelam crenças motivacionais, como BOEKAERTS (1996), PINTRICH (2000, 2004) e ZIMMERMAN (2000); os que referem o self como agente, como MCCOMBS & MARZANO (1990) e os que consideram a corregulação, como MCCASLIN & HICKEY (2001)”, como esclarece Veiga Simão e Frison (2013, p.3). Apesar das diferenças entre as teorias, observa-se pontos em comum que se destacam para a construção de um modelo multidimensional da regulação e autorregulação num contexto de aprendizagem que envolve a ativação e manutenção das cognições, motivações, comportamentos e afetos dos alunos,

planejamentos cíclicos e ajustamentos com a finalidade de promover o alcance dos objetivos (SCHUNK, 1989; ZIMMERMAN, 1989a, 1989b, 2000 citados por VEIGA SIMÃO e FRISON 2013). Esses estudos centram-se nos processos e não em características particulares do aluno, observando as situações e as relações que se interligam e se influenciam, num movimento cíclico, em que o aluno é um ser ativo.

Nos quadros que seguem (figuras 4 e 5), pode-se observar a área de abrangência, a funcionalidade e as etapas dos processos que compõem a metacognição, compreendida em um outro modelo de regulação e autorregulação. No primeiro, tem-se a ideia das dimensões envolvidas nos processos, seus atributos e o papel de atuação do aluno, além de reunir uma síntese dos elementos investigados nos diversos segmentos teóricos, representados pelas expressões: (I) o porquê, com a motivação; (II) o como, com os métodos; (III) o quando, com a gestão do tempo; (IV) o quê, com os desempenhos; (V) o onde, com o ambiente, e (VI) o com quem, com o contexto social (VEIGA SIMÃO *et al* 2013 p.7).

Figura 4: Análise conceitual das dimensões da autorregulação

Análise conceitual das dimensões da autorregulação acadêmica

Perguntas científicas	Dimensões psicológicas	Requisitos da tarefa	Atributos autorreguladores	Processos autorreguladores
Por quê?	Motivo	Escolher participar	Intrinsecamente ou automotivado	Estabelecimento de objetivos, autoeficácia, valores, atribuições, etc.
Como?	Método	Escolher o método	Planejado ou autorregulado	Utilização de estratégias, relaxamento, etc.
Quando?	Tempo	Controlar o tempo	Eficiente na gestão do tempo	Planejamento e gestão do tempo, etc.
O quê?	Realização	Controle sobre a realização	Auto-consciente da realização e dos resultados	Automonitorização, autojulgamento, controle da ação, volição, etc.
Onde?	Ambiental	Controle físico da situação	Ambientalmente receptivo e com recursos	Organização e estruturação do ambiente
Com quem?	Social	Controle do meio social	Socialmente receptivo e com recursos	Seleção de modelos, procura de ajuda, etc.

Fonte: (Adaptado de ZIMMERMAN & RISEMBERG, 1997. VEIGA SIMÃO 2013 p.7).

No segundo quadro, tem-se as etapas dos processos de autorregulação que vão desde os processos que colocam em xeque o conhecimento e o interesse do aluno num esforço antecipado para a atividade e auto proposição de objetivos pessoais; a seleção de informação, de materiais e de estratégias de regulação; o controle das estratégias selecionadas, ajustando-as no sentido de garantir o alcance dos objetivos, à avaliação dos resultados com finalidade de alcançar um feedback para revisão, abandono ou novas tentativas de esforço.

Figura 5: Fases do ciclo autorregulatório

1ª Fase Antevisão	Apreciar a tarefa em função dos conhecimentos e das crenças metacognitivas, motivacionais afetivas e sociais e definir objetivos pessoais educacionais.
2ª Fase Planejamento Estratégico	Focar a atenção na tarefa; elaborar um plano; recolher e selecionar a informação; ativar a seleção de estratégias, regras ou outros procedimentos; selecionar materiais e outros recursos.
3ª Fase Monitorização / Execução Controle Volitivo	Empenhar-se na tarefa; auto-observar os comportamentos adotados; ajustar os processos ao nível de exigência da tarefa; utilizar táticas e outros recursos adequados; utilizar auto-instruções e procedimentos de auto-registo. Persistir ou desistir da tarefa; controlar a atenção e a compreensão; controlar a impulsividade; rever e corrigir; controlar tempo e esforço; lidar com a ansiedade e medo de falhar; escolher um local de estudo; procurar ajuda.
4ª Fase Reflexão / Reação	Avaliar os resultados atingidos em função da meta; fixar ou corrigir processos adotados; dar significado ao <i>feedback</i> ; rever planos e estratégias; abandonar ou voltar a tentar.

Fonte: LOPES DA SILVA (et al, 2004. VEIGA SIMÃO et al, 2013 p.9)

Embora este modelo considere como auto regulação os aspectos relacionados aos diversos processos metacognitivos que ocorrem de forma integrada no âmbito da aprendizagem, é importante informar que para diversos autores as fases regulatórias acontecem num plano macro envolvendo todos os processos de autorregulação (consciencialização do próprio conhecimento e crenças) e num plano micro, referindo-se a processos menores como no caso das ações estratégicas de regulação da cognição (planejamento, monitorização e avaliação do progresso pessoal em comparação com a média) e a motivação para aprender. (VEIGA SIMÃO et al 2013 p.9).

Outro fator que merece destaque na literatura de que trata esse tema é a demonstração de que a mediação do professor em sala de aula é profundamente importante para que o aluno alcance um desenvolvimento razoável da metacognição.

Em nosso ponto de vista, este modelo se sobressai por considerar os múltiplos aspectos do desenvolvimento humano, integrando-os; prevê as interfaces dos processos e garante a integridade do sujeito, inclusive colocando-o como indivíduo ativo e corresponsável pela aprendizagem. Além disso, apresenta etapas didaticamente bem estruturadas que permitem ao professor planejar e executar estrategicamente, propor estratégias de ensino que possam contribuir para o desenvolvimento de estratégias de regulação e autorregulação no aluno.

2.4.4 Estratégias de Controle, Autorregulação e Ensino

Como já foi colocado anteriormente, as estratégias de controle e autorregulação dizem respeito aos procedimentos mentais utilizados para o planejamento, o monitoramento e avaliação das estratégias cognitivas durante a execução de atividades. Segundo Flavell (1999), as estratégias metacognitivas atendem a uma variedade de funções cognitivas, como perceber o que não se compreende numa leitura, forçando a mente a tomar atitudes de correção para o alcance de um objetivo. Pode-se citar como exemplo desse comportamento a decisão de reler, repensar o que leu, pedir ajuda a alguém ou adaptar-se a outro objetivo, numa tentativa de reduzir a importância do problema a ser enfrentado. No entanto, para o autor, o estudo e o desenvolvimento de habilidades metacognitivas são essenciais para as situações de vida, fora ou dentro da escola, podendo, talvez, serem estas ensinadas, como parte do currículo escolar.

Para Portilho (2012), às estratégias de controle e autorregulação estão relacionadas às habilidades de avaliação e execução da tarefa, além da capacidade de fazer correções quando necessário. Colocada como uma subestratégia por alguns autores, o planejamento parte da análise da atividade a ser realizada, suas características, exigências e outros elementos importantes para a sua realização. Nota-se que a atividade pode ser subdividida em partes, traçando-se objetivos menores a serem alcançados por etapas. Há, aí, uma avaliação das possibilidades de sucesso e o tempo estimado para a execução do plano. Outra subestratégia, a regulação ou supervisão, está ligada às intervenções que podem ser feitas após o planejamento. Consiste em monitorar o processo para o objetivo da atividade. Conforme Lafortune e Saint-Pierre (1996, *apud* PORTILHO 2012, p.187)), as estratégias utilizadas na regulação “dizem respeito à organização, ao esforço, à quantidade, à orientação da atividade cognitiva em questão.”

Para a autora, por meio da observação das ações da criança, é possível entender seu processo de aprendizagem e fazer intervenções produtivas para auxiliá-la. A última subestratégia é a avaliação e diz respeito ao estado de vigilância do que se faz, identificando os avanços e o que pode estar trazendo confusões, impedindo o alcance dos objetivos traçados. Destaca-se ainda que esses processos são mais recorrentes do que lineares, o que equivale dizer que estão interligados e podem acontecer simultaneamente.

Para Pozo (2002, p.160), os três aspectos de controle: planejamento, regulação da execução e avaliação dos resultados, “coincidem com os três momentos principais da solução de um problema ou do desdobramento de uma estratégia de aprendizagem”. Isso significa exercer controle em uma estratégia cognitiva, tornando-a consciente a partir do um plano estratégico, o que dará maior eficiência na sua execução. Desta forma, para o autor, o planejamento de uma tarefa implica em fixar metas e os meios para alcançá-las. Em algumas

situações pode-se fixar submetas, pequenos marcos que possibilitem a indicação do caminho a seguir. Isso irá auxiliar na regulação da execução da tarefa, podendo-se perceber os erros ou desvios cometidos e que precisam ser corrigidos. Já na avaliação dos resultados, o autor defende a ideia da autoavaliação para o autocontrole da teoria implícita da aprendizagem, refletindo sobre o que se entende por aprender e as diferentes formas de aprendizagem.

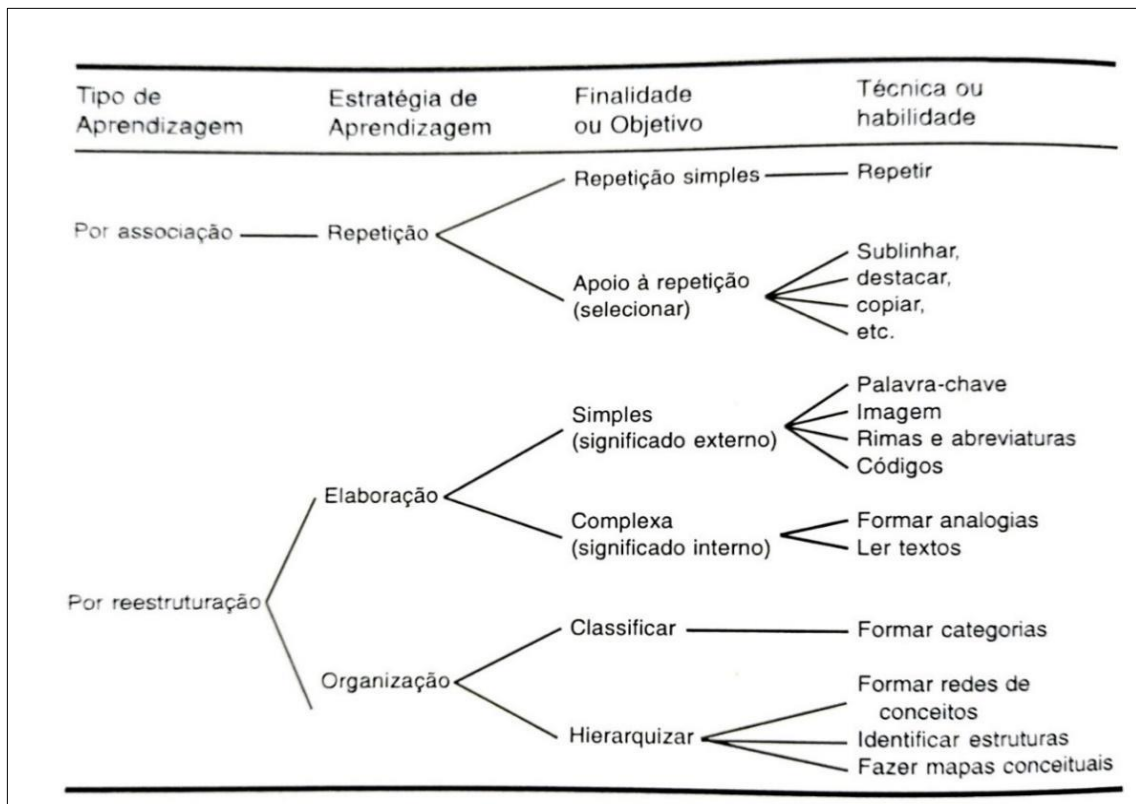
Importante destacar que para o autor, na escola, o professor tem importante papel no uso e desenvolvimento destas estratégias pelo aluno, afirmando que esse passa de um estágio de controle externo total das estratégias metacognitivas para o uso delas com autonomia. Cabe ao professor intermediar, oferecendo suportes para a construção desse conhecimento para, aos poucos, o aluno ir assumindo a execução de forma mais livre. Tal suporte tomará por base a ideia de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), de Vygotsky, ações que possam dialogar entre o conhecimento real e potencial do sujeito (POZO, 2002).

A *ZDP* diz respeito às funções mentais que estão em fase de amadurecimento, são como “brotos”, estão presentes, mas ainda em estado “embrionário”. O nível de desenvolvimento real caracteriza as condições mentais a partir de funções consolidadas, de estruturas retrospectivas; já o desenvolvimento proximal projeta para o futuro as possibilidades de concretude das funções, é prospectivo. A observação entre o real e o que pode vir a ser, isto é, o potencial é que dá origem ao conceito de zona de desenvolvimento proximal. Em pesquisas realizadas com crianças de diferentes idades foi possível diferenciar aquilo que já conseguiam realizar sozinhas e o que precisavam de ajuda para realizar, demonstrando os níveis diferenciados de estruturas mentais. Destas pesquisas, o autor aponta para a importância da ação colaborativa entre as crianças ou entre estas e aqueles que convivem com elas, uma vez que inicialmente aprendem por imitação. Para o pesquisador a compreensão verdadeira da *ZDP* levará a reavaliação da imitação no processo de aprendizagem, podendo ser utilizada como um apoio para a aprendizagem e não como um fim (VYGOTSKY, 2010, p.95, 99).

Na perspectiva do ensino, a *ZDP* favorece a observação pelo professor das representações mentais do conhecimento adquirido e que está sendo construído pelo aluno. Assim, é que a compreensão deste conceito pode se tornar uma ferramenta, aliada aos educadores em sala de aula, uma vez que permite uma visão das condições mentais de aprendizagem do aluno e abre possibilidades para a provocação de situações desafiadoras que possibilitem o avanço do conhecimento. Para o autor, a compreensão deste conceito também colabora para um acompanhamento de qualidade do processo de aprendizagem, esclarecendo sobre desenvolvimento e conhecimento (VYGOTSKY, 2010 p.103).

A seguir, pode-se observar um quadro apresentado por Pozo (2002 p.242) com os tipos de aprendizagem, as estratégias cognitivas, seus objetivos e técnicas que costumam ser usadas nos processos cognitivos.

Figura 6: Tipos e estratégias de aprendizagem.



Fonte: POZO (1990 a, 2002.p. 242)

A figura nº 6 mostra desde as estratégias mais simples, de repetição, evidenciadas em aprendizagem por associação às estratégias de organização que provocam a reestruturação do conhecimento e colaboram na formação de novos esquemas mentais.

Tais estratégias possuem características e funcionalidades diferentes, podendo ser utilizadas em diversas situações de aprendizagem, conforme a motivação do aprendente ou a necessidade que lhe é atribuída. Na elaboração complexa, por exemplo, fomenta-se a construção interna de significados a partir de um estímulo externo. O uso de analogias e metáforas colaboram para a reestruturação do conhecimento interno do aprendente, agregando novos elementos significativos.

A interpretação da informação também pode se dar através da reelaboração de outros formatos dos materiais recebidos, como a transformação de dados numéricos em gráficos (ou um gênero textual em outro). No entanto, a forma mais direta de facilitar a compreensão de um

material é através da utilização das estratégias de organização, que possibilita a criação de conceitos e o estabelecimento de relações de significado. Importante a proposição de procedimentos de análise que implica em fazer inferências e tirar conclusões, levar o aprendente à prática de investigar, deduzir por raciocínio lógico e comparar. Essas estratégias de organização estão diretamente ligadas ao meta-conhecimento conceitual e à observação do aprendente para com os seus próprios processos de controle de compreensão.

Ressalta-se que as estratégias de compreensão e a organização conceitual utilizadas, tanto para o discurso oral como para o escrito, devem envolver também o conhecimento do aprendiz antes, durante e depois da situação de aprendizagem.

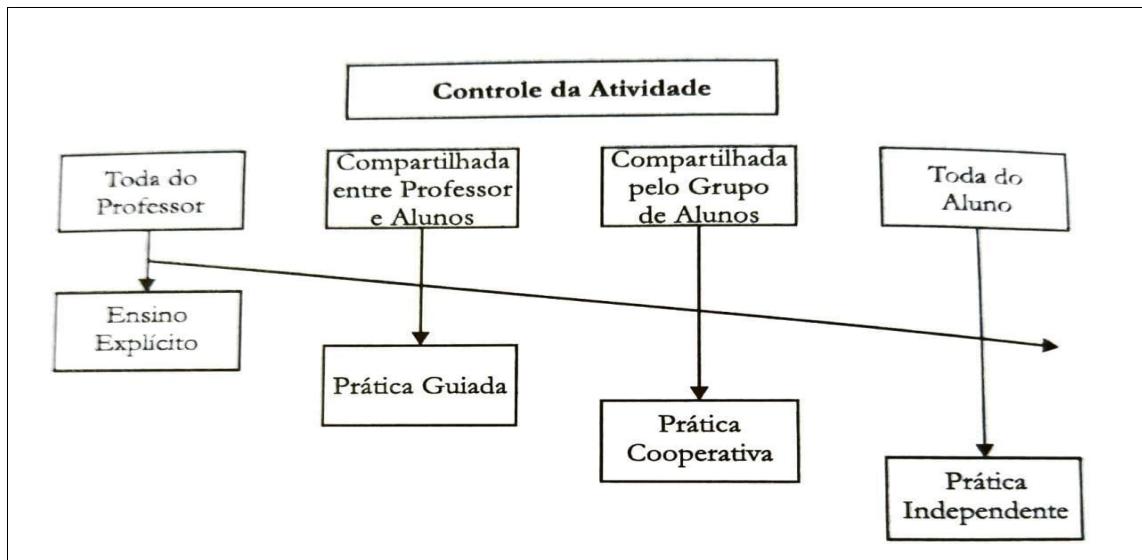
Considera-se que toda situação de aprendizagem conclua com procedimentos de comunicação do aprendiz, entendido como situação de expressão do aluno que deve ser prevista com cuidado, considerando a meta de aprendizagem a ser alcançada (POZO, 2002, p. 243 e 244).

Pozo (2002) propõe que as estratégias de aprendizagem sejam desdobradas em outras, atendendo às especificidades das áreas de conhecimento e levando em conta os desdobramentos das ciências correlatas à ciência cognitiva e da informação, ampliando o leque de possibilidades para o ensino de estratégias de controle e autorregulação da aprendizagem, uma vez que é crescente a necessidade do ensino de aprender a aprender em nossa sociedade.

Assim como Pozo (2002) e Veiga Simão (*et al*, 2013), Portilho (2009) ressalta a importância de um trabalho voltado para o ensino de estratégias metacognitivas e sugere que este se dê em etapas (figura nº 7), tendo o professor como o modelo do uso de estratégias de regulação e autorregulação, além de articulador para que os alunos possam ir tomando consciência do uso e controle do conhecimento e possam ir ganhando autonomia.

A autora sugere que o professor considere os tipos de ensino em seu planejamento, observando as seguintes características: a) ensino explícito - quando o professor tem total responsabilidade, sendo ele quem apresenta as estratégias necessárias para a atividade, demonstrando como aplicá-la e explicando o porquê elas ajudam; b) prática guiada - entre professor e alunos; após explicações do professor sobre as estratégias, os alunos seguem as orientações; c) prática cooperativa - vivenciado entre os alunos, o controle passa a ser do grupo que assume a escolha de estratégias, nesta etapa há a potencialização das estratégias metacognitivas nos alunos; d) prática individual - o controle passa a ser totalmente do aluno. Sugere-se ainda nesta etapa, o uso de materiais que sirvam como guias de auto questionamentos, podendo ser elaborado pelo professor ou pelos próprios alunos (PORTILHO, 2009, p.153).

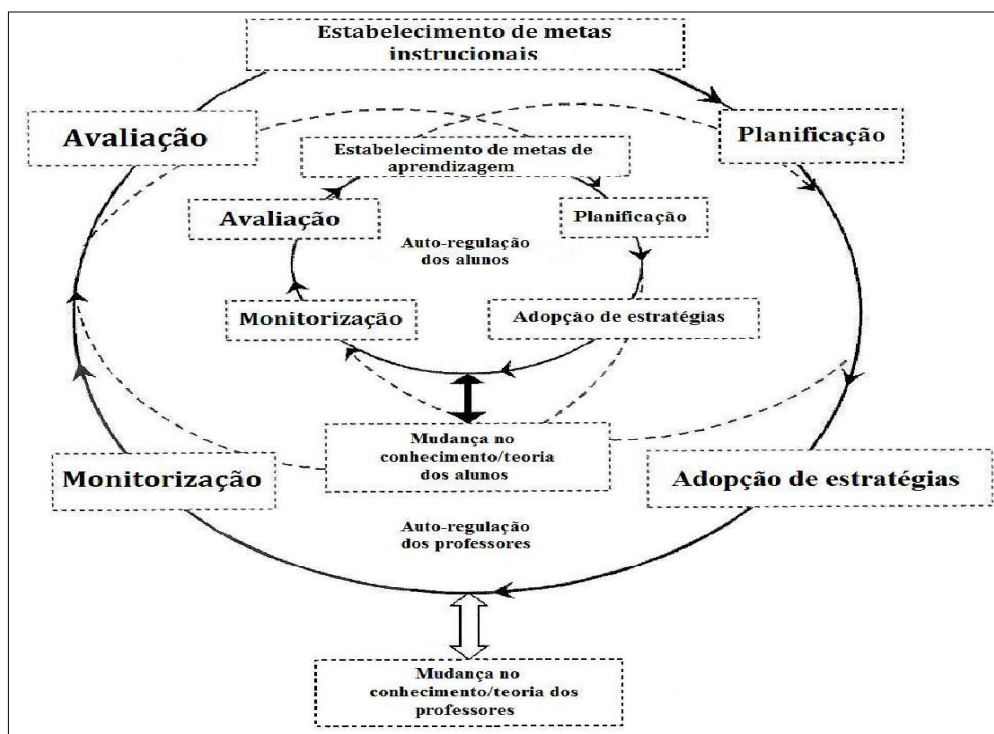
Figura 7: Ensino metacognitivo – controle da atividade



Fonte: PORTILHO (2009, p. 152)

Veiga Simão (2014) defende que para que o professor organize um ensino estratégico é necessário que aprenda estrategicamente. Desta forma, sugere a formação de professores na perspectiva do uso de estratégias da metacognição, conforme o modelo a seguir:

Figura 8: Autorregulação no ensino e aprendizagem - estabelecimento de metas



Fonte: Modelo adaptado de SCHNELLETT, BUTLER & HIGGINSON (2008, p.72. por VEIGA SIMÃO *et al* 2013, p. 13).

Nesse modelo, os processos de ensino e de aprendizagem se interligam perpassando as mesmas etapas. Na linha contínua, o caminho a ser percorrido pelo professor e na linha tracejada o do aluno. De certa forma, fornece uma visão ampliada do modelo “Ciclo regulatório” (figura nº 5), descrito anteriormente. O destaque se dá pela tomada de consciência pelo professor do movimento realizado pelo aluno, suas intervenções a partir desse olhar minucioso, estratégias de ensino que provocam o desenvolvimento de estratégias metacognitivas no aluno, ao mesmo tempo que demonstra as etapas vivenciadas pelo aluno em sua regulação e autorregulação, provocadas pela escolha de um ensino estratégico.

Nesta perspectiva, o ensino aponta para uma prática mais integrada e mais consciente do professor com relação à aprendizagem do aluno. Planejar, gerir recursos, monitorar a aprendizagem dos alunos, alterar estratégias, controlar as próprias motivações e autoavaliar a consecução dos objetivos, com foco nas metas a serem alcançadas, demanda do professor um comprometimento consciente e uma visão de processo (ensino e aprendizagem), do qual ele terá um papel fundamental e muitos desafios, segundo as autoras:

“Desenvolver atividades / experiências de aprendizagem / metodologias / Instrumentos / propostas de trabalho, ao longo dos anos de escolaridade que contribuam para desenvolver competências autorregulatórias, pois elas estão relacionadas com a melhoria dos contextos de ensino e de aprendizagem; Ensinar os alunos a autorregular as suas aprendizagens e os processos utilizados (nas mesmas), através do conteúdo das disciplinas que fazem parte do currículo; Estruturar ambientes de aprendizagem que permitam aos estudantes, construir conhecimento e mobilizar recursos para aprenderem a autorregular as suas aprendizagens a fim de as transferirem e as aplicarem em sua futura atividade.” (VEIGA SIMÃO *et al*, 2013 p.14)

Neste sentido, a inclusão do ensino de estratégias no currículo se apoia nas pesquisas que defendem o ensino do pensar de modo contextualizado, junto aos conteúdos escolares, implicando para isso, práticas que ajudem os alunos a construírem o conhecimento, a valorizá-lo e saibam como, quando, onde e por quê utilizá-lo. Um caminho longo, que demanda atenção, compromisso e tempo para a maturação e o desenvolvimento de habilidades importantes para o ensino e a aprendizagem.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa parte de questões que perpassam a aprendizagem e o ensino e que estão presentes na rotina em sala de aula. Questões que procuram caminhos para a integração do fazer pedagógico e a construção do conhecimento acerca da leitura, considerando o processo de aprendizagem inicial na escola, são elas: Quais as estratégias metacognitivas utilizadas para a realização da leitura, tendo em vista o processo inicial de aprendizagem? Como as crianças em processo inicial de aprendizagem da leitura fazem uso de estratégias metacognitivas de regulação e autorregulação? Como o professor pode colaborar na utilização consciente de estratégias de regulação ou autorregulação pelos alunos?

Conforme os problemas citados, a seguinte hipótese básica foi considerada: As crianças em processo de alfabetização utilizam estratégias metacognitivas de regulação e autorregulação, fator que colabora positivamente para melhor desempenho na aprendizagem da leitura. Colaborando em favor dessa hipótese, outras secundárias foram previstas: as estratégias metacognitivas de regulação e autorregulação fornecem indicativos do conhecimento adquirido e evidenciam os esquemas mentais presentes na zona de desenvolvimento proximal do aluno. As estratégias metacognitivas de regulação e autorregulação utilizadas pelas crianças podem se tornar conscientes, portanto, são aprendidas e conseqüentemente ensinadas. A mediação do professor é fundamental para a aprendizagem e uso consciente de estratégias metacognitivas na escola.

Desta forma, para fins desta pesquisa foi previsto como objetivo principal ou geral identificar as estratégias metacognitivas utilizadas por crianças durante a aprendizagem da leitura em busca de contribuições para o processo de alfabetização. Como objetivos específicos foram previstos analisar o uso de estratégias de planejamento, controle e avaliação usadas por crianças para a realização das atividades de leitura; refletir sobre a correlação entre as estratégias de ensino e o desempenho para o uso de estratégias de regulação e autorregulação; Elaborar estratégias de ensino que facilitem a tomada de consciência de estratégias metacognitivas utilizadas pelos alunos.

3.1 Caracterização da Pesquisa

Esta pesquisa tomou por base os pressupostos da psicolinguística, a partir de situações problemas ainda comuns na aprendizagem inicial da leitura, nas quais procuram-se compreender os fenômenos envolvidos no processo de alfabetização, através da investigação

sobre o uso de estratégias metacognitivas, sua relação com as estratégias cognitivas utilizadas pelos sujeitos, bem como as implicações deste conhecimento para o ensino da leitura. Desta forma, a pesquisa tem caráter explicativo e propõe uma abordagem qualitativa dos dados levantados, adotando em seu quadro referencial, essencialmente, as teorias cognitivas, construtivistas e sociointeracionistas, cujos principais representantes são Flavell (1999), Pozo (2002), Smith (2003), Soares (2004 e 2020), Morais (2012), Vigotski (2007); Veiga e Simão (2013 e 2014).

3.2 Delimitação do Universo

A pesquisa foi realizada numa turma de segundo ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de Fortaleza.

As turmas de segundo ano desta rede de ensino são acompanhadas intensamente pela Secretaria Municipal de Educação, através de avaliações mensais e participação no Sistema de Avaliação Permanente da Educação Básica do Ceará – SPAECE, possuindo uma rotina de atividades aceleradas.

Essas turmas, em geral, compostas em média de 20 alunos, recebem crianças entre 7 e 8 anos, que ainda não leem com fluência, sendo necessário consolidar o processo de alfabetização. A diversidade de representação do sistema da língua pelos alunos denuncia a forma de compreensão das relações fonológicas e grafo fonêmicas, dentre outras habilidades necessárias para a leitura, marca a singularidade do processo de aprendizagem de cada aluno e exige um olhar sensível do professor para a compreensão de necessidades específicas. Desta forma, para dar uma ideia geral da aprendizagem da turma e utilizando a nomenclatura da própria Secretaria Municipal de Educação, constatou-se haver alunos que não identificavam as letras, outros que reconheciam somente as sílabas, alguns que liam palavras, outros que liam frases e pequenos textos (planilha avaliativa em anexo).

3.3 Instrumentos para coleta de dados

As estratégias metacognitivas foco desta pesquisa foram planejamento, controle e avaliação utilizadas pelas crianças no processo inicial de aprendizagem da leitura, considerando a compreensão global do texto (significado) e a compreensão de unidades menores na construção do sentido das palavras (significante).

Para a organização da metodologia foi previsto dois momentos distintos: aplicação de testes de leitura (anexos) e entrevista com uma amostra dos sujeitos, a fim de identificar as estratégias utilizadas pelos alunos, constituindo-se em um projeto piloto e a proposição de atividades didáticas, cujo objetivo foi oportunizar experiências diversificadas do uso de estratégias metacognitivas para investigar as contribuições relevantes para o ensino da leitura. O teste e a entrevista foram organizados a partir de Portilho (2012) e a sua análise subsidiou a proposta de atividades, garantindo a reflexão em torno do nível de aprendizagem dos alunos. As atividades didáticas se propuseram a trazer reflexões em torno das estratégias metacognitivas em uso pelos alunos e/ou estimuladas a partir delas. Para a sua elaboração, tomou-se como referência os autores Pozo (2012), García (2006) e Morais (2012). Foram considerados dois eixos temáticos e tomou-se como ponto de partida um gênero textual, conforme orienta a BNCC.

3.4 Procedimentos para análise de dados

Para a análise das estratégias metacognitivas de regulação e autorregulação, objeto desta pesquisa, ligadas ao controle do conhecimento da leitura, adotou-se o modelo multidimensional da metacognição proposto por Lopes da Silva, Veiga Simão & Sá (2004, VEIGA SIMÃO *et al* 2013), composto por quatro fases: *antevisão*, planejamento estratégico, monitorização/execução e, por último, *reflexão/reação*. Tal escolha se justifica por entendermos ser de fundamental importância um olhar mais sensível para o processo de aprendizagem da leitura que possibilite desvendar para o professor elementos que interferem na aprendizagem, favorecendo para a compreensão do que possivelmente afete o desempenho da criança e estimule a criação de situações pedagógicas para a superação das dificuldades.

A partir deste modelo, assumimos aqui que o uso das estratégias de regulação e autorregulação se dá desde muito cedo e a escola pode e deve contribuir para o seu desenvolvimento, através de um ensino estratégico que tenha o professor como modelo e mediador dessa aprendizagem. Desta forma, a análise considerou a identificação de componentes estratégicos de regulação e autorregulação da aprendizagem da leitura utilizados pelos alunos, observando aspectos relacionados à intencionalidade de planificação, monitoramento e avaliação, inferindo indicativos para o trabalho pedagógico, tendo em vista o avanço da aprendizagem de estratégias cognitivas e metacognitivas. Além disso, a primeira fase proposta neste modelo, a *antevisão*, está diretamente associada ao tipo de atividade proposta pelo professor, ajudando na compreensão de como o aluno a recebe.

Outro ponto que se faz necessário deixar claro, diz respeito ao conceito de leitura, entendida aqui como o processo de apreensão de sentidos do texto, o qual a forma e o conteúdo interferem na construção dos significados, assim como as expectativas, interesses e conhecimentos anteriores do leitor (SOLÉ, 1998).

Dito isso, ressaltamos que a leitura no período da alfabetização envolve também a compreensão do sistema de escrita alfabético, visto não como um código, mas como um sistema *notacional*, no qual as letras do alfabeto representam os sons da fala e cujos princípios e propriedades são objeto de estudo dos aprendizes da leitura. Entendemos o texto como elemento principal para a aprendizagem dos procedimentos de compreensão leitora, no entanto, julgamos necessário a reflexão a partir de palavras para a compreensão do sistema alfabético, permitindo que o foco se dê em palavras e partes delas (MORAIS, 2012).

Ainda com relação ao ensino da leitura, consideramos como fundamental as situações de comunicação real, presente nos diversos gêneros textuais, as quais emergem os valores éticos e culturais construídos socialmente e que garantem a compreensão das relações sociais de uso da linguagem.

3.4.1 Descrição de categorias para análise

Para a análise do uso de estratégias de regulação e autorregulação da leitura pelos alunos foram considerados os procedimentos que apresentavam certa intencionalidade antes, durante e depois da atividade, registrados nos instrumentais organizados para esse fim. Desta forma, tanto na realização do projeto piloto como em cada atividade planejada foram utilizados instrumentais conforme os objetivos didáticos previstos. Esses instrumentais provocaram a reflexão em torno das ações regulatórias e autorregulatórias, conforme o modelo adotado. Além disso, para o desenvolvimento das atividades foram previstas estratégias de ensino com base em Portilho (2012) e García (2006), utilizando desde formatos explícitos a práticas cooperativas e individuais.

Desta forma, como categoria para guiar a análise dos relatos das crianças na entrevista (projeto piloto) e as estratégias utilizadas pelos alunos nas atividades, elencou-se (VEIGA SIMÃO et al 2013 p.9):

Antevisão - ativação de conhecimentos e ideias pré-concebidas sobre a pessoa e suas potencialidades, estabelecendo impressões sobre a tarefa e sobre si mesmo, bem como os objetivos pessoais.

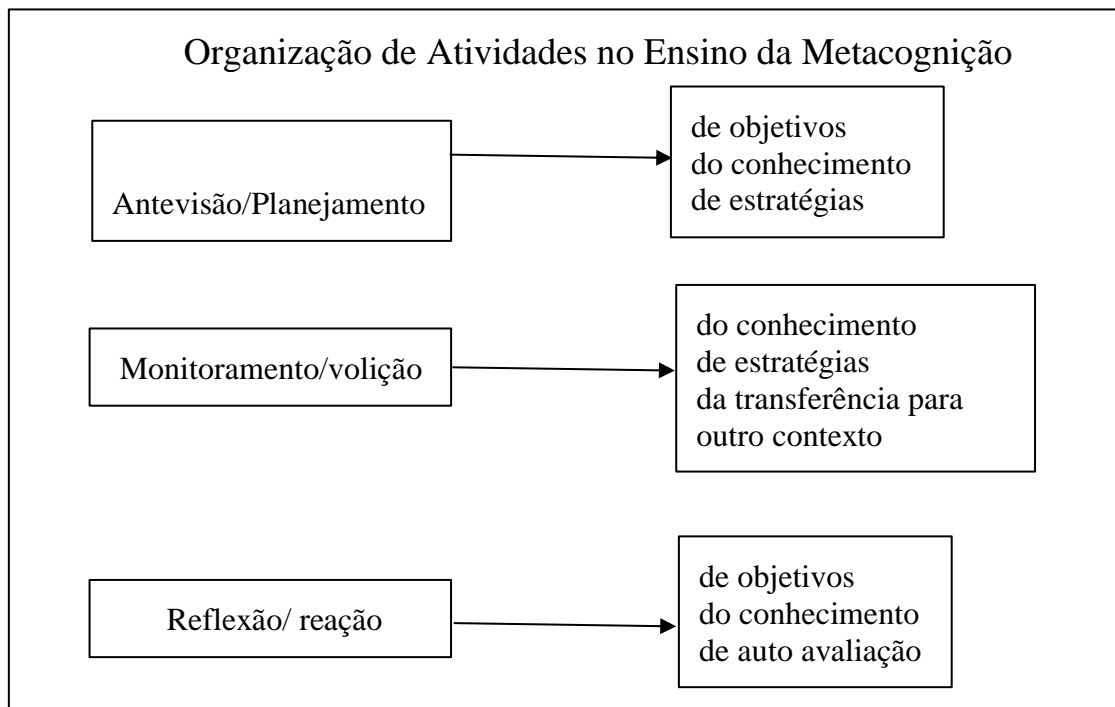
Planejamento - reflexão com base nos objetivos; seleção de estratégias para realização da tarefa.

Monitoramento - controle dos procedimentos mentais durante a execução da atividade. Estão envolvidos a atenção, o esforço em perseguir ou alterar os procedimentos escolhidos inicialmente para o alcance dos objetivos traçados; adota-se técnicas e estratégias; acompanha-se o empreendimento, e faz-se registros.

Reflexão/reação - avalia as estratégias utilizadas durante a atividade, descarta aquelas que considera equivocadas e constata os conhecimentos adquiridos que lhe servirão de suporte para outras estratégias e aprendizagens.

Para a organização das atividades e instrumentais de registro das estratégias foram previstas as seguintes categorias, a partir de Veiga Simão (et al 2013), Pozo (2012) e García (2006):

Quadro 1: Referência para organização de atividades no ensino da metacognição



Fonte: Elaborado pelo autor

E com relação aos tipos de estratégias propostas nas atividades realizadas, foram tomadas por base as seguintes categorias, com base em Portilho (2012) e García (2006):

Estratégias diretas: O ensino é explícito, em geral comandado pelo professor que usa da sua experiência para antecipar informações, curiosidades e possíveis dificuldades que possam surgir entre os leitores iniciantes. Aqui, o professor é o modelo. Um exemplo deste tipo de

estratégias se chama “Pensar em voz alta” - o professor comenta com os alunos o que pensa sobre o texto a ser lido, evidenciando os procedimentos que utiliza nas fases do ciclo de autorregulação, em geral na antevisão e planejamento.

Estratégias indiretas: O ensino é compartilhado e toma como base a reflexão, havendo correção e podendo acontecer em diversos modelos: com o professor e toda a turma, com o professor e pequenos grupos, entre os alunos em pares, trios etc. Exemplos desse tipo de estratégias são a discussão metacognitiva, a prática compartilhada, os organizadores gráficos, o diário metacognitivo e a autoavaliação.

3.4.2 Princípios para o ensino de estratégias metacognitivas em sala de aula:

Na perspectiva do ensino, o uso de estratégias de autorregulação aponta para uma prática mais integrada e mais consciente do professor com relação à aprendizagem do aluno. Planejar, gerir recursos, monitorar a aprendizagem dos alunos, alterar estratégias, controlar as próprias motivações e autoavaliar a consecução dos objetivos, com foco nas metas a serem alcançadas, demanda do professor um comprometimento consciente e uma visão de processo (ensino e aprendizagem), da qual ele terá um papel fundamental e muitos desafios.

Segundo Pozo (2002), a consciência pode ser entendida como controle ou reflexão construtiva sobre a aprendizagem e podem ser ensinadas em sala de aula quando as atividades têm como metas ou condições:

1. Conceber as tarefas de aprendizagem como problemas e os problemas como tarefas de aprendizagem, partindo de tarefas mais fechadas (com mais controle do professor) até tarefas mais abertas (com mais controle do aluno), que requerem dos alunos cada vez mais reflexão e decisões sobre a forma mais adequada de abordá-las.
2. Incentivar e treinar de forma progressiva o planejamento, regulação e avaliação das próprias aprendizagens pelos alunos, sob a supervisão, cada vez mais remota ou distante, do professor.
3. Diversificar e variar as metas das tarefas de aprendizagem, de forma que incentivem nos alunos um enfoque mais estratégico em vez de uma aplicação rotineira e automática das técnicas habituais.
4. Refletir e tomar consciência dos modelos implícitos que subjazem a essas formas habituais de aprendizagem, com o fim de poder ajustá-los ou reestruturá-los diante de novas ou complexas demandas de aprendizagem. Não é fácil mudar o que não se conhece.
5. E, como critério geral para o planejamento instrucional, os professores devem ir sempre, em seu processo de reflexão sobre a aprendizagem e a instrução, um passo adiante, com o andaime um degrau acima do que seus alunos, de forma que se possa criar novos espaços para aprender a consciência. Os alunos mal teriam consciência das causas de suas dificuldades de aprendizagem (e dos remédios para saná-las) se os professores não a tivessem antes deles" (POZO, 2002, p. 165 a 166).

Desta forma, as atividades propostas tiveram como foco a integração entre as estratégias cognitivas e metacognitivas de regulação e autorregulação, voltadas para o desenvolvimento de habilidades previstas na BNCC.

3.5 Projeto Piloto – um olhar para o aprender a aprender

O objetivo principal do projeto piloto foi testar os alunos, a fim de perceber como reagem diante das atividades propostas, buscando indícios de utilização das estratégias de regulação e autorregulação. Desta forma, com base em Portilho (2012), foram elaborados os seguintes instrumentais: três atividades de leitura e um questionário que subsidiou uma entrevista para coleta de relatos individuais.

As atividades de leitura foram a leitura de um texto, a leitura de frases e associação à imagem correspondente, e a leitura de palavras (anexos 1, 2 e 3). Inicialmente, as crianças foram convidadas a ler o texto. Em seguida, foi solicitado que fizessem perguntas sobre o que leu para possibilitar ao aluno oportunidade de organização de suas ideias e perceber-se quanto às suas habilidades leitoras. Na atividade com valor associativo, a criança recebeu quatro frases sobre situações do texto e três imagens para que realizasse a associação, sendo que uma frase não tinha valor para a associação. Esta informação só foi dada ao aluno quando ele demonstrou dificuldade em perceber. Por último, foi solicitada a leitura de palavras selecionadas do próprio texto, com objetivo de analisar a compreensão em uma unidade linguística menor e os aspectos do sistema de escrita do Português. Como o propósito da pesquisa era a investigação das estratégias de autorregulação no momento de realização das atividades, foi necessário muita atenção e observação por parte do professor pesquisador para que percebesse o que o aluno já conseguia dominar e o que precisava alcançar, sem que houvesse indução nos resultados, e para que a estratégia cognitiva utilizada pelo aluno pudesse ser comparada com as respostas dadas, na etapa subsequente.

Logo após a realização destas atividades, as crianças responderam, através de uma entrevista estruturada e também de forma individualizada, as perguntas relacionadas ao possível uso de estratégias de planejamento, regulação e avaliação. As perguntas foram as seguintes: “Se você tivesse que contar o que fizemos aqui para outra criança, o que contaria?”; “O que você faz quando não entende uma palavra?”; “Você precisa ler uma palavra mais de uma vez? Por quê?”; “O que é mais fácil na hora de ler?”; “O que é mais difícil na hora de ler?”. As respostas foram gravadas e transcritas para o protocolo de observação e em seguida analisadas.

3.5.1 Amostragem – Quadro comparativo

Para compor a amostragem desta pesquisa foram selecionados três alunos em diferentes estágios de aprendizagem da leitura, tendo sido considerada a primeira avaliação diagnóstica realizada pela professora da turma.

Desta forma, o aluno 1, foi considerado leitor de frases, no entanto, ainda com dificuldades na leitura de sílabas em contexto de irregularidades, como descreve Scliar-Cabral (2003). O aluno 2, uma menina, leitora de palavra no contexto de regularidade alfabética, segundo Scliar-Cabral (2003) e o aluno 3, que demonstrou reconhecer um número reduzido de letras. Os três contavam com 7 anos de idade e moravam próximo à escola.

Inicialmente, foi utilizado o texto *A galinha ruiva*, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen (anexo 1), impresso em caixa alta e solicitada a leitura pelos alunos. Ao concluir a leitura, foi solicitado aos alunos que fizessem perguntas sobre o texto, qualquer informação que gostaria de saber, como uma forma de se perceber a compreensão da leitura realizada e permitir que eles mesmos avançassem em suas hipóteses. Em seguida, foram entregues três gravuras relacionadas a partes da história e quatro frases (anexo 2), para associação de ideias e observar o uso da imagem como apoio à leitura. Por último, propôs-se a leitura de palavras retiradas do próprio texto (anexo 3). Observou-se a fluência leitora e a construção de sentido global, assim como as dificuldades na articulação dos fonemas e na recuperação de sentido das palavras, a coerência de ideias e outras dificuldades próprias do leitor inicial. Além disso, o propósito principal dos instrumentais foi observar os alunos durante a execução das atividades, constatando o esforço para a superação das dificuldades e investigando os indícios do uso de estratégias metacognitivas, na regulação da cognição. Desta forma, a postura do professor pesquisador, em alguns momentos, foi de questionar para que os alunos refletissem sobre os próprios pensamentos e os expressassem. Só após a aplicação destas atividades, os alunos responderam às perguntas no formato de entrevista que dizia respeito às estratégias metacognitivas de controle e autorregulação, objeto de investigação da pesquisa, já descritas na metodologia. As respostas dos alunos foram gravadas e transcritas com o propósito de garantir uma análise qualitativa, visando a possibilidade de categorização para fins pedagógicos. Vejamos a seguir:

Quadro 2: Quadro comparativo de relatos dos alunos

QUADRO COMPARATIVO DE RELATOS DOS ALUNOS	
PERGUNTAS	RESPOSTAS

-----	ALUNO 1	ALUNO 2	ALUNO 3
1. Se você tivesse que contar o que fizemos aqui para outra criança, o que contaria?	“Pessoal eu fiz, é.. um texto, também eu li, eu “coisei” aquela coisa da galinha e.. continuei.”	“Igual a senhora contou...” “depende de qual parte.” (leitura realizada pela professora porque não conseguiu realizar com fluência) “Eu contaria que li. Era uma vez uma vez a galinha ruiva ...” (conta toda a história)	“Não sei.. eu disse ... eu fui pro reforço.” “Isso aqui é reforço?” “Fiz... tem que estudar... eu fiz.”
2. Antes de ler, o que você faz?	“Eu ia pensando. Eu faço as letras... numerais... palavras” “Escrever...”	“Eu escuto a professora pra poder entender a professora... pra entender o que é pra fazer...” “Eu fico lembrando o que a senhora ensinou pra gente. É tipo... RHO ... aí eu esqueço... aí eu lembro no dia que a senhora ensinou... aí eu consegui...”	“Eu pego a outra” (referindo-se as revistinhas disponíveis) “Eu faço outra tarefa” “Eu termino” “Eu vou para a tia Edilene” “Quando termina a tarefa aí eu vou” (referindo-se às ações que realiza depois que sai da escola, num reforço particular)
3. Você precisa ler uma palavra mais de uma vez? Por quê?	“Sim, porque você não errar... para não botar o “coiso” errado...” “a gente tem que pensar... é...”	“Eu tenho um monte de livro ... eu tenho uma prateleira de livro.” “Quando eu não consigo eu volto de novo... pra eu conseguir, né?” Como você percebe que conseguiu ler? (pergunta que surgiu no momento) “Quando eu percebi qual é a palavra.”	“Tento, mas não consigo.”
4. O que é mais fácil na hora de ler?	“Estudar...” “escrever?”	“Quando eu aprendi as vogais, entendeu? Aí fica mais fácil de eu ler...”	“Não sei...”
5. O que é mais difícil na hora de ler?	“Escrever... as palavras..” (indicando uma palavra dentro do texto)	“Às vezes o que eu não aprendi” (interrupção) “É quando tem muito barulho...” (retomando a pergunta, depois) “Eu fiz meu ABC, né..., mas eu ainda tenho alguns problemas na leitura, mas eu já estou aprendendo.”	“Quando eu leio, aí eu não consigo...” “Saber a letra” “Não sabia ler... já disse...”

		<p>Qual tipo de problema? (pergunta que surgiu no momento) “Tipo... quando eu não presto atenção na aula, aí preciso ler a mesma coisa da aula depois ... aí, eu não consigo.”</p>	
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor

Embora os processos mentais guardem suas particularidades, diversos autores concordam que eles se articulam entre si com o intuito de controlar a cognição (POZO 2002, PORTILHO 2012, VEIGA SIMÃO et al 2013). Desta forma, a pergunta 1 cumpre a função de provocar reflexões a partir das tarefas executadas, favorecer o reconhecimento e o alcance das metas pessoais traçadas pelo aluno e perceber as disposições motivacionais envolvidas no processo de execução, assim como fazer o aluno pensar sobre si mesmo e sua aprendizagem.

A pergunta 2 está associada à planificação estratégica, à escolha de estratégias reguladoras. Cumpre a função de perceber o olhar do aluno para a atividade de leitura, fez-se registro na memória de algum procedimento específico, alguma regra ou qualquer tipo de organização para o gerenciamento da atividade de leitura. A pergunta seguinte (3), refere-se a estratégias de controle, ao monitoramento das estratégias adotadas, a qual o aluno supervisiona suas ações durante a execução da tarefa para o alcance das metas traçadas. Remete à possibilidade de redirecionamento, de alteração da estratégia adotada. As duas últimas instigam à avaliação do processo de aprendizagem da leitura, estimulam à reflexão em torno das estratégias utilizadas, à percepção do conhecimento apreendido e o que está em elaboração. Também favorece à percepção do estilo (PORTILHO, 2009) de aprendizagem mais favorável para o aluno.

3.5.2 Análise e Interpretação de dados do Projeto Piloto

Nessa etapa foram considerados os autores Flavell (1999), Pozo (2002), Scliar-Cabral (2003), Portilho (2012) e Moraes (2012). Após a utilização dos instrumentais para a coleta de dados e entrevista aos alunos para constatação das estratégias metacognitivas utilizadas, foi realizada a análise considerando tanto as percepções do pesquisador durante a aplicação das atividades quanto o registro das respostas dos alunos. A análise considerou o modelo de estratégias metacognitivas proposto por Lopes da Silva (*et al* 2004 *apud* VEIGA SIMÃO,

2013), composto de quatro fases a saber: antevisão, planejamento, monitoramento/volição, reflexão/reação.

Ao analisar as respostas dadas, observa-se que há especificidades que variam conforme o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança. Essa heterogeneidade nos remete à importância de um olhar sensível para as diferenças em sala de aula, a uma atenção de qualidade para identificar e conduzir de modo cooperativo as diferentes habilidades, criando espaço para que todos aprendam.

Aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado organizado de modo adequado às especificidades provoca o desenvolvimento mental e cria um movimento de vários processos cognitivos que não seriam possíveis sem a aprendizagem. Entende-se por aprendizagem adequada aquela que se antecipa a um estágio imediato do desenvolvimento, a que toma por base a zona de desenvolvimento proximal, retirando dela os elementos que serão objeto de conhecimento e provoca novas etapas, num ciclo constante de aprendizados e desenvolvimentos (VYGOTSKY, 2010).

É com base nesta ideia que iremos analisar as respostas das crianças, considerando o conhecimento real e o potencial, assim como o proximal que nos ajudará a compreender o desenvolvimento de estratégias metacognitivas de regulação.

3.5.2.1 Pergunta 1: Fase Antevisão

Corresponde à primeira fase do processamento regulador da consciência, etapa em que se dá o primeiro contato com a atividade e que os aspectos físico e ambiental causam impressões e ativam os conhecimentos e as ideias pré-concebidas sobre a pessoa e suas potencialidades (do que sabe, do que consegue, do que já fez etc.), estabelecendo impressões sobre a tarefa (aspectos já vistos, aspectos novos etc.) e sobre si mesmo (autoestima, baixa estima, inteligência etc), bem como os objetivos pessoais (a vontade, a curiosidade, a determinação etc.).

O objetivo da pergunta 1: *Se você tivesse que contar o que fizemos aqui para outra criança, o que contaria?* Foi investigar como as crianças perceberam a atividade, que relação estabelecem com ela, quais percepções de si mesmo foram ativadas e identificar como lidaram com essas informações, o que fizeram para a superação, no caso de enfrentamento das dificuldades.

Desta forma, em nosso olhar, observamos que o aluno 1 demonstrou uma percepção ampla do que foi realizado, sendo capaz de relatar as atividades de forma global, embora, como se pode constatar, tenha apresentado certa dificuldade em nomear as ações, como na atividade

de associação que precisa relacionar imagens e frases lidas, utilizando a expressão: “eu coisei ... aquela coisa da galinha”, o que pode ser visto como vocabulário reduzido, próprio da idade, mas também vício da sua cultura. Dá também ideia de continuidade, ao finalizar a sua fala, mostrando que ainda havia uma atividade a ser relatada. Contudo, percebemos que o aluno compreendeu a atividade e deixou-se envolver pela proposta, demonstrou-se bem-humorado e esforçou-se para a sua realização.

Já o aluno 2, ao ser solicitado que fizesse o relato das atividades realizadas, optou em recontar o texto (a leitura foi realizada pela pesquisadora), como se estivesse realizando a leitura, sem mencionar as demais atividades realizadas posteriormente. Teria sido essa a atividade mais significativa para ele? Escolheu a que lhe foi mais confortável, fugindo de relatar as que não eram de seu interesse ou a que trazia maior complexidade dentro do conhecimento que dispunha?

Aqui já podemos fazer algumas inferências que poderão auxiliar a compreender as relações estabelecidas entre o aluno e a tarefa, entre o aluno e o mundo a sua volta, entre o aluno e o seu eu no processo de aprendizagem. Primeiro, que a atividade de leitura do texto despertou sentimentos desconfortáveis no aluno, uma vez que pareceu estar além da sua competência leitora, considerando as habilidades adquiridas de compreensão do sistema de escrita alfabética. Dada a constatação de dificuldade, realizamos a leitura do texto como forma de observar os aspectos ligados à compreensão e manter a motivação. E aqui, já destacamos o valor da recuperação de sentido na leitura para a motivação e envolvimento com a proposta de atividade.

Em seguida, observamos que o aluno toma como referência o leitor adulto (a pesquisadora), para se referir ao ato de ler o texto, quando menciona: “igual a senhora contou...”. A imitação, comum na infância, “é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical em toda a doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças” (VYGOTSKY, 2010 p.101). O aprendizado é socialmente construído e a imitação ganha um olhar diferente na teoria da zona de desenvolvimento proximal, em que o trabalho cooperativo, do qual decorre a partilha de informações, de atitudes, de pensamentos e de ideias concorre para a aprendizagem. Através das diversas situações de convivência na escola (ou fora dela), nas atividades partilhadas em grupo menores, em sala de aula para resolução de problemas, a criança vai construindo conceitos, reavaliando suas hipóteses com relação ao conhecimento, modulando procedimentos e atitudes. A imitação passa a ser um apoio para a aprendizagem e não um fim em si mesma. Constatamos assim, que ao tomar a pesquisadora como modelo, referindo-se à leitura, o aluno torna visível aspectos do que sabe sobre esse conhecimento socialmente construído, estando implícitos os valores atribuídos.

Fica claro também, o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem da leitura, envolvendo aspectos conceituais, atitudinais e procedimentais, destacando-se para nós, nesse momento, a aprendizagem de estratégias metacognitivas na leitura.

O aluno 3 demonstrou estar num nível elementar de leitura, não tendo conseguido realizar a leitura do texto. Para todas as atividades foram necessárias intervenções da pesquisadora, realizando a leitura dos itens solicitados. Apesar disso, na questão 1, o aluno faz uma reflexão interior e formula sua hipótese. Ele sintetiza na palavra “reforço”, atividade comum na escola com os alunos que apresentam mais lentidão no processo de aprendizagem. Mesmo não dando conta de relatar as atividades realizadas, a pergunta em si faz com que ele reflita e mensure o que sabe e o que não sabe, ative suas experiências com o tipo de atividade, suas emoções e suas competências. A utilização do termo “reforço” remete às situações de insucesso na escola, ao sentimento de isolamento, à estigmatização. Implica uma ideia negativa de si, da escola e da aprendizagem, que precisa ser vista com sensibilidade pela professora (e escola) para um planejamento de ações que possam melhorar sua projeção do aluno na escola e a sua autoestima.

No entanto, destacamos o potencial do aluno na elaboração desta sua resposta. As inúmeras relações estabelecidas para que chegasse ao que representa a palavra *reforço*, demonstrando controle da sua consciência quanto à tarefa, ao conhecimento e a ele mesmo, ainda que de forma não tão consciente. Destacamos também a importância da prática de pensar sobre as atitudes, os procedimentos assim como sobre o próprio conhecimento como forma de despertar para a regulação e autorregulação da aprendizagem.

Como podemos perceber, a antevisão abre espaço para a ativação de memórias, de sentimentos, de saberes, de constatações; desenvolve habilidades de reflexão, de elaboração do pensamento, contribuindo para o poder de análise e síntese; colabora na organização de ideias, atitudes e procedimentos, facilitando a compreensão e execução das atividades; oportuniza a autorreflexão, tornando o aluno mais ativo e consciente do seu processo de aprendizagem. É como se a mente se preparasse para a leitura do texto. Todo esse conjunto de ações são realizações mentais, cuja finalidade é a regulação e o controle da consciência (de pessoa, de tarefa, de estratégias) e para muitos autores (FLAVELL, 1999; POZO, 2002; PORTILHO, 2012 e VEIGA SIMÃO et al 2013) podem ser incentivadas e ensinadas em sala de aula. Torná-las cada vez presentes no fazer pedagógico, no ensino de conteúdo específicos e conseqüentemente mais consciente pelo aluno.

A seguir um quadro com o resumo das estratégias na fase da antevisão encontradas em entrevista com os alunos.

Quadro 3: Estratégias na antevisão

ESTRATÉGIAS NA ANTEVISÃO			
ALUNO 1	ALUNO 2	ALUNO 3	PROCESSOS
Análise panorâmica global da atividade	Análise focada da atividade Busca de detalhes	Análise panorâmica da atividade com síntese	De Controle para consciência da tarefa e autorregulação
Aspecto motivacional positivo com relação à leitura	Imitação como apoio à aprendizagem da leitura	Aspecto motivacional negativo com relação à leitura	De Controle para consciência da pessoa, conhecimento social, cognitivo e autorregulação
Auto estima; esforço contínuo antes e durante atividade	Motivação espelhada em modelos (intervenção recorrente)	Baixa estima Esforço recorrente (intervenção contínua)	De Controle para consciência da pessoa e autorregulação

Fonte: Elaborado pelo autor

Ressaltamos a importância desse conhecimento para o professor no sentido de ter clareza do processo de aprendizagem e possibilitar, assim, espaço e tempo para a provocação desses processos durante a sua atuação em sala, tornando o ensino estratégico.

3.5.2.2 Pergunta 2: Fase Planejamento de estratégias

Nessa fase, há a necessidade de manter a atenção na atividade, refletir com base nos objetivos, pensar e escolher as estratégias que facilitarão o alcance desses objetivos. Muitos autores ressaltam que os objetivos podem ser desdobrados em outros menores e que quanto mais específicos, mais possibilidade de acerto para a estratégia a ser adotada. Tratando-se da leitura, a pessoa foca a atenção nos elementos constitutivos do texto e nos aspectos que decorrem da sua constituição. Qual o formato desse texto? Qual sua finalidade? Qual o assunto ou tema? Há necessidade também de buscar as habilidades e conhecimentos que possibilitem a execução da atividade, pensar e escolher estratégias para a realização da tarefa.

Dessa forma, a pergunta 2 *Antes de ler, o que você faz?* teve o objetivo de investigar como os alunos perceberam essa etapa de regulação, quais as estratégias adotadas e quais delas conseguem declarar confirmando sua intencionalidade para perseguir os objetivos de leitura e as estratégias utilizadas inicialmente para esse fim. Estimula a identificação do uso de estratégias de planejamento, favorecendo a reflexão em torno dos passos que o leitor precisa dar quando se predispõe à atividade, faz refletir por onde iniciou e qual direção seguiu. Tais reflexões vão desde os aspectos de compreensão do texto, seu formato e finalidade às relações entre sons, letras e os princípios do sistema de escrita alfabético.

O aluno 1 responde inicialmente, refletindo uma atitude interna: “eu ia pensando...”. Ao utilizar o verbo *pensar* no gerúndio, sugere a sua auto percepção, a consciência de si, do ato de refletir; uma ação contínua que se inicia antes da leitura e que continua dando suporte às suas ações. Sugere a utilização de uma estratégia de planejamento, no qual o pensar antecede qualquer escolha de ação. Indica uma estratégia para o enfrentamento dos possíveis problemas que possam surgir.

Por outro lado, pode estar se referindo ao trabalho cognitivo para a construção de sentidos, o qual a pessoa compara o que já sabe com os dados novos encontrados a partir do texto, busca na memória informações que lhe habilitem à compreensão do material de leitura, ao estabelecimento da coerência textual. Desta forma, entendemos que o aluno compreende a leitura não como uma “adivinhação”, mas como algo mais complexo, que existem regras e estas precisam ser seguidas.

Em seguida, complementa sua resposta: “eu faço as letras... numerais... palavras...”. Utiliza o mesmo verbo contido na pergunta: *fazer*, que parece sugerir para o aluno, ações que promovem a concretude no ato de ler. Dessa forma, sua resposta se volta agora, para os aspectos menos abstratos da leitura (letras, palavras). Demonstra a compreensão de que para realizar a leitura precisa passar pelas convenções do sistema de escrita, construir o sentido a partir das palavras no texto. Apresenta o conhecimento de que a leitura depende da compreensão de como a escrita se organiza, suas convenções, das relações no sistema da língua. Ainda podemos refletir quanto às palavras citadas pelo aluno em sua declaração. São unidades linguísticas muito presentes na aprendizagem da leitura, carregadas de significados e estabelecem conceitos importantes para a compreensão do sistema de escrita, assim como para a compreensão de textos. Acreditamos ser o reflexo de seus esquemas mentais, representação do que já conseguiu apreender da leitura, durante sua jornada de aprendizagem.

Durante a leitura do texto, o aluno demonstrou entender o assunto e todo o enredo da história. Apesar disso, ainda apresentou dificuldade na leitura de algumas palavras com sílabas

em contexto de irregularidade, segundo Seliar-Cabral (2003), tendo utilizado algumas estratégias como omissão e troca de fonemas (MORAIS, 2012). Também demonstrou dificuldade na leitura ao passar de uma linha para outra no texto, o que mostra a sua pouca experiência na leitura de textos mais longos. Interessante ressaltar que durante toda a realização das atividades, mesmo nas situações que o aluno teve que enfrentar desafios, manteve bom ânimo, sem desistir e focado em suas metas.

Entretanto, destacamos que o aluno ao ser questionado sobre si e o seu esforço para a leitura se refere tanto ao significado (sentido) quanto ao significante (letras, palavras) para explicar os procedimentos no ato da leitura, refletindo sobre os processos mentais utilizados e demonstrando a capacidade de regular o seu próprio processo de aprendizagem da leitura.

O aluno 2 se refere à orientação recebida pela professora, demonstrando que seu referencial ainda é externo: “Eu escuto a professora pra poder entender a professora... pra entender o que é pra fazer...”. Como na pergunta anterior, parece ter como apoio o modelo da professora, refere-se à conduta de ouvir como recurso para acessar os processos mentais, nesse primeiro momento. Para muitos autores, como POZO 2002; PORTILHO, 2009 e VEIGA SIMÃO *et al* 2013, o desenvolvimento de estratégias metacognitivas têm como base a teoria da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (2010) e acontecem inicialmente motivados de forma externa para depois acontecer internamente. Há um aprendizado de condutas inicialmente, um espelhamento de procedimentos que justifica a resposta do aluno. O professor, assim como os colegas de sala, tem papel importante para esse desenvolvimento, pois é no convívio com os diferentes modos de ser e de pensar, que se forma a zona de desenvolvimento proximal, transformando o conhecimento potencial em real. Desta forma, para esses pensadores o professor precisa propor um ensino estratégico, tornando explícito o ensino de estratégias metacognitivas. Propor atividades instrucionais não garante o desenvolvimento da metacognição, uma vez que as estratégias partem de um planejamento, são reguladas e avaliadas num ciclo de constante maturação. Nesse modelo de ensino, o professor propõe atividades que fazem o aluno parar para pensar no que vai fazer para aprender e por que vai fazê-lo. Aos poucos, vão incorporando este tipo de reflexão e desenvolvendo a compreensão que aprender significa, além da aquisição de uma nova informação e conhecimentos, dar-se conta de como faz e como pode fazer melhor.

Num segundo momento, em seu relato, o aluno tentou recuperar a lembrança do que sabe sobre a relação grafema e fonema, focou em sua atenção e memória “Eu fico lembrando o que a senhora ensinou pra gente: “É tipo... RHO ... aí eu esqueço... aí eu lembro no dia que a senhora ensinou... aí eu consegui...”. A relação a qual se refere é uma sílaba com dígrafo

(confunde NH, LH com RH), apesar de registrar de forma equivocada, mostra uma preocupação com algo que ainda não domina, mas que está lhe inquietando (em sua *ZPD*). Podemos afirmar que a pergunta do pesquisador o fez refletir e perceber que ainda não consegue compreender a relação fonológica presente neste tipo de sílaba. Destacamos aqui a pertinência da declaração do aluno que pontua claramente a sua dificuldade e o que faz para superá-la. Para POZO (2002) ninguém consegue falar sobre algo que não detém qualquer conhecimento. São as formas *implícitas* de conhecimento que ficam registradas na mente (esquemas mentais) e vão se tornando *explícitas* na medida em que a pessoa vai se apropriando de mais informações, compreendendo as relações e fazendo conexões para a reelaboração de um novo conhecimento, num movimento dinâmico e sistemático, sempre crescente, lembrando um espiral. Apesar de ainda haver várias interrogações envolvendo os processos cognitivos, muitos autores afirmam ser a regulação e a autorregulação importante caminho para esta compreensão, uma vez que favorece a reflexão e a tomada de consciência dos processos mentais

Verificamos também que o aluno utiliza como estratégia para o planejamento e superação dos obstáculos, as informações contidas essencialmente na memória, tomando-a como apoio. Percebemos que há planejamento para a ação, no entanto, como colocado anteriormente, de forma limitada. O ensino de estratégias metacognitivas na escola visa facilitar a conscientização do uso destas pelo aluno e a ampliação dos recursos/modelos de estratégias em seu repertório de ações. Colaborando com essa ideia, encontramos em Vygotsky (2010), a orientação de que a aprendizagem deve sempre se antecipar ao desenvolvimento, porque é a partir dela que se fará alterações nas estruturas mentais e provocará novas etapas de crescimento, ficando claro que o ensino de estratégias metacognitivas se faz necessário na escola.

Dando seguimento à análise, na resposta do aluno 3, percebemos que toma como referência ações amplas ligadas aos portadores textuais, como revistas em quadrinhos e às atividades escolares: “Eu pego a outra (referindo-se as revistinhas disponíveis)”. Declara ações externas a si mesmo, demonstrando conceber a leitura a partir de hábitos sociais. Apresenta-se mais distante de perceber as ações metacognitivas diretamente associadas ao processamento da leitura na mente humana. Apesar disso, podemos perceber que mesmo sem se referir diretamente à atividade de leitura, o aluno demonstra compreender e segue o planejamento de sua rotina diária: “Eu faço outra tarefa... Eu termino... Eu vou para a tia Edilene... Quando termina a tarefa aí eu vou (ler)”. Demonstra, assim, ser capaz de prever com base em experiências anteriores as ações que realizará, podendo, posteriormente, voltar-se para a identificação de ações que reflitam sobre o seu próprio pensamento na leitura.

O engajamento em atividades coletivas de cooperação, cuja leitura seja objeto de conhecimento, apresenta-se como uma alternativa para a superação de dificuldades e o despertar para a observação dos processos de regulação. Oferecer espaço para a experimentação, a constatação de gostos e preferências, a socialização de saberes e a vivência com seus pares irão estimular a reflexão, despertar para possibilidades de atuação e desenvolvimento de sua aprendizagem.

No quadro abaixo está o resumo dos procedimentos adotados pelos alunos que caracterizam as estratégias de planejamento, segunda fase da regulação e autorregulação da consciência.

Quadro 4: Estratégias de Planejamento

ESTRATÉGIAS DE PLANEJAMENTO		
ALUNO 1	ALUNO 2	ALUNO 3
Procedimentos conscientes - remete ao próprio pensamento	Procedimentos conscientes – toma o professor como apoio (modelo).	Procedimentos automatizados – toma com apoio os contratos sociais (regras externas)
Procedimentos em relação ao significado da leitura – apoio no texto.	Procedimentos em relação ao significado da leitura – apoio na orientação do professor.	Procedimentos em relação à leitura – apoio em suportes textuais.
Procedimentos em relação ao significante – apoio na escrita.	Procedimentos em relação ao significante – apoio na memória.	Procedimentos em relação ao significante – não identificado.

Fonte: Elaborado pelo autor

Como podemos observar, cada aluno apresenta características específicas no seu desenvolvimento cognitivo, estabelece relações diferenciadas com o conhecimento (leitura) traçando estratégias para a regulação da consciência. Fica evidente a relação entre o uso de estratégias metacognitivas mais refinadas e a conquista da autonomia dos alunos frente às atividades que lhe são propostas. Arriscariamos dizer que quanto mais envolvimento nas atividades e consciência do seu papel no processo de aprendizagem, mais independência o aluno alcançará; com relação ao significado da leitura, vimos a adoção de procedimentos, partir de aspectos gerais (suportes de textos, modelos socialmente estereotipados) à compreensão e

inferência textual. Salientamos a importância do professor como apoio na gestão dessa transitoriedade. Ainda com relação ao significante, observa-se alterações significativas no planejamento de estratégias para a representação e compreensão do sistema de escrita. Notadamente, o que queremos ressaltar aqui é muito mais que as crianças fazem uso de estratégias metacognitivas de regulação e autorregulação, são capazes de refletir sobre o próprio pensamento e conduzir suas ações em benefício da aprendizagem.

3.5.2.3 Pergunta 3: Fase Monitoração/execução; controle volitivo

A terceira pergunta endereçada na entrevista aos alunos diz respeito à terceira fase da regulação e autorregulação adotada por nós para a análise das estratégias metacognitivas utilizadas pelas crianças envolvidas nesta pesquisa. Nesta etapa, há a monitoração dos procedimentos mentais durante a execução da atividade. Esse monitoramento depende da capacidade de atenção, do esforço em perseguir ou alterar os procedimentos escolhidos inicialmente para o alcance dos objetivos traçados, adota-se técnicas e estratégias, acompanha-se o empreendimento e faz-se registros.

A pergunta 3: “*Você precisa ler uma palavra mais de uma vez? Por quê?*” teve como objetivo investigar os procedimentos adotados pelo aluno durante a execução da atividade, quais eles conseguiam declarar de forma consciente e quais foram adotados sem tanta consciência, sob observação do pesquisador. Voltar ao texto para reler é uma estratégia utilizada por leitores fluentes quando se dão conta que não entenderam um trecho lido. Trata-se de uma habilidade complexa para os leitores iniciantes, uma vez que por não dominarem os aspectos estruturantes do sistema de escrita, acabam dando mais atenção ao significante do que ao significado, trazendo prejuízo à compreensão do que leem. Por isso a mediação de um leitor mais experiente é recomendado quando se quer desenvolver as habilidades de compreensão em crianças em processo de aprendizagem da leitura, tais como identificação do assunto do texto, relação de causa/consequência, distinção entre fato e opinião, inferências e interpretação, como análise de informações, emissão de parecer, reelaboração a partir da leitura realizada. No entanto, a pergunta recebe também um caráter investigativo em torno das questões de compreensão do Sistema de Escrita, uma vez que os alunos investigados estão em processo de alfabetização. Desta forma, investigar o que traz obstáculos à compreensão da organização e funcionamento do sistema escrita (suas relações, funções e convenções) pela ótica do aluno nos ajudou a identificar as estratégias utilizadas para a superação de suas dificuldades e a conquista de sua autonomia.

Em entrevista, o aluno 1 disse voltar no texto para reler a palavra quando não consegue compreendê-la: “Sim, porque você não errar... para não botar o “coiso” errado... a gente tem que pensar... é...”. Constatamos nesta declaração o compromisso e o engajamento do aluno com a leitura. Ele demonstrou compreender a necessidade do seu esforço para a execução da tarefa, a importância da sua atuação no processo que exige um sujeito ativo para pôr em prática habilidades do pensar lógico-estabelecimento de coerências, inferências, do lidar com as emoções – incertezas, medo, ansiedade e das funções físicas e orgânicas – visão, audição. Demonstrou mais uma vez a compreensão da existência de regras e convenções na leitura, apresentando cuidados com a possibilidade do erro e preocupação na construção das relações de sentido do texto. Observamos que o aluno regulou o seu conhecimento de forma consciente quando diz manter sua atenção tanto nos aspectos de sentido como nas relações do sistema de escrita, como declarou na fase anterior da regulação, no planejamento das estratégias.

Pudemos constatar a coerência em seus procedimentos também durante a realização das atividades. Tanto na leitura do texto quanto na atividade de associação de frases e imagem (anexos 1 e 2), por exemplo, o aluno releu algumas palavras para recuperar o sentido do que lia. Observamos que lhe trouxe embaraço as relações grafofonêmicas em contexto de irregularidade (sílabas CCV, CVC, VC), fazendo-o voltar e reler a palavra objetivando a compreensão de sentido. Constatou-se que a fim de cumprir o seu objetivo de leitura utilizou algumas estratégias que não trouxeram sucesso, tendo sido necessária a mediação do pesquisador em alguns casos. Tais estratégias foram saltar a palavra (cheirinho), trocar por palavra semelhante (ela – ele, melhor – milho, umas – mais), omitir fonemas (preocupou – preocupou), trocar fonemas (colheu – coleu, debulhou – debulou, almoçar – almocar, ocupado – osumado, preguiçoso – pejuçoso, ficaram – ficara) e acrescentar fonemas (aproveitaram – aproveterama) a palavra. Demonstrou dificuldade na leitura contínua ao passar para a linha seguinte (entrelinhamento) e em algumas situações, desistiu da leitura da palavra (pintinhos – “pin”; nenhum – “ne”). Apesar das estratégias cognitivas adotadas não permitirem que recuperasse, em alguns casos, o sentido da palavra, podemos identificar a tentativa de controle, as tomadas de decisão para sair da situação de desconforto, o que mais uma vez comprova a hipótese do uso de estratégias metacognitivas pelo aluno. O que muitos autores defendem é que quanto mais cedo a criança se torna ciente desse controle, mais e melhor são as possibilidades de aprendizagem a partir da autorregulação.

Como foi mencionado anteriormente, para a criança que está em processo de alfabetização torna-se uma atividade difícil concentrar atenção nos elementos estruturantes do sistema de escrita e na elaboração de sentido, na tessitura do texto. Com o leitor eficiente é

importante automatizar as relações grafofonêmicas e centrar a atenção no sentido do texto, embora a automatização não signifique ausência de controle. Em situações difíceis, o leitor aciona os recursos (informações, dados, experiências) que dispõe para o cumprimento da atividade, caracterizando um processo ativo e auto reflexivo (POZO, 2002).

Tomando como exemplo o modo de leitura do aluno 1 nesta pesquisa, observamos uma tendência ao uso de sílabas do tipo CV, padrão de sílabas da Língua Portuguesa. Segundo a teoria *psicogênese da escrita*, quando a criança chega ao estágio alfabético, marcado pelo uso desse tipo de sílaba, ocorre a compreensão do sistema de escrita, ampliando seus esquemas mentais que servirão de base para outras reflexões, como no caso das irregularidades do Sistema de Escrita. Durante a leitura, no momento da fixação do olhar, há o *fatiamiento* - apreensão de pistas fornecidas pelo material impresso (letras, sinais de pontuação etc) combinado com o conhecimento já internalizado, ocorrendo um processamento interativo e compensatório (SCLIAR-CABRAL, 2003). Observando as estratégias utilizadas pelo aluno, parece generalizar o uso do tipo de sílaba padrão para outras situações que ainda não domina, criando uma hipótese para ajustar-se à situação e dar continuidade à sua leitura. Além disso, atribui ao dígrafo “LH” o valor sonoro do grafema “L”. Quanto à percepção das vogais nasais, demonstra ainda não reconhecer as suas formas de representação. Vejamos:

Quadro 5: Estratégias utilizadas na leitura – aluno 1

LEITURA CONVENCIONAL	LEITURA DO ALUNO	OBSERVAÇÕES
DE-BU-LHOU CO- LHEU	DE-BU-LO-U CO- LE-U	Há a troca do fonema grafado pelo dígrafo LH pelo fonema grafado pelo grafema L. Entende que o grafema U pertence a outra sílaba.
A-PRO-VEI-TA-RAM	A-PRO-VE-TA-RA-MA	Não há o reconhecimento do fonema nasal /ã/, representado pelo grafema AM. Há o acréscimo do fonema /a/, representado pela letra A para a composição da sílaba.
FI-CA-RAM	FI-CA-RA	Nesse caso, há desconsideração do fonema /ã/, transformando a vogal

		nasal em oral, mais comum no sistema linguístico.
--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor

Observamos, nesses casos, que o aluno fez uma compensação conforme os seus conhecimentos prévios. Tais ajustes podem se dar através do processo de generalização – transferência do conhecimento prévio para outras situações – ou de discriminação – restrição na aplicação deste conhecimento, provocando a reelaboração ou reorganização do conhecimento, um processo sistemático, comum na história das aprendizagens pessoais e científicas (POZO, 2002, p.132). Essa explicação se confirma na teoria de equilíbrio e desequilíbrio, de Piaget (*apud* POZO 2002). Para que haja a equilibração, faz-se necessário passar pelos processos de reestruturação que ampliam os efeitos das aprendizagens associativas e auxiliam para a tomada de consciência do próprio conhecimento. Isso equivale dizer que o conflito (desequilíbrio) vivenciado pelo aprendiz é profundamente salutar para a sua aprendizagem, pois à medida que passa por níveis de construção mais complexos, o equilíbrio entre o conhecimento prévio e informação nova é cada vez maior.

Em outras situações, representadas pelo aluno 1, vamos perceber também a possibilidade de alguns fenômenos de generalização, dessa vez quanto à compreensão do princípio fonêmico, como no caso dos seguintes registros: **ocupado** – “**osupado**” (C – oralização do fonema /s/ ao invés do /k/); **preguiçoso** – “**pejucoso**” (G – oralização do fonema /ʒ/ ao invés do /g/), nos quais há predominância dos fonemas já dominados pelo aluno sem considerar o contexto de irregularidade em que aparecem.

Para que a automatização ou ampliação da consciência se dê de forma significativa para o aluno, como defendem muitos autores, é mister o exercício contínuo de atividades que proporcione a análise e a reflexão de palavras conforme as dificuldades apresentadas pelas crianças em situação de aprendizagem da leitura. Através de jogos estruturados e atividades que possam assumir o caráter de jogos e trazer motivação e ludicidade. Morais (2012) propõe que seja feito em sala de aula reflexões sobre os aspectos fonológicos das palavras (número e tipos de sílabas, aliterações, rimas), análise (composição e decomposição) de palavras estáveis e familiares para o aluno e uso de alfabeto móvel. Alguns autores sugerem para a superação das dificuldades do aluno, o trabalho com a ortografia, conduzindo a análise de palavras em situações contextuais de irregularidades. Nesse caso, a aprendizagem da leitura toma como apoio a escrita, integrando duas aprendizagens complementares, uma vez que o “objetivo da

escrita é a leitura e à leitura cabe a função de desvendar o mundo, algumas vezes caótico, da escrita” (CAGLIARI, 2009, p.131).

O engajamento e compromisso com a leitura também se deu com o aluno 2. Ao responder à pergunta feita pelo pesquisador, o faz de forma animada, citando os livros que dispõe em casa, deixando subtendido que reler muitas vezes: “Eu tenho um monte de livro ... eu tenho uma prateleira de livro”. Claro que a pergunta se referia à outra situação, o aluno percebe e responde atentando para o contexto da pergunta: “Quando eu não consigo eu volto de novo... pra eu conseguir, né?”. Não podemos deixar de registrar o contentamento com a experiência de leitura. Ter “uma prateleira de livros” pareceu ser muito significativo para ela e ter intensificado o gosto pela atividade. A proximidade com a leitura fez com que visse como algo natural a releitura de palavras no texto apresentado, com o propósito de “conseguir” entender a história. Demonstrou preocupação com o sentido do que leu e apresentou coerência com a declaração realizada na fase anterior – planejamento estratégico.

No entanto, o nível de compreensão do sistema de escrita não permitiu que o aluno lesse com autonomia o texto, tendo sido necessário uma intervenção do pesquisador para que fosse possível observar o grau de compreensão leitora, princípio orientador das teorias que norteiam a aprendizagem da leitura nas séries iniciais, como descreve Smith (2003). Apresentou dificuldade em perceber as relações grafofonêmicas e fonológicas, interrompendo em diversos momentos sua leitura, não conseguindo recuperar o sentido do que lia. Com uma leitura fragmentada, fez perguntas de como lia partes das palavras, afirmando não saber pronunciar e perguntando se poderia pular a referida parte. Tratava-se de sílabas em contexto de irregularidades, conforme nos explica Scliar-Cabral (2003).

Após intervenção, o aluno demonstrou compreender o texto, conseguindo envolver-se na história e realizando perguntas sobre pontos do enredo, como “em que parte a galinha era ruiva?”, “como tinha cachorro no sítio?” É porque não costuma ter!” (para justificar sua pergunta). O aluno fez relação entre as informações contidas no texto e seu conhecimento de mundo, causando-lhe estranheza algumas especificidades relativas ao ambiente da história. Tal ocorrência pode ser vista como uma estratégia metacognitiva de regulação da compreensão, em que monitora a adequação entre o conhecimento prévio e a informação nova. Demonstra como as informações são processadas e ampliam os esquemas mentais sobre o tema tratado (FLAVELL, 1999).

Durante a entrevista, o aluno afirmou, de forma categórica, como percebe quando lê uma palavra, expressando-se que controla a leitura através da recuperação de sentido, comprovando o que já se tinha observado durante a execução das atividades: “Quando eu

percebi qual é a palavra”. Ao responder de forma direta, o aluno evidencia sua consciência quanto a importância do significado na leitura. Em outro momento, na realização da atividade de leitura de palavras (anexo 3), na palavra “cozer”, leu por duas vezes, estabelecendo convencionalmente as relações grafofonêmicas correspondentes, no entanto, quando lhe foi perguntado se conseguiu ler, diz que não. Observa-se que se trata de uma palavra que está fora do seu vocabulário, como não recuperou o sentido, afirmou não ter lido, revelando que em sua concepção ler é compreender e que o controle da leitura se dá pela recuperação de sentido, mantendo coerência com sua declaração, na entrevista. Observamos aqui que poderíamos ter avançado, estimulando para que o aluno encontrasse pistas no próprio texto que revelasse o significado da palavra, estratégia comum de compreensão do vocabulário que pode e deve ser trabalhada em sala de aula.

No entanto, embora já conceba que ler é reunir sentido na tessitura do texto, não conseguiu inferir o sentido de muitas palavras da história, em especial, nas situações em que apareceram sílabas em contexto de irregularidade. Em tais situações, o aluno toma atitudes como pular as sílabas que não sabe e/ou desistir da leitura, omitir fonemas, em especial as vogais nasais, trocar grafemas tomando por base o princípio fonêmico e acrescentar grafemas, o que consideramos estratégias metacognitivas de regulação, no sentido em que teve que tomar uma decisão para conseguir alcançar os objetivos de leitura, ainda que não consciente. A seguir apresentamos uma pequena amostra da leitura realizada pelo aluno 2:

Quadro 6: Estratégias utilizadas na leitura – aluno 2

TRANSCRIÇÃO DA LEITURA (TRECHOS)	DESTAQUES
ER RA U MA VEZ U MA JALIGA RU I VA (era uma vez uma galinha ruiva)	- Leitura lenta; os espaços representam as pausas na leitura.
CO MA SE PI TI GOS NU MA FA ZE DA (com seus pintinhos numa fazenda)	- JALIGA: troca do fonema /g/ por /ʒ/ e /ɲ/ por /g/
U DIA ELA CO ROU UMAS ESPIJAS (um dia ela encontrou umas espigas)	- PI TI GOS – troca da vogal nasal pela oral; e /ɲ/ por /g/
TO DOS A MI JOS CAR A CO ME A JU NA (todos amigos ficaram com água na	- COM – COME – acrescenta a vogal oral para não usar a vogal nasal.
BO CA (boca)	- CO ROU (ENCONTROU) – não lê a sílaba “en”, lê a sílaba “co” sem reconhecer o som nasal; não reconhece o encontro consonantal “tr”

Fonte: Elaborado pela autora

As estratégias utilizadas por este aluno são semelhantes às usadas pelo aluno 1, diferenciando-se na intensidade e contexto em que elas aparecem. Observa-se uma recorrente ação compensatória com base nas relações fonológicas, sendo necessário compreender ainda algumas convenções, como as marcas de nasalização e perceber os valores e a funcionalidade que as letras assumem na organização das palavras para a construção de sentido.

Consideramos como importante nesse momento, a reflexão sobre os tipos de sílabas, ampliando o conhecimento linguístico e abrindo possibilidades de compreensão de palavras em diferentes contextos de irregularidades, como no caso das palavras com encontro consonantal, dígrafos e nasalização de vogais marcada pelos grafemas “m” e “n”, no final de sílabas.

Vejamos alguns exemplos na leitura do aluno 2: Na palavra “encontrou”, a nasalização se dá na primeira e segunda sílaba. Observamos que a nasalização na primeira sílaba não altera o número de letras, tomando por base o modelo padrão de sílabas do português (consoante – vogal), já assimilado pelo aluno, no entanto, a sílaba foge ao padrão por tratar-se de um único fonema e um outro modelo de sílaba (vogal – consoante). Nesse caso, ele optou por ignorar a sílaba toda, concentrando-se na segunda sílaba. Mas, encontrou novamente dois desafios, o tipo de sílaba (consoante- vogal - consoante) e a marca da nasalização (dois fonemas). Por guardar semelhança maior com a sílaba padrão, optou por trocar o som nasal por oral, ignorando o grafema “n”. Partiu então, para a terceira e última sílaba e encontrou novos desafios quanto ao tipo de sílaba (consoante – consoante – vogal – vogal). Numa mesma palavra, três tipos de sílabas diferentes, que não são a base do princípio alfabético e constituem um obstáculo para a leitura dos iniciantes. Pode-se dizer que se torna um “caos” para o aluno que acaba de compreender o princípio alfabético. Mas são conflitos (desequilíbrios) necessários que o fará avançar no conhecimento do sistema de escrita e favorece a fluência da leitura. No entanto, é necessário ajudar a organizar o “caos” com algumas estratégias de organização e elaboração, tornando explícitos os tipos de sílabas de forma significativa (POZO, 2002).

Para tanto, o professor pode fazer uso de atividades lúdicas que possibilitem a visualização destas sílabas dentro das palavras, contribuindo para a diferenciação entre os seus tipos, que analisem de forma criativa, a associação dos sons correspondentes, que permitam a reelaboração de palavras e favoreçam, desta forma, para a ampliação e organização do conhecimento sobre o Sistema de Escrita. Nestas situações, a criança refaz em sua mente as relações entre as partes e o todo das palavras, buscando correspondência com o repertório de palavras já internalizadas, ganhando velocidade na leitura.

O aluno 3, também afirma reler as palavras, com objetivo de compreender o texto: “Tento, mas não consigo”. Nesta resposta, sugere que percebeu a leitura como um processo que

necessita de habilidades mais intrínsecas, relacionadas ao cognitivo e que o conhecimento que dispõe ainda lhe é insuficiente. Sua resposta mostra também o esforço que realizou para o cumprimento das atividades de leitura, evidenciando a ideia de controle, ainda que de modo incipiente.

Durante a realização do teste, o aluno demonstrou boa predisposição a contribuir na previsão do texto a partir do título. A leitura foi realizada pelo pesquisador, uma vez que segundo a avaliação da professora de sala, o aluno somente reconhecia as letras. Na predição fez alusão à “galinha pintadinha”, animação infantil, mas logo no início da leitura comentou: “Eu pensei ... a galinha pintadinha... é uma história...com seus filhos... são filhos?”. Ao ouvir a conclusão da história comentou: “Eu já vi esta história, tia...”. Quando foi solicitado que fizesse pergunta sobre o texto, ele falou: “Por que são preguiçosos? Eles estavam mentindo? Não sei...”.

Constatamos que apesar de não conseguir realizar a leitura do texto de forma autônoma, o aluno se envolveu com a história conseguindo monitorar a compreensão do que escutou. Ao predizer, deixa claro o que pensou sobre o que seria a leitura, mas logo que percebeu tratar-se de algo diferente, comentou e direcionou a atenção para outras perspectivas. Ao final da história, constatou já ser do seu conhecimento, demonstrando relacionar a informação nova com o seu conhecimento anterior, buscando evidências em sua memória. Em seguida, fez perguntas sobre o texto, demonstrou incômodo com as atitudes dos personagens, declarando não entender a postura deles. A reação dos animais despertou a curiosidade do aluno, conseguindo inferir como “preguiça” a causa das atitudes dos bichos. Vimos assim, que o aluno regulou por todo o enredo da história a sua compreensão.

Na atividade dois (anexo 2), o aluno manteve o mesmo interesse e envolvimento tentando relacionar as frases às imagens, porém sem atentar para a leitura de fato, inclusive verbalizando que não precisaria de leitura. Ao ser perguntado como pensava em associar, respondeu: “eu penso igual aquele jogo de cartas”, referindo-se ao jogo de memória (palavras e imagens), realizado em sala de aula. Na atividade de leitura de palavras (anexo 3), o aluno pronunciou o nome de cada letra, sem realizar associação letras/som e informando quando não sabia.

Estes registros realizados durante a realização das atividades nos permitiram confirmar a regulação do conhecimento, embora compreendemos a necessidade de ampliar o seu nível de consciência para conquistar a autonomia. Outro aspecto analisado, diz respeito às pouquíssimas reflexões feitas pelo aluno sobre o seu conhecimento acerca do sistema de escrita, o que nos fez interpretar como baixa regulação sobre o seu pensamento, nesse tema. Relacionamos esse fato

à compreensão limitada do sistema de escrita. À medida que uma pessoa vai construindo um conhecimento, através das várias experimentações, vivências, comparações, elaborações etc., suas estruturas conceituais se tornam mais conscientes e mais reflexivas, sendo capaz de refletir sobre o seu pensamento. A consciência se distancia da realidade (conhecimento) e se percebe como ente, observando o que sabe e o que não sabe, descobrindo melhores caminhos de apreensão do conhecimento (POZO, 2002). Deduzimos, então, que o aluno 3 precisaria ampliar suas experiências através de jogos e atividades lúdicas que favorecessem a uma melhor compreensão dos princípios que regulam o sistema de escrita, para que pudesse ampliar e organizar o seu conhecimento implícito (internalizado) para em seguida, ser possível observar e refletir sobre ele, tornando-o mais explícito ou consciente. Atividades reflexivas em torno das regularidades do sistema de escrita, que favorecem a compreensão das relações fonéticas e fonológicas da língua, ajudariam para que o aluno ampliasse o seu conhecimento e reelaborasse os conceitos subjacentes ao sistema linguístico em questão. Dessa forma, contar sílabas, comparar palavras, identificar sílabas iniciais, criar outras palavras com a mesma sílaba, identificar e brincar com rimas, entre outras, são atividades metalinguísticas que favorecem a reflexão em torno da língua e podem estar em diversas atividades e jogos em sala de aula.

Outra observação a ser feita sobre o aluno 3 diz respeito à sua motivação durante a realização das atividades. Durante a leitura (mediada pela pesquisadora), demonstrou satisfação em participar, mantendo-se ativo durante toda a atividade. Na atividade associativa (anexo 2), mostrou-se entusiasmado, buscando na memória uma experiência vivida com jogos em sala. Na leitura de palavras, apesar de ser uma atividade simples, não houve tanta mediação do pesquisador e talvez menor caráter de ludicidade. Depreende-se daí a necessidade de adequação da atividade para o nível de conhecimento do aluno, considerando a sua zona de desenvolvimento proximal, o estilo e interesse de aprendizagem. Além disso, destacamos a necessidade de mediação pelo professor ou por outro colega em sala de aula, numa realização de cooperação.

A seguir, apresentamos um quadro – resumo das estratégias de controle ou mesmo indicativos de posturas utilizadas pelos três alunos, tomando por base as respostas na entrevista e registros do pesquisador durante a realização das atividades propostas:

Quadro 7: Estratégias de Monitoramento/ controle volitivo

ESTRATÉGIAS DE MONITORAMENTO/CONTROLE VOLITIVO			
ESTRATÉGIAS	ALUNO 1	ALUNO 2	ALUNO 3

COMPREENSÃO	<ul style="list-style-type: none"> ● Busca pela coerência/ sentido; ● Preocupação com o erro"/Atenção; ● Controle de emoções (medo do erro); ● Releitura; ● Consciência dos procedimentos a serem realizados; 	<ul style="list-style-type: none"> ● Busca pela coerência/sentido; ● Mudança no modo de pensar (geral – específico); ● Releitura; ● Perguntas de compreensão; ● Análise de informações novas; ● Adaptação – informações novas ao conhecimento prévio; 	<ul style="list-style-type: none"> ● Busca pela coerência/sentido; ● Mudança no modo de pensar (geral – específico); ● Releitura; ● Perguntas de compreensão; ● Análise de informações novas; ● Adaptação – informações novas ao conhecimento prévio;
SISTEMA DE ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> ● Uso da sílaba padrão do português (CV) como base para outras situações; ● Escolha de outros modelos para a leitura de palavras; ● Troca, omissão, acréscimo de fonemas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Uso da sílaba padrão do português (CV) como base para outras situações; ● Escolha de outros modelos para a leitura de palavras; ● Troca, omissão, acréscimo de fonemas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Nomear as letras; ● Desistência da leitura.

Fonte: Elaborado pelo autor

Importante ressaltar que as poucas declarações sobre o Sistema de Escrita nas atividades do aluno 3, não quer dizer que ele não regule o seu conhecimento. Observa-se que caberia da parte do entrevistador, fazer perguntas mais próximas da realidade do aluno, fazendo outro tipo de abordagem, investigando outros aspectos que não foram considerados durante a realização das atividades e que certamente daria conta de compreender melhor o seu processamento cognitivo.

Destacamos ainda a importância do olhar sensível do professor em sala de aula para não só identificar as condições em que o aluno se encontra na leitura, mas inserir em seu planejamento estratégias de ensino adequadas para a efetivação da aprendizagem.

A seguir, as duas últimas perguntas que nortearam a entrevista com os alunos. Elas dizem respeito às estratégias de avaliação, que remetem às ideias indicativas do que os alunos julgam facilitar e/ou dificultar a leitura.

3.5.2.4 Perguntas 4 e 5: Fase Reflexão/reação

A fase de reflexão/reação é de suma importância para a continuidade das estratégias de regulação da consciência, uma vez que a partir delas se dá a elaboração de novos processos mentais e empreendimentos que contribuirão para a aprendizagem e níveis mais elevados de conhecimento. Nesta fase do processo de regulação a pessoa avalia as estratégias utilizadas durante as atividades, descarta aquelas que considera equivocadas e constata os conhecimentos adquiridos que lhe servirão de suporte para outras estratégias e aprendizagens, num ciclo que vai se ampliando e trazendo o desenvolvimento de mais habilidades.

As perguntas 4 e 5, respectivamente, “*O que é mais fácil na hora de ler?*”, “*O que é mais difícil na hora de ler?*”, tiveram como objetivo investigar como os alunos se viam dentro do processo de aprendizagem da leitura, considerando os desafios encontrados, as estratégias por eles utilizadas para solucionar os problemas enfrentados e as facilidades percebidas durante a execução das atividades, ampliando a consciência do conhecimento construído. Notadamente, é uma tarefa complexa, envolvendo aspectos motivacionais e emocionais (autoeficácia, valores atribuídos à tarefa, os objetivos pessoais), além do conhecimento implícito que dá suporte na escolha das estratégias a serem utilizadas. No entanto, é também um espaço para a reflexão sobre si mesmo, contribuindo para a auto percepção e ajustes quanto ao modo de aprender, próprio de cada aluno.

Na pergunta 4, o aluno 1 pareceu referir-se em sua resposta, aos objetivos assumidos por ele para a leitura: “Estudar...escrever?”. Dois objetivos relacionados à aprendizagem na escola que confirmam seu envolvimento com a tarefa e dizem da sua concepção sobre a leitura: “estudar” – a leitura como um instrumento para alcançar outros conhecimentos e “escrever” – a leitura como facilitadora para a aprendizagem da escrita. Os objetivos assumidos pelo leitor determinam a forma como os alunos veem o texto e controlam as estratégias para alcançarem a compreensão leitora (SOLÉ, 1998). Portanto, os objetivos declarados pelo aluno sugerem posturas e estratégias de controle diferenciadas, que foram demonstradas e analisadas na fase anterior (ver quadro resumo 3). Entender a leitura como um caminho para outras aprendizagens, como afirma o aluno 1 sugere uma compreensão social da leitura, com vistas a ampliação do próprio conhecimento.

O compromisso do aluno com sua própria aprendizagem e o envolvimento para a superação dos seus conflitos fez com que permanecesse ativo durante todas as atividades realizadas. Ler para aprender implica o estabelecimento de objetivos concretos que podem ser mediados pelo professor quando deixa claro o que espera que o aluno aprenda. Lembramos que

ao iniciar a aplicação dos testes, foi colocado para os alunos que se tratava de um estudo realizado juntamente com a “professora da professora” (numa linguagem acessível para o aluno) para que se pudesse aprender mais e ajudar melhor a aprendizagem dos alunos em sala de aula. No caso do aluno 1, pareceu assumir o objetivo de aprender a ler, esforçando-se para compreender os procedimentos envolvidos. Confirmamos, assim, que tornar as estratégias de metacognição mais conscientes ao aluno pode colaborar para a consecução de objetivos escolares, ou seja, na regulação e autorregulação da aprendizagem.

Depreendemos, a partir da fala do aluno, uma visão conceitual da leitura como construção de sentido numa coletividade. Nesse caso, o leitor sente-se imerso no contexto da leitura, sendo levado a se questionar sobre o que lê, estabelecendo relações com o que já sabe, revendo novos termos, efetuando recapitulações e sínteses frequentes (SOLÉ, 1998). Nesse aspecto, o aluno demonstrou sentir-se confortável, tanto que colocou a leitura como agente facilitador para a aprendizagem da escrita, como mostra a sua declaração seguinte.

Em seu segundo objetivo, portanto, observamos que remete à leitura como mediadora da escrita. Leva-nos a pensar que a recuperação de sentidos lidos é mais fácil, no momento, do que a compreensão dos aspectos convencionais da escrita. Para a leitura e a escrita, ocorrem dois processamentos mentais distintos que se complementam. Do ponto de vista construtivista e cognitivista, assumido por nós nesta pesquisa, o processamento da leitura parte inicialmente da ativação dos esquemas mentais (conhecimento prévio), havendo também uma análise de partes menores, das informações textuais (interpretação) para que se dê a ampliação e consolidação do conhecimento (compreensão - ajuste a novos esquemas mentais). Já a escrita, ocorre num movimento oposto, aciona-se o esquema para, a partir dele, chegar às proposições (LEFFA, 1996). De forma mais detalhada e trazendo para o âmbito da alfabetização, no sentido de compreensão do sistema de escrita, encontraremos em Soares (2020), que a leitura corresponde a compreensão das relações grafofonêmicas da língua, no qual o leitor identifica os aspectos gráficos (letras, sílabas, palavras, sentenças) e relaciona com os fonemas (os sons da fala) por eles representados. Ao contrário, na escrita, o leitor observa os sons da fala (fonemas) e os representa através dos grafemas correspondentes. Na leitura, exige-se do leitor a consciência grafofonêmica enquanto na escrita a fonografêmica. Mais uma vez, lembramos Cagliari (2009, p.131) que afirma ser a leitura “uma atividade de assimilação do conhecimento, interiorização, de reflexão”, diferente da escrita que é a “exteriorização do pensamento”. Para ele, “a leitura é a realização do objetivo da escrita” (2009, p.131). Diante disso, observamos que o aluno relacionou em diversos momentos da sua entrevista as atividades de leitura e de

escrita, demonstrando que consegue perceber a existência dos dois processos e fornecendo indícios de que compreende haver relação entre ambos, assim como a funcionalidade destas atividades, permitindo que controle sua conduta diante das diferentes aprendizagens.

Na pergunta 5, o aluno declarou que compreender as irregularidades da escrita foi o mais difícil para ele: “Escrever... as palavras... esse...” (indica uma palavra dentro do texto), confirmando a hipótese de que seu olhar esteve, o tempo todo, voltado para os dois aspectos da leitura: o sentido das palavras e ideias construídas no texto e a compreensão do sistema de escrita. Percebeu o texto (escrito) como uma produção construída por outra pessoa e que para compreendê-la, ele precisava saber as convenções estabelecidas pelo sistema que lhe escaparam algumas vezes ao entendimento. Como já mencionado anteriormente, leitura e escrita são processos mentais que se completam para o ato da comunicação, mas possuem especificidades que exigem o uso de estratégias de controle diferenciadas e que por isso merecem o olhar atento do professor, provocando situações de aprendizagem que possibilitem o desenvolvimento destas. Não só a leitura como apoio para a aprendizagem da escrita, mas a leitura como objeto de conhecimento em si mesma, suas estratégias de regulação, despertando o leitor para quais, como e quando utilizar para atingir os seus objetivos e metas de aprendizagem.

Com relação à compreensão do sistema de escrita, a que se refere o aluno 1, é necessário propor atividades de reflexão em torno dos aspectos estruturantes da língua que auxiliem de forma significativa à percepção das relações grafofonêmicas. Moraes (2012) e Cagliari (2009) apontam como um bom caminho o uso de jogos interativos que estimulem a reflexão ativa do aluno e ampliem a compreensão das relações grafofonêmicas e fonológicas. Os autores abrem espaço para a observação das regularidades e irregularidades da língua a partir de palavras, sem necessariamente estarem presas a um texto. Para eles, estas palavras se tornam estáveis na mente e facilitam o aprendizado de forma processual das regras do sistema de escrita. Esta ideia se encontra também no pensamento de POZO (2009) quando trata da transmutação do conhecimento implícito em explícito. Primeiro o conhecimento se dá de forma embrionária para depois se estabelecer de modo consciente.

Uma proposta interessante proposta pelo grupo do GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação) se chama Tesouro de palavras, na qual as crianças são levadas a colecionar palavras do seu interesse que lhes despertem a curiosidade, seja quanto ao significado, a forma de escrita e até mesmo que tenham algum valor afetivo. As palavras são escritas em cartões com formatos (formas geométricas, estrelas, corações) e cores diferentes. Elas ganham um valor significativo para cada aluno, despertando-lhe para o aprendizado de

forma prazerosa. Com um número de palavras colecionadas, são propostas atividades metalinguísticas, as mais variadas, conforme o estágio de compreensão da escrita.

Voltando para a pergunta 4 do aluno 2 percebemos que apresentou consciência, relacionando o conhecimento a si próprio: “Quando eu aprendi as vogais, entendeu? Aí fica mais fácil de eu ler...”. Embora para esse aluno, ler seja compreender o sentido, como se constatou anteriormente (pergunta 3), conseguiu declarar o que exatamente facilita a leitura para si mesmo, citando aspectos estruturais da língua. Destacamos que as vogais constituem a base para a formação da sílaba na Língua Portuguesa, sendo muitas vezes um dos primeiros sinais representados pelos aprendizes na escrita. Esta aprendizagem pareceu ter sido um momento marcante, traduzindo-se em uma representação de sucesso na vida do aluno, ao mesmo tempo comprovou a capacidade de reflexão sobre o seu próprio conhecimento e os ganhos cognitivos conquistados a partir deste.

Além disso, a consciência de si mesmo, apresentada em sua declaração, é essencial para a aprendizagem na medida que influi na regulação do conhecimento e contribui por meio da interação com o desenvolvimento do outro (VEIGA SIMÃO 2014). Para os construtivistas, a consciência não é um estado mental, mas também um processo efetivo de aprendizagem, que permite modificar o que se sabe e o que se faz e que, por isso, deve ser fomentado na escola. Apesar disso, a aprendizagem escolar recebe uma contribuição substantiva do enfoque sociocultural, referente ao planejamento de situações práticas que tome por base a resolução de problemas autênticos, atividades abertas que instiguem a reflexão do aluno e a sua fundamentação para a tomada de decisão (POZO, 2002). Desta forma, destacamos como significativa a declaração do aluno, no sentido em que organizou suas ideias para definir o que sabe, o que certamente contribuirá para compreender o que ainda precisa aprender.

Ao responder à pergunta 5, que indaga sobre o que foi difícil para a leitura, o aluno diz: “Às vezes, o que eu não aprendi ... (interrupção) é quando tem muito barulho... (retomando a pergunta, depois); Eu fiz meu ABC, né..., mas eu ainda tenho alguns problemas na leitura, mas eu já estou aprendendo.”

Novamente, o aluno demonstra consciência de si, assumindo em sua declaração, ter “problemas” na leitura, referindo-se àquilo que não conseguiu aprender; tenta explicar o que dificulta a aprendizagem, com relação ao ambiente físico e vai além para justificar suas dificuldades, relatando de suas experiências anteriores de aprendizagem. Chamamos a atenção para o quanto a sua declaração está mais rica em detalhes do que a anterior, fazendo-nos refletir sobre o potencial da autorreflexão para o processo de aprendizagem, uma vez que a nossa sociedade exige cada vez mais, aprendizes reflexivos e conscientes de suas tarefas. Nesse

sentido, a literatura reúne um número de autores que defendem a reflexão consciente sobre os processos cognitivos como ferramenta essencial para a aprendizagem. Para esses autores podemos tomar ciência dos processos mentais, incluindo as estratégias adotadas nas aprendizagens, bem como o que e em que condições se sabe, com o propósito de reconstruir à luz da reflexão consciente, modelos subjacentes de uso rotineiros, ajustando-os diante de novas ou mais complexas situações de aprendizagem (POZO, 2002).

Desta forma, em sua declaração: “Eu fiz meu ABC...”, podemos inferir uma alusão à alfabetização, não no sentido de um processo de aprendizagem da leitura e escrita, como se compreende hoje, mas à popular série escolar, numa visão tradicional de ensino que provavelmente faz parte de crenças familiares. A partir dessa ideia, o aluno demonstrou avaliar a sua condição de não alfabetizado e mostrou a intenção de superação. Compreendemos que a declaração dá conta de aspectos conceituais e motivacionais, mas na prática em sala de aula, esses aspectos interferem significativamente. Sentir-se que não está dando conta da aprendizagem é uma sensação desagradável, mas compreender que só pode aprender em um tempo determinado é pior ainda. Importante conceber a aprendizagem como uma construção contínua, realizada em parcerias na interação com o outro e que cada um pode se tornar responsável e melhorar as condições em que ela se dá. Essa concepção pode ser melhorada com práticas de ensino em que haja mais possibilidades de diálogo, de trocas de saberes. Uma prática em que o erro seja tomado como uma hipótese e que seja de grande valia arriscar-se para criá-la, uma prática em que seja possível pensar coletivamente em estratégias de aprendizagem que facilitem o pensar e contribuam para um caminhar menos solitário, como mostra a declaração seguinte do aluno.

Outro ponto interessante em sua declaração foi: “... mas estou melhorando...”. Nesse trecho de sua fala percebemos que remete à superação das suas dificuldades, amplia o seu olhar para o futuro, demonstrando que aquelas ideias relatadas e até só pensadas (pelo aluno) terão sim, impacto em seu conhecimento. É como se percebesse algo que lhe fizesse reajustar seu conhecimento para novas possibilidades de aprendizagens.

Quando lhe foi perguntado a qual problema se refere, o aluno respondeu: “Tipo... quando eu não presto atenção na aula, aí preciso ler a mesma coisa da aula depois ... aí, eu não consigo.” Há, nesta declaração, um sentimento de fracasso que poderia ser minimizado através do diálogo, explicando a releitura como uma estratégia de apoio à memória, à aprendizagem e que é muito comum entre todos. Além disso, a proposição de atividades mais significativas para o aluno, o aprendizado de estratégias metacognitivas de regulação e autorregulação para a superação de hipóteses de aprendizagens e realização das tarefas, como veremos mais adiante.

Durante a realização das atividades, observamos que o aluno demonstrou compreender o formato da sílaba padrão da Língua Portuguesa (CV), o que nos leva a dizer que guarda uma boa compreensão do princípio alfabético da língua. Tal compreensão, em nosso ponto de vista, está além do que conseguiu declarar na entrevista, uma vez que no teste realizado conseguiu ler palavras com sílabas do tipo CV sem dificuldades, apresentando uma boa correspondência grafofonêmica. Bons passos foram dados, no entanto, ainda terá que ampliar o seu conhecimento acerca das relações fonológicas e outros tipos de sílabas, percebendo as situações de irregularidades e convenções do Sistema de Escrita, o que lhe permitirá melhor fluência leitora e ampliação do nível de consciência, com relação ao sistema de escrita.

Para tanto, além dos jogos já mencionados e atividades que possibilitam a reflexão metalinguística a partir do Sistema de Escrita, citados anteriormente, Morais (2012) sugere que o professor realize um acompanhamento sistemático dos avanços realizados pelos alunos. Propõe a observação e o registro do domínio pelas crianças, das diferentes estruturas silábicas durante todo o período da alfabetização (três anos iniciais, conforme documentos oficiais), com objetivo de identificar as dificuldades e programar as atividades que possibilitem o avanço deste conhecimento. Entre as atividades didáticas de sucesso relatadas por ele estão aquelas realizadas em grupos produtivos, cuja a troca de informações entre as crianças permite a desestabilização dos esquemas construídos para a adequação de novas hipóteses. Também cita as atividades diversificadas, conforme os estágios de desenvolvimento dos alunos como de grande valor, uma vez que foca nas necessidades de aprendizagem das crianças. Nos dois modelos de propostas didáticas, o professor deixa de ser o único modelo, havendo partilha de saberes e de responsabilidades durante as atividades e constituindo-se um caminho interessante para o aprendizado de estratégias metacognitivas, uma vez que esse saber pode ser partilhado, como já citaram diversos autores, como VEIGA SIMÃO et al, 2013, 2014; POZO, 2012; PORTILHO, 2009 e FLAVEL, 1999.

Nesse modelo de aprendizagem, torna-se importante ao professor preocupar-se para além do conteúdo, mas também com o “desenvolvimento de ferramentas intelectuais e estratégias necessárias para controlar a aprendizagem, monitorar os avanços e ainda interligar o que os alunos experienciam na escola com o que poderão realizar no futuro” (VEIGA SIMÃO et al, 2014 p. 99). Essa ideia alicerça-se ao pensamento de diversos autores citados por Veiga Simão (2014) que indicam como recursos para o ensino da metacognição, a modelação, o treino explícito de estratégias, a oportunidade de experimentação de aprendizagem assistidas e independentes, de modo que componham uma estratégia de ensino, isto é, que sejam planejadas, monitoradas e avaliadas pelo professor. Ao professor, entre outras responsabilidades, cabe a

função de ajudar o aluno a perceber o que sabe, a traçar objetivos, a mudar estratégias que não deram certo, rever a tarefa, corrigindo-a, apropriar-se de técnicas de apoio, entre elas a autorreflexão que poderão facilitar a aprendizagem de forma significativa, facilitando a transposição do conhecimento para outras situações de aprendizagem.

Como leitor mais experiente (no caso do ensino da leitura) e de posse da situação de aprendizagem do aluno, o professor poderá organizar espaços, estratégias e oportunidades para que os alunos possam desenvolver estratégias e ampliar suas possibilidades de regulação e autorregulação do conhecimento.

Retomando a pergunta 4 novamente, que avalia o que é visto como facilidade na leitura, o aluno 3 responde: “Não sei...”. Saber que não sabe é um passo significativo para a busca de colaboração e demonstra, mais uma vez, o controle que o aluno fez do seu conhecimento. Além disso, a partir do nosso olhar durante a execução das atividades foi possível também observar as suas reflexões acerca da compreensão do texto e o uso do controle de seu conhecimento, como demonstrado nas fases anteriores, indicando que existe uma distância para o aluno entre a compreensão da leitura, considerando a construção do significado e as relações de significantes que formam o Sistema de Escrita. Desta forma, pareceu-nos que para esta pergunta, o aluno não considerou os processos empregados para a construção de sentido do texto, ficando este aspecto mais no plano do inconsciente e focou sua atenção nos significantes. A fala do aluno ao responder à pergunta 5 nos confirma essas observações: “Quando eu leio, aí eu não consigo... Saber a letra. Não sabia ler... já disse...”

O aluno 3 declara o que lhe causa dificuldade na leitura: não conhecer as letras, demonstrando ter ciência de que necessita deste conhecimento para seu desempenho. Sua declaração demonstra a utilização de uma estratégia metacognitiva, deixando entrever uma de suas dificuldades. Talvez não seja a principal e tão pouco seja a única, mas a partir da constatação é que poderá colocar como meta a aprendizagem e com o auxílio de um adulto ou de seus pares em sala de aula poderá lançar mão de estratégias que o façam avançar. Além disso, o professor pode sugerir outras metas, ensinar estratégias metacognitivas diversificadas, ampliando sua visão do processo de aprendizagem e da leitura. Vejamos como ficou o quadro resumo desta fase de regulação e autorregulação, a partir da análise realizada.

Quadro 8: Estratégias de Reflexão/Reação

ESTRATÉGIAS DE REFLEXÃO/ REAÇÃO		
ALUNO 1	ALUNO 2	ALUNO 3

<ul style="list-style-type: none"> ● Retoma os objetivos de leitura: - Ler para aprender - Ler para escrever ● Considera contratos sociais do texto – Letramento; ● Visão prospectiva da leitura; ● Auto percepção; ● Consciência de si; ● Controle do conhecimento – Faz relação entre leitura e escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Retoma crenças e valores; ● Retoma experiências anteriores; ● Faz alusão ao ambiente físico; ● Apoia-se em modelos; ● Auto percepção; ● Autoavaliação; ● Consciência de si; ● Controle do conhecimento - declara o que sabe e o que dificulta a aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Retoma seu próprio conhecimento (memória, experiências); ● Auto percepção; ● Autoavaliação; ● Controle do conhecimento – declara que não sabe.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora

Como vimos, os alunos demonstraram fazer uso de estratégias de regulação e autorregulação do conhecimento durante toda a execução das atividades, sendo capazes de observar, analisar e conversar em torno do conhecimento elaborado por eles, em face do que conseguiram apreender sobre leitura. Fica claro nesta análise, as diferentes condições de aprendizagens dos alunos, os processamentos mentais para o controle e autocontrole do conhecimento, bem como as estratégias cognitivas em que se apoiam para a superação dos desafios encontrados durante as atividades. A constatação cada vez crescente de si e da forma como o conhecimento lhes afeta, produz no aluno as condições emocionais e procedimentais necessárias para novas aprendizagens e novas construções num ciclo metacognitivo regulatório sistemático e crescente.

A seguir, apresentaremos um quadro completo com todos procedimentos realizados pelos alunos a fim de regular o seu conhecimento e autorregular-se diante das situações de aprendizagem.

Quadro 9: Estratégias de regulação e autorregulação de aprendizagem da leitura

ESTRATÉGIAS DE REGULAÇÃO E AUTORREGULAÇÃO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA		
ANTEVISÃO/ PLANEJAMENTO	MONITORAMENTO CONTROLE VOLITIVO	REFLEXÃO /REAÇÃO

ALUNO 1	<ul style="list-style-type: none"> - Análise panorâmica global da atividade; - Aspecto motivacional positivo com relação à leitura; - Autoestima; esforço contínuo antes e durante atividade; - Procedimentos conscientes; - Remete ao próprio pensamento; - Procedimentos em relação ao significado da leitura – apoio no texto; - Procedimentos em relação ao significante – apoio na escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Busca pela coerência/sentido; - Preocupação com o “erro”/Atenção; - Controle de emoções (medo do erro); - Releitura; -Consciente dos procedimentos a serem realizados; - Uso da sílaba padrão do português (CV) como base para outras situações; - Escolha de outros modelos para a leitura de palavras - Troca, omissão, acréscimo de fonemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Retoma os objetivos de leitura: Ler para aprender; Ler para escrever; - Considera contratos sociais do texto Letramento; -Visão prospectiva da leitura; -Auto percepção; - Consciência de si; - Controle do Conhecimento – faz relação entre leitura e escrita.
ALUNO 2	<ul style="list-style-type: none"> - Análise focada da atividade; - Busca de detalhes; - Imitação como apoio à aprendizagem da leitura; -Motivação espelhada em modelos (intervenção recorrente); - Procedimentos conscientes; – toma o professor como apoio (modelo); - Procedimentos em relação ao significado da leitura – apoio na orientação do professor; - Procedimentos em relação ao significante – apoio na memória. 	<ul style="list-style-type: none"> - Busca pela coerência/sentido; - Mudança no modo de pensar (geral – específico); - Releitura; - Perguntas de compreensão; - Análise de informações novas; -Adaptação –informações novas ao conhecimento prévio; - Uso da sílaba padrão do português (CV) como base para outras situações; - Escolha de outros modelos para a leitura de palavras; - Troca, omissão, acréscimo de fonemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Retoma crenças e valores; - Retoma experiências anteriores; - Faz alusão ao ambiente físico; - Apoia-se em modelos; auto percepção; - Autoavaliação; - Consciência de si; - Controle do conhecimento - declara o que sabe e o que dificulta a aprendizagem.
ALUNO 3	<ul style="list-style-type: none"> - Análise panorâmica da atividade com síntese; - Aspecto motivacional negativo com relação à leitura; Baixa estima; - Esforço recorrente (intervenção contínua); - Procedimentos automatizados – toma com apoio os contratos sociais (regras externas); - Procedimentos em relação à leitura – apoio em suportes textuais; 	<ul style="list-style-type: none"> - Busca pela coerência/sentido; - Mudança no modo de pensar (geral – específico); - Releitura; - Perguntas de compreensão - Análise de informações novas; - Adaptação – informações novas ao conhecimento prévio; - Nomeação de letras; - Desistência da leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Retoma seu próprio conhecimento (memória, experiências); - Auto percepção; - Autoavaliação; -Controle do conhecimento – declara que não sabe.

	- Procedimentos em relação ao significativo – não identificado.		
--	---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

Neste quadro, podemos constatar os procedimentos realizados pelos alunos e suas reflexões, acompanhando o raciocínio utilizado durante as quatro etapas da regulação e autorregulação, observando a coerência de ações, as escolhas realizadas, as ações compensatórias, os ajustes para o alcance dos objetivos de leitura e possíveis alterações no conhecimento prévio que darão suporte aos alunos para novas investidas no processo de aprendizagem.

Buscando uma visão do ciclo regulatório de cada aluno, podemos perceber que todos apresentam indícios na tomada de consciência e procedimentos que procuram regular a aprendizagem. Se fizermos uma análise entre o desenvolvimento e controle do conhecimento, vamos identificar que o aluno 1 apresenta conhecimento mais amplo e melhor controle da aprendizagem, declarando uma visão geral do conceito de leitura, tomando como base o significado na interação social. Com relação ao significativo, faz uso de estratégias compensatórias (troca, omissão, acréscimo, entre outras), apresentando bom ânimo para a recuperação de sentido, mas necessitando ampliar o conhecimento quanto algumas irregularidades e convenções da língua que garantirão a automatização das relações grafonômicas e lhe darão mais agilidade na construção de sentido do que lê. Já o aluno 3, é o que menos apresenta indícios de consciência e controle do conhecimento. Apesar de observarmos durante a execução das atividades alguns procedimentos metacognitivos em sua declaração, o aluno apoia-se nos portadores de textos (revistinhas) demonstrando distanciamento dos procedimentos mais internos e pessoais. O aluno 2, embora já apresente uma visão da leitura centrada no sentido, declara o que sabe, tomando como apoio o modelo do leitor adulto, ou seja, está de certa forma em processo de internalização.

Do mesmo modo, observamos diferentes percepções entre os alunos, quanto à avaliação e autoavaliação. Enquanto o aluno 1 apresenta uma visão prospectiva, internalizada com visão de futuro, o aluno 3 apresenta uma visão limitada das suas próprias dificuldades. Já o aluno 2, apresenta em sua declaração aspectos relevantes, mas ainda com base em modelos, deixando entrever algo novo para o futuro.

Queremos com isso, demonstrar que os alunos apresentam níveis diferentes de consciência quanto à leitura, que a tomada de consciência tem relação com o conhecimento já adquirido (prévio) e sua regulação está diretamente ligada às experiências vivenciadas, aos

desafios enfrentados, à solução de problemas, aos jogos e às atividades instigantes que proporcionem a reflexão em torno das questões de aprendizagem que o aluno necessite. Aqui, entra o papel do professor, oportunizando aos alunos as condições ambientais e experiências enriquecedoras de aprendizagem que forneçam ferramentas de controle ao aluno. Além disso, concordamos com os autores que o trabalho do professor deve envolver a autorregulação, oferecendo oportunidades de avaliação e autoavaliação do conhecimento, fechando o ciclo da regulação e autorregulação do conhecimento (POZO 2002; PORTILHO 2012 e VEIGA SIMÃO, 2013; 2014). Como instrumento para a avaliação da regulação de autorregulação, vamos encontrar na literatura algumas sugestões que julgamos profícuas para crianças neste período de alfabetização, como entrevistas que permitam a expressão do aluno sobre ele mesmo, medidas de observação antes, durante e depois da execução da tarefa (PRINTICH, 2000; ZIMMERMAN, 2000; 2008 citados por VEIGA SIMÃO, *et al* 2013).

Ressaltamos ainda que a observação da regulação e autorregulação realizadas pelos alunos, orienta o professor no sentido de construir um planejamento estratégico a fim de desenvolver situações que possam favorecer a aprendizagem. Durante a análise das fases de regulação e autorregulação, vimos a importância de o professor aproximar-se do aluno para observar não só o conhecimento que ele detém ou não, em sua zona de desenvolvimento proximal, mas também como está processando a informação, qual o seu melhor jeito de aprender e quais as estratégias metacognitivas que se utiliza, com o objetivo de planejar ações que o ajude a monitorar o conhecimento e vá conquistando autonomia em sua aprendizagem. Desta forma, assim como os autores já citados, concordamos que é de fundamental importância que o professor se situe como mediador do ensino de estratégias metacognitivas, potencializando o conhecimento do aluno e orientando o uso de recursos e instrumentos de aprendizagem.

Como princípios para um modelo de ensino das estratégias metacognitivas de regulação e autorregulação, Paris e Winograd (2003 *apud* Veiga e Simão, *et al* 2013, p. 15) citam: a) *autoavaliação* (diz respeito à consciência do professor diante da sua própria metacognição); b) *autogestão* (diz respeito à orientação e promoção de objetivos dos conteúdos escolares, gestão do tempo e recursos nas situações de aprendizagens, e não menos importante, o manejo construtivo do “erro” e fracasso escolar; c) *estratégias/métodos* de ensino da regulação e autorregulação, como instrução direta, discussão metacognitiva, a modelagem e autoavaliação do progresso; d) transcendência da rotina de sala de aula em busca de propósitos significativos, agregando valor ao histórico educacional pessoal do aluno, contribuindo para a sua identidade enquanto estudante e participante de uma comunidade de aprendentes (FRISON & VEIGA

SIMÃO, 2011; VEIGA SIMÃO, FRISON & ABRAHÃO, 2012 citados em VEIGA SIMÃO *et al.*, 2013).

Nesse sentido, torna-se importante implementar ações de formação dos professores quanto ao ensino estratégico de regulação e autorregulação, com vistas a ampliar os conhecimentos acerca do tema e favorecer a prática em sala de aula.

3.6 Estratégias Metacognitivas: uma proposta de intervenção em sala de aula

Seguindo o pensamento de que crianças em processo inicial de aprendizagem da leitura, no período de alfabetização, fazem uso de estratégias metacognitivas, que são capazes de regular o próprio conhecimento e se auto regular em benefício da sua própria aprendizagem, que o professor pode assessorar no desenvolvimento de habilidades metacognitivas e que é possível um ensino com base nas estratégias de regulação e autorregulação, envolvendo o principal sujeito do processo, o aluno, considerando seus esquemas mentais, mas também seu modo de aprender e acreditando no seu potencial de autonomia, propomos alguns exemplos de atividades que poderão ser utilizadas como instrumentos para um ensino significativo da leitura com base em estratégias metacognitivas de regulação e autorregulação.

Tais atividades poderão compor projetos, sequências didáticas, campos conceituais ou outra didática que tenha como foco a resolução de problemas e permita o planejamento conforme os objetivos e metas de aprendizagem. O propósito é integrar estratégias metacognitivas ao ensino da leitura favorecendo para a reflexão em torno dos procedimentos do aprender, de modo que o aluno possa tomar ciência de condutas que facilitam a sua aprendizagem, contribuindo para o controle do seu conhecimento e o desenvolvimento de sua autonomia.

ATIVIDADE 1: Compreensão Leitora

Habilidade: Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (EF12LP09BNCC).

Gênero textual: Anúncio publicitário

Objetivo Geral: Compreender a finalidade de uma campanha publicitária e a relação do seu conteúdo com a vida em sociedade.

Objetivos Específicos:

- Tomar consciência/Elencar os objetivos para a leitura;
- Antecipar informações e relacionar com as contidas no texto;
- Adotar a leitura do título como estratégia para inferir o assunto do texto;
- Assumir o controle do conhecimento de informações novas;
- Identificar estratégias para enfrentar os desafios com relação a palavras desconhecidas;
- Avaliar a compreensão da leitura;
- Autoavaliar-se ;
- Indicar caminhos para a superação de dificuldades.

Tempo previsto: 2 aulas

Procedimentos didáticos

<p>Fase: Antevsão/ Planejamento</p> <p>Estratégia: Quadro dos saberes prévios</p> <p>Instrumental: Quadro de saberes (anexo 4)</p>	<p>Antecipação dos conhecimentos prévios sobre o assunto, a partir do título e subtítulo do texto;</p> <p>Preenchimento do “Quadro de saberes” (o que sei, o que passei, o que acredito);</p> <p>Previsão dos objetivos do texto a partir das reflexões levantadas.</p>
<p>Fase: Monitoramento/ volição</p> <p>Estratégia: Discussão metacognitiva</p> <p>Instrumental: observação do professor.</p>	<p>Apresentação do texto (cartaz de campanha);</p> <p>Observação da sequência de leitura do texto multimodal;</p> <p>Confirmação se as informações antecipadas se encontram no texto;</p> <p>Provocar reflexões dialogadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O título ajudou a compreender o assunto do texto? Por que? Qual parte lhe chamou a atenção? Por que? Para que sven as imagens no texto? ; • Quem organizou a campanha? Para qual público? Onde buscamos essas informações? (Sinalizar no texto); <p>Estudo do vocabulário (palavras e expressões) no texto.</p>
<p>Fase: Reflexão/reação</p> <p>Estratégias: Discussão metacognitiva Diário Metacognitivo Prática compartilhada</p> <p>Instrumental: Caderno de Novidades-</p>	<p>Reflexão sobre a importância do texto para a vida em comunidade?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos como esse são importantes, por quê? • Onde buscar outras informações sobre o tema? • O que foi fácil na leitura do texto? • O que foi difícil na leitura do texto? • Como melhorar?

Atividade escrita (caderno de atividades)	Escrita do que aprenderam no “Caderno de Novidades”. Proposta: o “Caderno de Novidades” se constitui em um bloco de notas em que a criança (individual) e/ou a turma (coletivamente) possam registrar as novidades que aprenderam. Atividade escrita.
--	---

ATIVIDADE 2: Sistema de Escrita Alfabética

Habilidade: Ler palavras novas com precisão nas relações letra/som, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização (EF12LP01).

Jogos de Leitura

Objetivo Geral: Refletir sobre o sistema de escrita, percebendo semelhanças entre as palavras e entre suas partes.

Objetivos Específicos:

- Perceber a atenção e a memória como aliadas para o reconhecimento das palavras;
- Reconhecer a estratégia utilizada para estabelecer a relação fonêmica no início, meio e fim das palavras (som, traços gráficos);
- Reconhecer a estratégia utilizada para perceber a relação entre as palavras; com letras de imprensa e sua versão cursiva;
- Perceber as situações de dificuldade na própria leitura;
- Buscar estratégias de superação das dificuldades de leitura.

Duração prevista: 2 aulas.

Procedimentos didáticos

<p>Fase: Antevisão/ Planejamento</p> <p>Estratégia: Instrução direta</p> <p>Jogos de cartas (anexo)</p> <p>Obs: Jogo elaborado a partir da proposta do GEEMPA.</p> <p>Instrumental: mural – Dicas para jogar bem (anexo 4)</p>	<p>Jogos de cartas: memória, lince, mico (palavras do texto anúncio publicitário);</p> <p>Reflexão com os alunos a partir da situação didática. É possível aprender com os jogos? Deixar claro os objetivos de aprendizagem do jogo e preenchimento do mural ao final;</p> <p>Explicação de regras do jogo (em anexo);</p> <p>Organização da sala (grupos de 3 ou 4).</p> <p style="text-align: center;">SITUAÇÃO DIDÁTICA</p> <p>Durante a campanha de Prevenção da Covid 19, o prefeito distribuiu jogos para as crianças a fim de que todas aprendessem as palavras e ficassem espertas para se defenderem do coronavírus. Vamos ficar atentos ao jogo e descobrir como as palavras são formadas para ajudar outras crianças.</p>
<p>Fase: Monitoramento/ Volição</p>	<p>Distribuição das cartas e deixar que joguem. Dar voltas pela sala observando como os alunos jogam, como resolvem os</p>

<p>Estratégia: Prática compartilhada</p> <p>Instrumental: observação atenta</p> <p>Mural – Dicas para jogar bem. (anexo 4)</p>	<p>conflitos, como formam pares no jogo e quais as principais dificuldades (cartas no caderno de atividades).</p> <p>Obs: Importante que o professor reflita sobre as dificuldades apresentadas durante o jogo.</p>
<p>Fase: Reflexão/reação</p> <p>Estratégia: Prática guiada</p> <p>Instrumental: mural</p> <p>Dicas para jogar bem. (anexo 4)</p>	<p>Realização de perguntas estratégicas que refletem as ações realizadas ANTES - DURANTE E DEPOIS do jogo.</p> <p>Registro no Quadro/Mural as descobertas ou dicas dos alunos, a partir da atividade realizada em sala (modelo de mural no caderno de atividades).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antevisão/Planejamento: O que pensou em fazer para ganhar a partida? O que pensou em fazer para achar as palavras correspondentes? O que julga importante saber para jogar? • Monitoramento: O que mais chamou a atenção durante o jogo? O que ajudou a encontrar o par? Durante o jogo descobriu algo novo? O quê? Durante o jogo teve que mudar o jeito de achar as palavras? Onde sua atenção se fixou mais: na imagem, na palavra, na letra ou no som? O que você já sabia, te ajudou no jogo? Como? • Reflexão/Reação: O que aprendeu de novo com esse jogo? O que achou fácil no jogo? O que achou difícil no jogo? O que você fará diferente na próxima partida? Que dica dar para quem for jogar?
<p>ATENÇÃO: Outras atividades lúdicas e escritas podem ser feitas a partir das palavras do jogo, fazendo refletir sobre os princípios e relações do sistema de escrita.</p>	

ATIVIDADE 3: Compreensão Leitora

Habilidade: Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações (EF12LP19)

Gênero textual: Poema (A Língua do Nhem – Cecília Meireles)

Objetivo Geral: Refletir sobre o gênero Poema, observando diferentes elementos que colaboram na construção simbólica e cultural expressa pelo eu lírico.

Objetivos Específicos: Ouvir a predição do poema feita pela professora com informações sobre autor, assunto e possíveis incompreensões a partir do título (modelagem). Perceber que as incompreensões podem ocorrer em diversas situações na leitura do texto.

- Identificar a relação de sonoridade estabelecida entre as palavras para a construção do poema;
- Identificar no texto marcas que caracterizam a alteração de humor do personagem;
- Exercitar a associação de sons para a criação de outra versão do poema.

Tempo previsto: 2 aulas

Procedimentos didáticos

SENSIBILIZAÇÃO

Como o gênero poema é riquíssimo e muito ligado às sensações e emoções, sugere-se a organização de um momento especial de fruição, anterior ao estudo do poema em sala.

Algumas ideias:

- Deixar que as crianças manuseiem e escolham poemas para ler;
- A leitura pode ser alternada com vídeos que trazem recital de poesias (ver Palavra Cantada; Quintal da Cultura);
- Permitir que as crianças marquem o ritmo dos poemas com auxílio de instrumentos musicais (guizos, maracá etc.).

Fase: Antevisão/
Planejamento

Estratégia: Pensar em voz alta (professor como modelo)

Fonte: Guia de Estratégias para desenvolvimento da compreensão leitora (Min.Ed. Peru).

Instrumental:

Observação; registro do professor.

Proposição da seguinte situação didática:

Situação didática: Ao planejar essa aula, fiquei pensando se era bom trazer um texto para a nossa leitura, porque ele tem algumas palavras diferentes que poderiam atrapalhar vocês. Mas, resolvi trazer assim mesmo e partilhar o que pensei. O texto é um poema e tem um título engraçado: " A Língua do Nhem" (escreve o título no quadro para que todos leiam). Eu adoro poemas, mas esse título.... (pausa) me fez pensar... (pausa) o que seria "Nhem"? Seria um nome de uma pessoa ou de algum duende de histórias...? E como será que estaria a língua dele? Tinha um defeito? Humm! (sentir o envolvimento das crianças). Fiquei curiosa e vocês? Vamos descobrir juntos?

Distribuição do texto. Garantir que todos façam a leitura do título e nome da autora.

Realização de comentários acerca da autora e seus poemas, como se estivesse lembrando ao ler. Sugerir que fiquem atentos como um "detetive" para descobrir o que seria NHEM.

Fase: Monitoramento/
volição

Estratégia: Pensar em voz alta (professor como modelo)

Leitura do poema, observando a entonação e ritmo.

Espera-se que percebam que a palavra NHEM se refere à fala da personagem. Caso isso não aconteça, dê pistas como se estivesse pensando em voz alta para descobrir. Em seguida, pedir que leiam novamente o texto e que façam perguntas. Algo que

<p>Fonte: Guia de Estratégias para desenvolvimento da compreensão leitora (Min.Ed. Peru)</p> <p>Instrumental: Observação; registro do professor; escrita de frase.</p>	<p>queiram saber. Caso não falem, comentar em tom de dúvida para si mesmo:</p> <p>O que a velhinha queria dizer com aquela língua? Qual era o problema dela? Qual seria o sentimento dela no primeiro momento? Vamos procurar pistas (circular as palavras) no texto? E no final, qual era o sentimento dela? O que fez ela mudar? Será que a gente conhece alguma velhinha nesta mesma situação? E será que existe no texto outra palavra com o som semelhante à língua da velhinha? Vamos procurar, srs. "detetives"! A ideia é interagir com naturalidade instigando os alunos a pensarem, a perceberem que é importante fazer várias perguntas a si mesmo para compreender o texto.</p> <p>Escrita de uma frase para representar a narrativa do texto.</p>
<p>Fase: Reflexão/reação</p> <p>Estratégias: Prática compartilhada (duplas)</p> <p>Instrumental: Atividade escrita (caderno de atividades)</p>	<p>Atividade escrita.</p>

ATIVIDADE 4: Sistema de Escrita

Habilidades: Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita (EF01LP08).

Ler corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas (EF02LP04).

Jogo de Leitura

Objetivo Geral: Estabelecer comparações entre as palavras, reconhecendo semelhanças e diferenças, conforme as categorias de tamanho e tipos (número de letras, número de sílabas) e estabelecendo relações grafofonêmicas para a formação de palavras.

Objetivos Específicos:

- Reconhecer a estratégia utilizada (reflexão, tentativa erro x acerto, hipóteses) para o reconhecimento das palavras;
- Perceber o conhecimento que precisa para estabelecer a relação fonemas x grafemas no início, meio e fim das palavras (som, traços gráficos, sentido);

<ul style="list-style-type: none"> • Perceber o que dificultou o reconhecimento das palavras (desconhecimento das letras, das relações grafema x fonema; unidade de sentido?); • Buscar estratégias de superação das dificuldades de leitura. <p>Tempo previsto: 2 aulas</p>	
Procedimentos didáticos	
<p>Fase: Antevisão/ Planejamento</p> <p>Estratégia: Discussão Metacognitiva</p> <p>Instrumental: Quadro comparativo: Palavra mãe X Palavra filho(a) (anexo 4)</p>	<p>Retorno ao texto A Língua do Nhem, a partir da situação didática:</p> <p>SITUAÇÃO DIDÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na verdade, a palavra indígena <i>nheéng</i> significa falar, então falar, falar e falar virou <i>nhenheném</i>. (https://canaldoensino.com.br/blog/9-palavras-indigenas-que-constam-no-dicionario-portugues) • Que tal brincar com outras palavras indígenas no jogo UMA PALVRA DENTRO DA OUTRA e descobrir mais palavras. <p>Reflexão e registro sobre o que as crianças pensam sobre as semelhanças e as diferenças possíveis entre as palavras a partir da analogia Palavra mãe X Palavra filho (a); recordar os combinados para esse tipo de atividade; Distribuição das cartas por grupo. Sugere-se trios ou quartetos;</p>
<p>Fase: Monitoramento/ volição</p> <p>Estratégia: Prática compartilhada Jogo Uma palavra dentro da outra (cartas do jogo em anexo) Atividade elaborada a partir do Jogos CEEL. Fonte: MEC e UFPE/CEEL</p> <p>Instrumental: Observação e registro do professor.</p>	<p>Observação das crianças nos grupos; como se dá a interação e as tentativas de acerto; manter olhar e escuta ativos, procurando os indícios das estratégias utilizadas pelos alunos.</p>
<p>Fase: Reflexão/reação</p> <p>Estratégias: Prática compartilhada (duplas)</p>	<p>Atividade escrita: Ficha de registro da metacognição (caderno de atividades)</p>

Instrumental: Ficha de registro da Metacognição (anexo 4)	
Observações: Como opção, pode-se retornar ao texto A Língua do NHEM e descobrir outras palavras dentro de outras. Há também outras possibilidades de uso das palavras do jogo, em atividades mais livres, como ditado de palavras, bingo de letras das palavras, jogo da forca etc.	

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de realizar considerações acerca dos dados levantados na pesquisa e da análise realizada, retomaremos as questões que a motivaram e os objetivos, situando quanto aos referenciais teóricos, no sentido de favorecer a compreensão das implicações suscitadas para a aprendizagem e para o ensino inicial da leitura em crianças no processo de alfabetização.

O ensino da leitura no período inicial, em especial, em que se dá o processo de alfabetização é marcado por controvérsias em torno de questões conceituais e metodológicas que impactam de forma significativa o modo de aprender de alunos, o trabalho dos professores em sala de aula e a organização de redes de ensino, com suas políticas de educação. Aprofundar, portanto, as reflexões acerca destas questões, é um modo de contribuir minimamente para a qualificação do ensino e da aprendizagem.

Desta forma, esta pesquisa toma como fundamento as teorias cognitivas e socioconstrutivistas que buscam compreender os processos mentais e suas funções diante do desenvolvimento humano e da aprendizagem. Situada na área de atuação da Psicolinguística, busca compreender como se dá o processo de aprendizagem da leitura, investigando estratégias metacognitivas e sua interação com as cognitivas utilizadas para a construção do conhecimento. Assim, a pesquisa teve como objetivos, identificar as estratégias metacognitivas de regulação e autorregulação, em busca de contribuições para a alfabetização; analisar o uso das estratégias de planejamento, controle e avaliação usadas para a realização das atividades de leitura; refletir sobre a correlação entre as estratégias de ensino e o desempenho para o uso de estratégias de regulação e autorregulação; elaborar estratégias de ensino que facilitem a tomada de consciência de estratégias metacognitivas utilizadas pelos alunos.

Dito isto, pontuamos o esforço de diversos autores da ciência cognitiva que, através de variadas linhas de pesquisa, trazem luz para o funcionamento da mente e esclarecem algumas questões sobre o aprendizado. Apesar da mente ainda ter muitas obscuridades ao olhar humano, o avanço dos estudos metacognitivos, que investigam os procedimentos de regulação e de autorregulação da cognição relacionados à aprendizagem, demonstram como a pessoa, desde muito pequena, constrói e controla o conhecimento, a partir da repetição, reelaboração e reorganização, e além disso, como reflete sobre seus próprios pensamentos garantindo um gerenciamento qualitativo do conhecimento. Constatamos isto nesta pesquisa, na qual reunimos relatos de alunos, cujo teor dá notícias de conceitos (leitura, escrita, unidades linguísticas), de procedimentos adotados para o controle de estratégias cognitivas (proposição de metas,

previsão, indagações, mudança na direção do pensamento), avaliação do conhecimento (o que sabe, como sabe, o que não sabe) e autoavaliação (atitudes e comportamentos).

A qualidade dos relatos encontrados, leva-nos a dizer tratar-se de uma representação mental dos alunos, de certa forma, um “retrato” da cognição e do esforço de regulação do conhecimento, além da autorregulação. Assim, consideramos que todos os alunos investigados trazem uma concepção de leitura voltada para a construção de significados, partilhados socialmente e que lhes orientam à regulação do conhecimento sem, porém, deixar de considerar para o alcance dessa construção a compreensão dos princípios e convenções que regulam o sistema de escrita que, por sua vez, envolvem outros conceitos e relações, constituindo-se em um saber em elaboração pelos alunos testados.

O modelo utilizado para a análise das respostas dos alunos viabiliza uma reflexão ampla de como acontece os processos metacognitivos, uma vez que integra áreas que dialogam, no sentido de explicitar os elementos que influenciam na cognição e metacognição, como interação social, motivação e volição. Pode-se dizer, portanto, que a aprendizagem não pode ser explicada por um único viés científico, que a metacognição, controle consciente da cognição (FLAVEL, 1999), envolve diferentes saberes que se integram, que nos indicam a complexidade dos processos mentais e apontam para a necessidade de uma educação transdisciplinar, e que já não podemos ficar indiferentes às múltiplas dimensões do conhecimento e as diferentes representações da realidade (POZO 2002; SANTOS 2008; PORTILHO 2009 e VEIGA SIMÃO et al 2013; 2014). Nesse modelo, pode-se observar a metacognição a partir das seguintes fases: antevisão (antecipação, previsão, sensações provocadas pela tarefa), planejamento (elaboração de metas, escolhas de estratégias), monitoramento/controle volitivo (ações que visam o alcance das metas, como atenção, resolução de problemas, superação, mudança de estratégia, persistência ou desistência da ação) e reflexão/reação (avaliação numa visão de acompanhamento da aprendizagem e autoavaliação), de forma cíclica, em um sistema de retroalimentação (feedback) da cognição.

A partir da análise das respostas na entrevista e observação do pesquisador durante a execução das atividades, foi possível identificar uma sucessão de procedimentos realizados pelos alunos com a finalidade de regular o conhecimento e autorregular-se, como previu o objetivo geral desta pesquisa. Há uma relação significativa entre desenvolvimento da cognição e a quantidade/qualidade das estratégias de regulação e autorregulação. Elas contribuem para o desenvolvimento da cognição, permitindo maior desempenho no desenvolvimento das atividades, favorecem a uma maior participação do aluno em seu processo de aprendizagem, influenciando na descoberta de suas aptidões, no desenvolvimento de suas habilidades e em especial

na significação da aprendizagem em sua vida, influenciando enormemente na sua motivação para aprender. Podemos dizer, então, que provocam o aprendizado da autonomia e este aprendizado se inicia muito cedo.

O ensino de estratégias metacognitivas de leitura em salas de alfabetização se faz num ambiente acolhedor, onde a partilha de saberes passa a ser uma rotina planejada, acompanhada e avaliada na perspectiva do ser coletivo e individual cujo “erro” possa ser ressignificado e fazer parte da construção do saber e que todos sejam vistos com potencial de ensinar e tenham oportunidade de aprender, inclusive o professor. Que se promova um movimento claro de aprender continuado, onde o planejar, o monitorar e o avaliar sejam constantes, numa crescente evolução dos saberes compartilhados.

Algumas atividades realizadas em sala de aula, como jogos e atividades lúdicas, trazem o caráter metalinguístico, promovem a reflexão em torno de aspectos linguísticos e com isso, estimulam a elaboração e a regulação do conhecimento. Pelo exercício constante desse tipo de atividade, a criança vai aprendendo, de forma implícita, os procedimentos de leitura, inclusive os relacionados à metacognição. Somente se tornará um conhecimento permanente quando tiver consciência dele, saber onde, como e por quê utilizá-lo em situações diversificadas (POZO, 2002; PORTILHO, 2012; VEIGA SIMÃO et al, 2013 e 1014). Esta pesquisa nos mostra que é possível dar um suporte maior para as crianças em fase de alfabetização, incluindo a autorregulação no ciclo de regulação do conhecimento, envolvendo o aluno no seu processo de aprendizagem da leitura, dando a chance para que ele se perceba (o que sabe, como sabe, para que sabe), motive-se e contribua com seu crescimento escolar. Trata-se de contribuir para o desenvolvimento de habilidades do aprender a aprender que darão um propósito significativo ao aprendizado da leitura. Além disso, traz para prática de sala de aula, o sentido de que aprender não é um ato solitário, embora exija o esforço individual do aprendente, mas solidário, uma vez que é na interação que a aprendizagem se dá. A cooperação passa a ser uma aliada para vencer os desafios do processo do aprender.

Nesse sentido, enfatizamos a necessidade de uma prática cuidadosa por parte do professor, a qual não poderá abrir mão de um planejamento bem elaborado, no sentido de contemplar as necessidades de aprendizagem dos alunos. A partir de uma avaliação qualificada que possibilite perceber o nível de conhecimento em que o aluno está (conhecimento prévio), como ele consegue processar as informações (estratégias de regulação), como se coloca frente aos desafios da aprendizagem (autorregulação), o professor poderá dispor de elementos que contribuam para o planejamento, selecionando estratégias de ensino (de regulação e autorregulação) que melhor se adequem à situação de aprendizagem dos alunos, coordenando

elementos da cognição e metacognição. Lembramos que, como diz Vygotsky (2010 p.102) “a aprendizagem antecede o desenvolvimento, portanto, as atividades propostas precisam estar um passo além do aluno.”

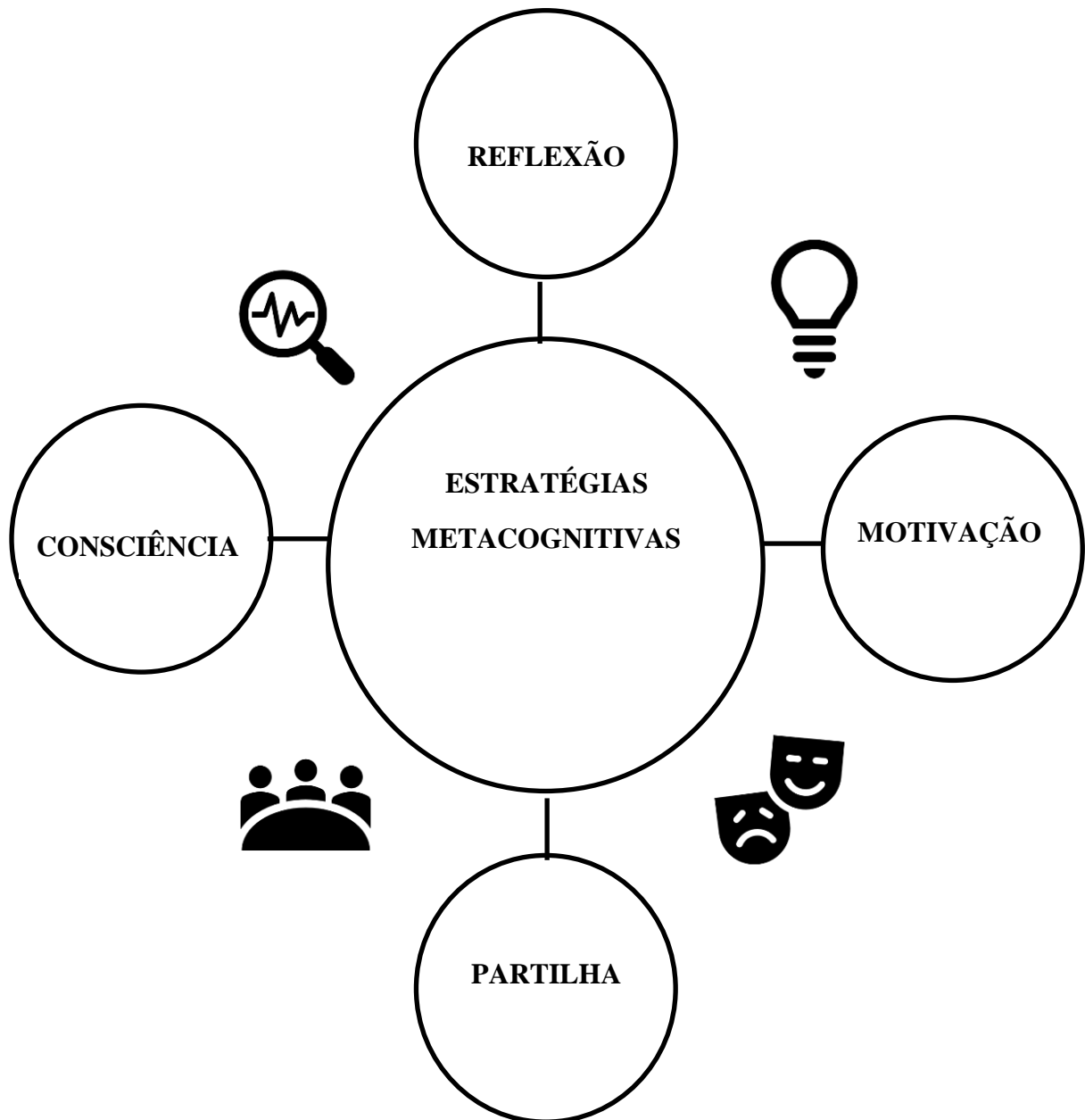
Com relação às estratégias de ensino, além das já citadas e muito bem explicadas em Morais (2012) e Soares (2020), que tratam de estratégias de metalinguagem, há outras citadas na análise do projeto piloto, que contribuem para o desenvolvimento mais geral de estratégias de regulação e autorregulação e que podem ser ajustadas para o ensino nesta etapa de aprendizagem da leitura. Como se trata de crianças, sugere-se que o professor inicie de modo coletivo na sala de aula, sistematizando as observações acerca da aprendizagem de forma que pareçam dicas e orientações gerais, criando uma rotina no uso das estratégias antes, durante e após as atividades realizadas. O registro de como planejar ou como fazer melhor uma atividade, o que se aprendeu no dia, dicas para a próxima vez que fizer a atividade, o que já sabia, o que aprendeu são exemplos de ações didáticas que podem ser construídas com os alunos e que ajudarão na reflexão das estratégias cognitivas produtivas e conscientização das metacognitivas, criando um novo jeito de aprender.

A adaptação para um ensino estratégico em sala de aula requer um planejamento atento do professor para que selecione estratégias de regulação e autorregulação diversificadas e garanta práticas variadas, “desde o ensino explícito ao cooperativo e individual” (PORTILHO, 2009 p.153), não necessariamente de forma linear, mas integradas e intercaladas que permitam o aluno ir experimentando e descobrindo o seu melhor jeito de aprender. Para a avaliação do progresso do uso das estratégias metacognitivas pelos alunos, sugere-se o registro cuidadoso a partir dos instrumentais utilizados em sala e sempre que possível, uma entrevista individual, em especial com os alunos que encontram maiores dificuldades na leitura.

Consideramos que a escola seja um espaço privilegiado para este tipo de aprendizagem, pela diversidade das relações presentes. Entretanto, ressaltamos que o ensino da leitura, no que diz respeito à regulação, precisa ampliar as reflexões em torno das estratégias metacognitivas. Entendemos como necessário mudar o foco das formações dos professores se queremos que utilizem com lucidez e de modo produtivo as teorias de aprendizagem produzidas cientificamente. Precisa ficar claro para o professor o que é, qual a sua finalidade, como, quando e onde se utilizam as estratégias metacognitivas, o que irá favorecer para a sua própria autorregulação e construção da sua autonomia em sala de aula. É preciso, como apontam diversos pesquisadores, que o professor seja o condutor do aluno no desenvolvimento de estratégias de metacognição e para isso ele mesmo precisa utilizar de forma consciente a sua autorregulação, na condução das atividades em sala.

Desta forma, ressaltamos como de fundamental importância a produção de pesquisas sobre as estratégias de regulação e autorregulação da aprendizagem da leitura, com alunos no processo de alfabetização, talvez envolvendo um ciclo maior de idade e ano escolar e o treino das estratégias de regulação e autorregulação, possibilitando uma visão ampliada do desenvolvimento e adequação do uso pelos alunos. Além disso, investigações de como o professor usa as estratégias de regulação e autorregulação em sala de aula e quais os desdobramentos para o processo de ensino e aprendizagem num contínuo para o ensino fundamental e redes de ensino.

**ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS – UM RECURSO PARA A
APRENDIZAGEM DA LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO
CADERNO DE ATIVIDADES**



Mestranda: Sílvia Ma. Teixeira Monte

Orientadora: Profa. Dra. Rosemeire Selma Monteiro Plantin

SUMÁRIO

- 1 Apresentação
- 2 Regulação e autorregulação como estratégias de aprendizagem
- 3 Princípios para o ensino de Estratégias Metacognitivas em sala de aula
- 4 Percurso Metodológico
 - 4.1 Modelo de Regulação e Autorregulação
 - 4.2 Organização da Regulação e Autorregulação
 - 4.3 Tipos de Estratégias Metacognitivas
- 5 Atividades

1 APRESENTAÇÃO

Seguindo o pensamento que crianças em processo inicial de aprendizagem da leitura, no período de alfabetização, fazem uso de estratégias metacognitivas; que são capazes de regular o próprio conhecimento e se autorregular em benefício da sua própria aprendizagem; que o professor pode assessorar no desenvolvimento de habilidades metacognitivas e que é possível um ensino com base nas estratégias de regulação e autorregulação, envolvendo o principal sujeito do processo, o aluno, considerando seus esquemas mentais, mas também seu modo de aprender e acreditando no seu potencial de autonomia, este caderno traz alguns exemplos de atividades que poderão ser utilizadas como instrumentos para um ensino significativo da leitura com base em estratégias metacognitivas de regulação e autorregulação.

Tais atividades poderão compor projetos, sequências didáticas, campos conceituais ou outra didática que tenha como foco a resolução de problemas e permita o planejamento conforme os objetivos e metas de aprendizagem.

O propósito é integrar estratégias metacognitivas ao ensino da leitura favorecendo para a reflexão em torno dos procedimentos do aprender, de modo que professor e aluno possam tomar ciência de condutas que facilitam a aprendizagem, contribuindo para o controle do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia.

2 REGULAÇÃO E AUTORREGULAÇÃO COMO ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Os estudos sobre a metacognição tiveram início a partir das pesquisas sobre a memória, sendo um dos seus principais pesquisadores John H. Flavell (1999). A metacognição diz respeito à regulação e a autorregulação do conhecimento, aos procedimentos mentais selecionados para alcançar um determinado objetivo. Distingue-se da estratégia cognitiva exatamente porque é ela que regula esta; que diz se está havendo progresso ou não para o alcance do objetivo proposto. Assim, é que numa leitura, o indivíduo pode perceber quando não estar compreendendo, decidir parar, reler o texto ou tomar outra atitude, podendo envolver uma situação de confusão e ou de êxtase por descobrir um caminho a ser adotado.

Apesar dos diversos aspectos que compõem os processos de regulação e autorregulação, há consenso em três procedimentos mentais: planejamento, regulação da execução e avaliação dos resultados, que coincidem com os três momentos principais da solução de um problema ou

do desdobramento de uma estratégia de aprendizagem. Isso significa exercer controle em uma estratégia cognitiva, tornando-a consciente a partir de um plano estratégico, o que dará maior eficiência na sua execução. (POZO 2002, PORTILHO 2009, VEIGA SIMÃO, 2013 E 2014)

A inclusão do ensino de estratégias no currículo se apoia nas pesquisas que defendem o ensino do pensar de modo contextualizado, junto aos conteúdos escolares, implicando para isso, práticas que ajudem os alunos a construir o conhecimento, a valorizá-lo e saibam como, quando, onde e por quê utilizá-lo.

3 PRINCÍPIOS PARA O ENSINO DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS EM SALA DE AULA

Na perspectiva do ensino, o uso de estratégias de autorregulação aponta para uma prática mais integrada e mais consciente do professor com relação à aprendizagem do aluno. Planejar, gerir recursos, monitorar a aprendizagem dos alunos, alterar estratégias, controlar as próprias motivações e auto avaliar a consecução dos objetivos, com foco nas metas a serem alcançadas, demanda do professor um comprometimento consciente e uma visão de processo (ensino e aprendizagem), da qual ele terá um papel fundamental e muitos desafios. Pozo (2002, p.165), esclarece sobre as metas e condições que podem colaborar para uma aprendizagem com base na metacognição. Essas metas e condições estão enumeradas no quadro abaixo:

Metas e condições para a aprendizagem da metacognição

1. Conceber as tarefas de aprendizagem como problemas e os problemas como tarefas de aprendizagem, partindo de tarefas mais fechadas (com mais controle do professor) até tarefas mais abertas (com mais controle do aluno), que requerem dos alunos cada vez mais reflexão e decisões sobre a forma mais adequada de abordá-las.
2. Incentivar e treinar de forma progressiva o planejamento, regulação e avaliação das próprias aprendizagens pelos alunos, sob a supervisão, cada vez mais remota ou distante, do professor.
3. Diversificar e variar as metas das tarefas de aprendizagem, de forma que incentivem nos alunos um enfoque mais estratégico em vez de uma aplicação rotineira e automática das técnicas habituais.

4. Refletir e tomar consciência dos modelos implícitos que subjazem a essas formas habituais de aprendizagem, com o fim de poder ajustá-los ou reestruturá-los diante de novas ou complexas demandas de aprendizagem. Não é fácil mudar o que não se conhece.

5. E, como critério geral para o planejamento, os professores devem sempre, em seu processo de reflexão sobre a aprendizagem e a instrução, um passo adiante, com o andaime um degrau acima do que seus alunos, de forma que se possa criar novos espaços para aprender a consciência. Os alunos mal teriam consciência das causas de suas dificuldades de aprendizagem (e dos remédios para saná-las) se os professores não a tivessem antes deles

Metas e condições para a aprendizagem da metacognição sugeridas por POZO (2002 p.165).

4 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico adotado neste caderno segue o modelo de metacognição adotado na pesquisa e tomou como referência para a elaboração das atividades categorias que se adequam ao modelo escolhido. As sugestões de atividades propostas correspondem ao nível dos alunos avaliados.

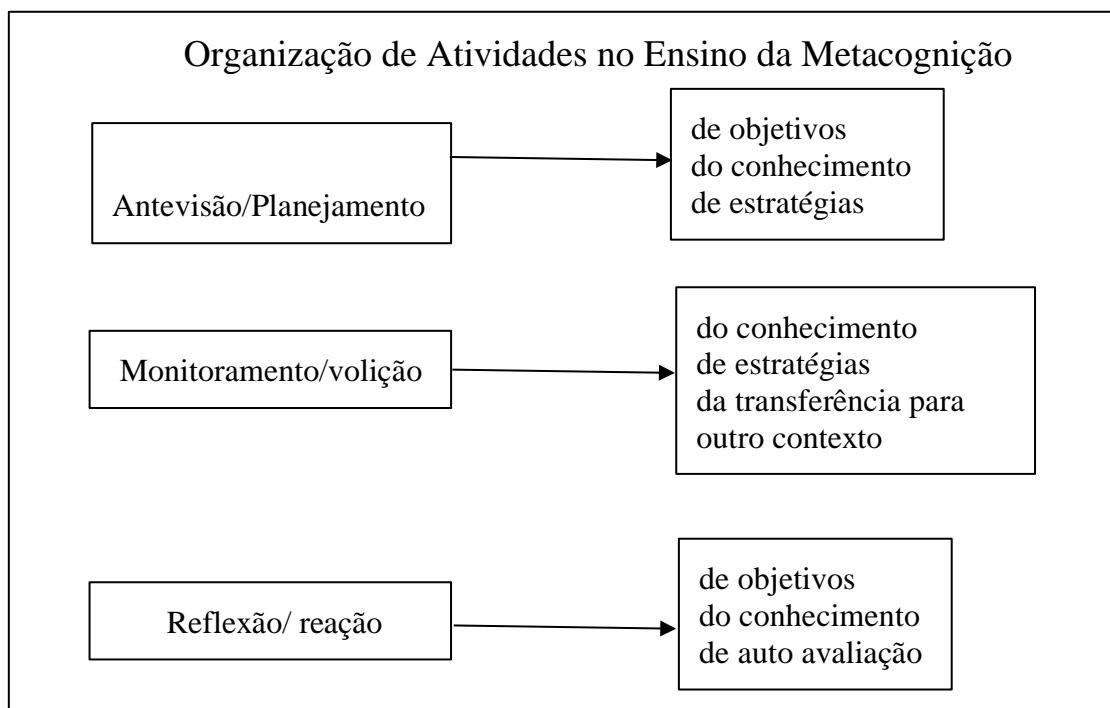
4.1 Modelo de Regulação e Autorregulação

As estratégias de regulação ocorrem antes, durante e após a execução de atividades. As atividades deste caderno tomarão por base o modelo de Veiga Simão (2013), que indicam as fases:

- **antevisão** - ativação de conhecimentos e ideias pré-concebidas sobre a pessoa e suas potencialidades, estabelecendo impressões sobre a tarefa e sobre si mesmo, bem como os objetivos pessoais.
- **planejamento** - reflexão com base nos objetivos; seleção de estratégias para realização da tarefa.
- **monitoramento** - controle dos procedimentos mentais durante a execução da atividade. Estão envolvidos a atenção, o esforço em perseguir ou alterar os procedimentos escolhidos inicialmente para o alcance dos objetivos traçados; adota-se técnicas e estratégias; acompanha-se o empreendimento; faz-se registros.
- **reflexão/reação** - avalia as estratégias utilizadas durante a atividade, descarta aquelas que considera equivocadas e constata os conhecimentos adquiridos que lhe servirão de suporte para outras estratégias e aprendizagens.

Obs: Após cada atividade há uma reflexão e sistematização das estratégias utilizadas, cujo objetivo é provocar a tomada de consciência pelo aluno.

4.2 Organização de atividades para a regulação e autorregulação



4.3 Tipos de Estratégias Metacognitivas

ESTRATÉGIAS DIRETAS: O ensino é explícito, em geral comandado pelo professor, que usa da sua experiência para antecipar informações, curiosidades, e possíveis dificuldades que possam surgir entre os leitores iniciantes. Aqui o professor é o modelo.

ESTRATÉGIAS INDIRETAS: O ensino é compartilhado e toma como base a reflexão, havendo correção e podendo acontecer em diversos modelos: com o professor e toda a turma, com o professor e pequenos grupos, entre os alunos em pares, trios, etc.

ATIVIDADE 1 COMPREENSÃO LEITORA
--

Habilidade: Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (EF12LP09BNCC).

Gênero textual: Anúncio publicitário

Objetivo Geral: Compreender a finalidade de uma campanha publicitária e a relação do seu conteúdo com a vida em sociedade.

Objetivos Específicos:

- Tomar consciência/Elencar os objetivos para a leitura.
- Antecipar informações e relacionar com as contidas no texto.
- Adotar a leitura do título como estratégia para inferir o assunto do texto.
- Assumir o controle do conhecimento de informações novas.
- Identificar estratégias para enfrentar os desafios com relação às palavras desconhecidas.
- Avaliar a compreensão da leitura.
- Auto avaliar-se
- Indicar caminhos para a superação de dificuldades

Tempo previsto: 2 aulas

GÊNERO TEXTUAL PARA ATIVIDADE 1



Figura 1 Fonte: https://5www.uemg.br/images/2020/noticias/maio/arte_3_CoVID_19.jpg

Gênero textual: Anúncio Publicitário

"Mensagem que visa exercer ação psicológica sobre receptores para conseguir deles mudança de comportamento em relação ao objeto oferecido: uma ideia ou um serviço." Compõe-se de título e subtítulo que se complementam, dando ideia do conteúdo e corpo do texto, que combina elementos linguísticos e icônicos. Outro elemento que faz parte da hiperestrutura do anúncio é a assinatura. (LAURINDO, 2007 p.66)

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

FASE: ANTEVISÃO/PLANEJAMENTO
ESTRATÉGIA: QUADRO DE SABERES PRÉVIOS
INSTRUMENTAL: QUADRO DOS SABERES



1. Para iniciar uma conversa com a turma, prepare um mural para registrar o que sabem sobre o assunto do texto. O quadro pode ficar afixado em sala por um período e ser utilizado para o registro de outros textos.
2. Apresente o título e subtítulo do texto; motive os alunos para falarem o que sabem, preenchendo o quadro.

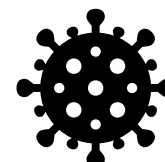
QUADRO DOS SABERES			
TEXTO	O QUE SEI	O QUE PASSEI	O QUE ACREDITO

3. Investigue o que as crianças entendem por PREVENÇÃO. Consulte o dicionário. Leve as crianças a estabelecer relação entre o significado da palavra ao nome da doença.
4. Faça perguntas: Quais os prováveis objetivos do texto? O que vocês imaginam que tenha nesse texto? (imagem, palavras, etc)
5. Apresente o texto (cartaz) aos alunos e permita que explorem a vontade as frases e as imagens; estimule a leitura; peça para que façam perguntas sobre o que eles querem saber.
6. Em qual ordem podemos ler esse texto?

FASE: MONITORAMENTO
ESTRATÉGIA: DISCUSSÃO METACOGNITIVA
INSTRUMENTAL: OBSERVAÇÃO E REGISTRO DO PROFESSOR



- 1 Após a exploração do texto pelos alunos e a leitura pelo professor (e/ou aluno), confirmar se as informações pensadas se encontram no texto.
- 2 Através do diálogo perguntar:




- O título ajudou a compreender o assunto do texto? Por que?
- Qual parte lhe chamou a atenção? Por que? Para que servem as imagens no texto?
- Quem organizou a campanha? Para qual público? Onde buscamos essas informações? (Sinalizar no texto).

3. Chamar a atenção para algumas palavras, buscando a construção de sentido.

- Observe a frase: **HIGIENIZE SEUS OBJETOS**
- Qual palavra pode ser colocada no lugar de **HIGIENIZE**? Por que?
- O que quer dizer a palavra **AGLOMERAÇÕES**? Que dica o texto oferece para descobrir? Que outra palavra nos chama a atenção?

(Sinalizar as palavras no texto)

<p>FASE: REFLEXÃO/REAÇÃO</p> <p>ESTRATÉGIA: DIÁRIO METACOGNITIVO</p> <p>INSTRUMENTAL: CADERNO DE NOVIDADES</p>	
---	---

1. O que aprendemos com o texto, pode melhorar a vida em comunidade? Como?

- Textos como esse são importantes, por quê?
- Onde buscar outras informações sobre o tema?
- O que foi fácil na leitura do texto?
- O que foi difícil na leitura do texto? Como melhorar?

2. Propor que escrevam no "**Caderno de novidades**" algo novo que aprenderam com o texto (cada aluno pode ter o seu caderno ou fazer um caderno para a turma).

Obs: o registro de aprendizagem pode ser uma informação do texto, uma palavra nova ou outra descoberta das crianças

O "**Caderno de novidades**" é uma estratégia para o desenvolvimento da metacognição. A ideia é que o aluno vá registrando com frequência (diário, semanal) o que consegue perceber de sua aprendizagem. A prática ajudará na reflexão em torno do que já sabe, como aprendeu, que situação foi mais favorável e como pode melhorar. Incentiva a reflexão sobre o próprio pensamento, as atitudes e modos de aprender, promove a motivação e autonomia. Importante informar a data do registro, a situação (algo que marque a lembrança, motivação) e a aprendizagem (o conhecimento).

Adaptação do Guia de Estratégias Metacognitivas para o desenvolvimento da compreensão leitora do Ministério de Educação do Peru (2006).



ATIVIDADE DE ESCRITA PARA OS ALUNOS
Gênero: Anúncio publicitário

1 LIGUE AS AÇÕES PARA MANTER A SAÚDE QUE VOCÊ JÁ FAZIA ANTES DO SURGIMENTO DA COVID - 19 E AS QUE PASSOU A FAZER DEPOIS.

ANTES

**USE MÁSCARAS
QUANDO SAIR**

DEPOIS

FIQUE EM CASA

LAVE AS MÃOS



*A atividade relaciona
Informações anteriores
e posteriores à leitura:*

*Reflete sobre o controle
realizado durante a leitura*

**MANTENHA-SE 2M À
DISTÂNCIA**

**EVITE
AGLOMERAÇÕES**

Como o texto foi discutido, algumas palavras se tornam estáveis na memória, uma estratégia de apoio para os iniciantes. Já a leitura de frases, colabora na fluência leitora



2 MARQUE COM UM X OS QUADROS QUE INFORMAM COMO UMA PESSOA PODE SE CONTAMINAR COM A COVID – 19.

**FICAR PERTO DE
PESSOAS DOENTES**

**TER BOA
ALIMENTAÇÃO**

**PEGAR OBJETOS
SUJOS DO VÍRUS**

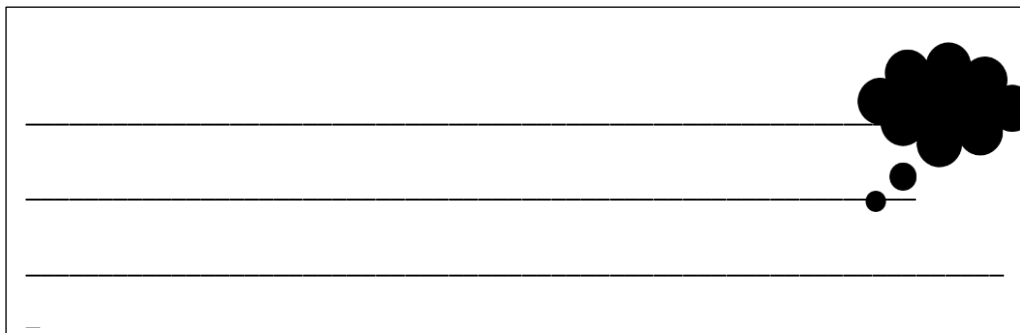
**RESPIRAR O AR
CONTAMINADO**

**LIMPAR AS MÃOS
COM FREQUÊNCIA**

*A atividade reflete a compreensão do aluno após a leitura.
As habilidades de inferência e síntese são trabalhadas.*



COMO VOCÊ CHEGOU A ESSA CONCLUSÃO? REGISTRE O QUE PENSOU.



3 MUITAS PESSOAS RESISTEM À VACINA CONTRA A COVID 19.

VAMOS FAZER UM CARTAZ PARA COLABORAR COM A CAMPANHA DE VACINAÇÃO E ESPALHAR PELA ESCOLA.

*A produção do anúncio pode ser feita em etapas, conforme o ritmo da turma.
Pode também ser em grupo menores.*

ATIVIDADE 2

COMPREENSÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO

Habilidade: Ler palavras novas com precisão nas relações letra/som, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização (EF12LP01).

Jogos de Leitura

Objetivo Geral: Refletir sobre o sistema de escrita, percebendo semelhanças entre as palavras e entre suas partes.

Objetivos Específicos:

- Perceber a atenção e a memória como aliadas para o reconhecimento das palavras.
- Reconhecer a estratégia utilizada para estabelecer a relação fonêmica no início, meio e fim das palavras (som, traços gráficos)
- Reconhecer a estratégia utilizada para perceber a relação entre as palavras com letras de imprensa e sua versão cursiva.
- Perceber as situações de dificuldade na própria leitura.

Duração prevista: 2 aulas.

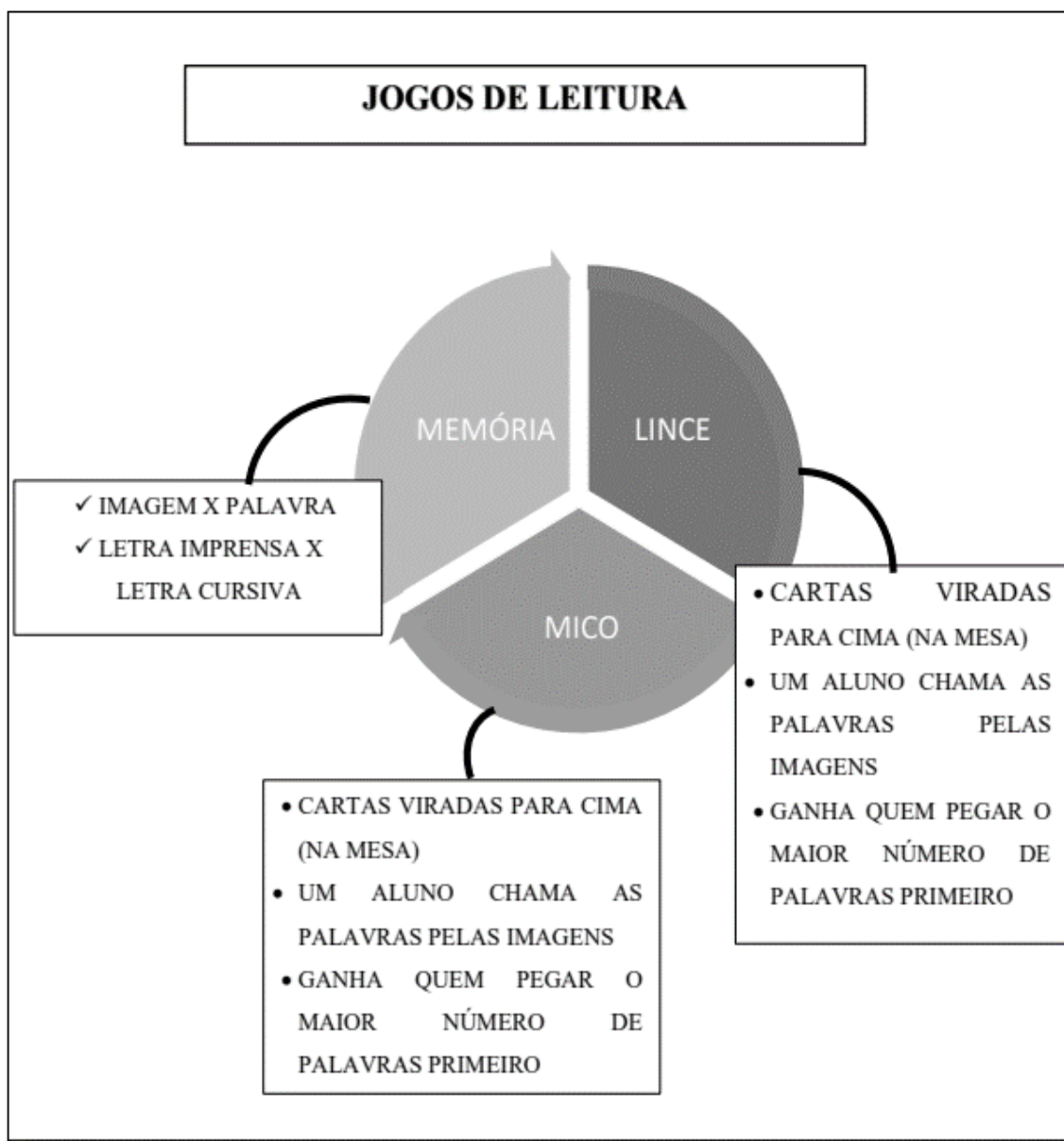


Figura 2 Produzido pelo autor

Jogos de leitura - Diz-se dos jogos que provocam a reflexão em torno do sistema de escrita, permitindo a observação atenta das partes de palavras, possibilitando a compreensão das relações e convenções próprias da escrita. O Jogo em sala de aula se justifica pelo seu aspecto lúdico, por às situações de interação que proporciona em sala, garantindo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. "Numa criança de idade escolar, inicialmente, a ação predomina sobre o significado e não é totalmente compreendida. A criança é capaz de fazer mais do que ela pode compreender. Mas é nessa idade que surge pela primeira vez uma estrutura de ação na qual o significado é dominante, embora a influência do significado sobre o comportamento da criança deva se dar dentro dos limites fornecidos pelos aspectos estruturais da ação." (VIGOTSKI, 2010, p.119)

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

FASE: ANTEVISÃO/PLANEJAMENTO

ESTRATÉGIA: INSTRUÇÃO DIRETA (Professor para alunos)

INSTRUMENTAL: OBSERVAÇÃO E REGISTRO DO PROFESSOR



1. Para iniciar, escolha o jogo que deseja propor aos alunos (orientação em anexo).
2. Tome a situação didática abaixo como referencial para a atividade na sala. Anime-se e anime os alunos para aprenderem novas palavras. Deixe claro a atividade a ser realizada (jogo e mural). Fale o que você espera com o jogo, o porquê da proposta, os benefícios do jogo para a aprendizagem das "palavras". É possível jogar e aprender ao mesmo tempo?
3. Em seguida, fale da organização da sala (grupos com 3 ou 4 alunos), das regras de convivência neste tipo de atividade.
4. Explique como se joga (as regras básicas).

SITUAÇÃO DIDÁTICA

- Durante a campanha de Prevenção da Covid 19, o prefeito distribuiu jogos para as crianças afim de que todas aprendessem as palavras e ficassem espertas para se defenderem da corona- vírus.
- Vamos ficar atentos no jogo e descobrir como as palavras são formadas para ajudar à outras crianças!?

FASE: MONITORAMENTO

ESTRATÉGIA: PRÁTICA COMPARTILHADA

INSTRUMENTAL: OBSERVAÇÃO E REGISTRO DO PROFESSOR



1. Distribuir as cartas e deixar que joguem. Dar voltas pela sala observando como os alunos jogam, como resolvem os conflitos, como formam pares no jogo, quais suas principais dificuldades.

CARTAS PARA OS JOGOS

Figura 3 Cartas produzidas pelo autor. Imagens gratuitas em canva.com



aglomeração

hospital

vacina

tristeza

tosse

morte

oxigênio

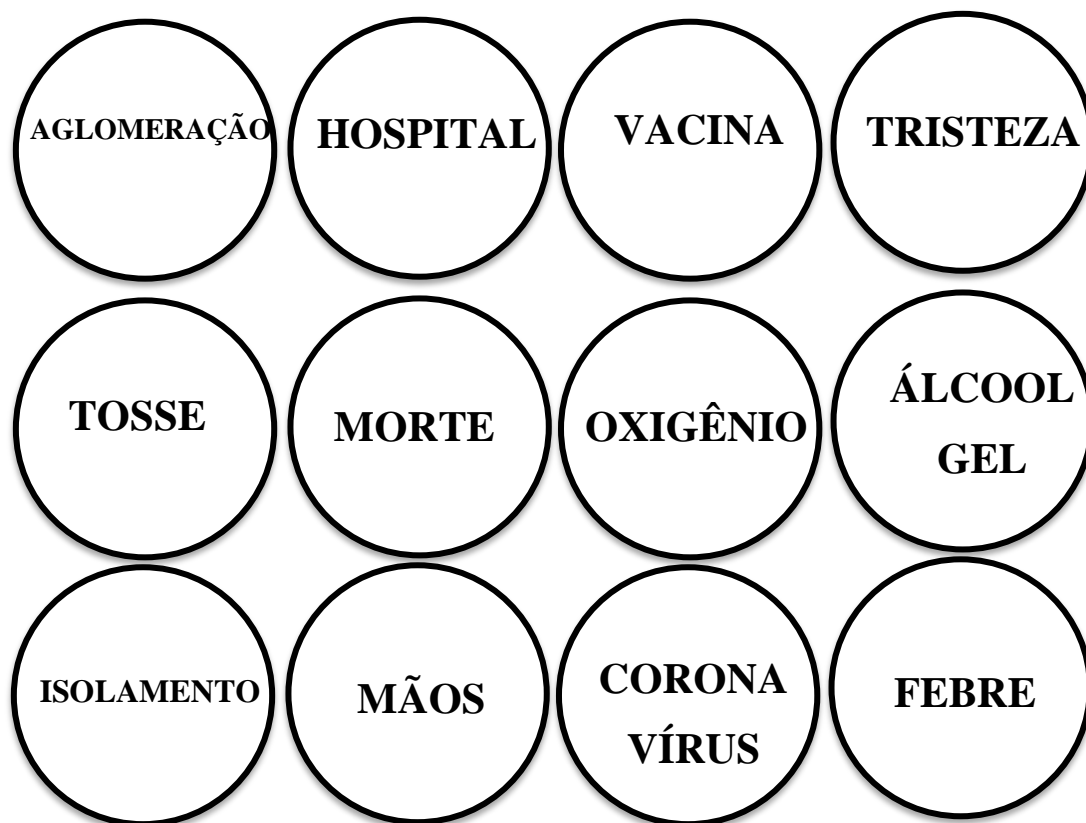
álcool
gel

isolamento

mãos

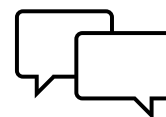
corona
vírus

febre



Atividade elaborada a partir da proposta do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação – GEEMPA.

FASE: REFLEXÃO/REAÇÃO
ESTRATÉGIA: DISCUSSÃO METACOGNITIVA
INSTRUMENTAL: QUADRO MURAL



- 1 Criar em sala um quadro/mural das descobertas ou dicas para aprender.

Obs: o mural pode ser utilizado sempre que houver jogos em sala.

- 2 Realizar perguntas estratégicas que reflitam as ações realizadas ANTES - DURANTE E DEPOIS do jogo.

Registrar no Quadro/Mural as descobertas ou dicas dos alunos, a partir da atividade realizada em sala. **MURAL: DICAS PARA JOGAR BEM**

ANTES DE JOGAR	DURANTE O JOGO	DEPOIS DO JOGO

DISCUSSÃO METACOGNITIVA		
Perguntas para estimular o pensamento reflexivo		
Antevisão/ Planejamento	Monitoramento/ Volição	Reflexão/reação
<ul style="list-style-type: none"> • O que pensou em fazer para ganhar a partida? • O que pensou em fazer para achar as palavras correspondentes? <p>O que julga importante saber para jogar?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O que mais chamou a atenção durante o jogo? • O que ajudou a encontrar o par? • Durante o jogo descobriu algo novo? O que? • Durante o jogo teve que mudar o jeito de achar as palavras? • Onde sua atenção se fixou mais: na imagem, na palavra, na letra ou no som? <p>O que você já sabia, te ajudou no jogo? Como?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O que aprendeu de novo com esse jogo? • O que achou fácil no jogo? • O que achou difícil no jogo? • O que você fará diferente na próxima partida? • Que dica você dá para quem for jogar?

(Produzido pelo autor)

Observações:

- Importante estimular a expressão do aluno de forma que cada vez mais se aproxime de reflexões acerca do sistema de escrita. Também seria interessante fazer questionamentos com base nas observações realizadas durante o jogo.
- Outras atividades lúdicas e escritas podem ser feitas a partir das palavras do jogo, fazendo refletir sobre os princípios e relações do sistema de escrita.

ATIVIDADE 3

COMPREENSÃO LEITORA

Habilidade: Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações (EF12LP19)

Gênero textual: Poema (A Língua do Nhem de Cecília Meireles – em anexo)


Objetivo Geral: Refletir sobre o gênero Poema, observando diferentes elementos que colaboram na construção simbólica e cultural expressa pelo o eu lírico.

Objetivos Específicos:

- Ouvir a predição do poema feita pela professora com informações sobre autor, assunto e possíveis incompreensões a partir do título (modelagem).
- Perceber que as incompreensões podem ocorrer em diversas situações na leitura do texto.
- Identificar a relação de sonoridade estabelecida entre as palavras para a construção do poema.
- Identificar no texto marcas que caracterizam a alteração de humor do personagem.
- Exercitar a associação de sons para a criação de outra versão do poema.

Tempo previsto: 2 aulas

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

<p>FASE: ANTEVISÃO/PLANEJAMENTO ESTRATÉGIA: PENSAR EM VOZ ALTA (Professor como modelo) INSTRUMENTAL: OBSERVAÇÃO E REGISTRO DO PROFESSOR</p>	
--	---

Gênero Poema - O poema é o gênero textual no qual a poesia é expressa de forma clara e inequívoca. Enquanto gênero literário, a poesia vem sendo analisada há séculos dada a sua importância estética para a humanidade. A crítica literária costuma identificá-la a partir de "elementos estilísticos observados em jogos de palavras, musicalidade das frases, na organização das palavras em versos e em outras características formais e de conteúdo (...)" (SILVA, 2019 p.132)

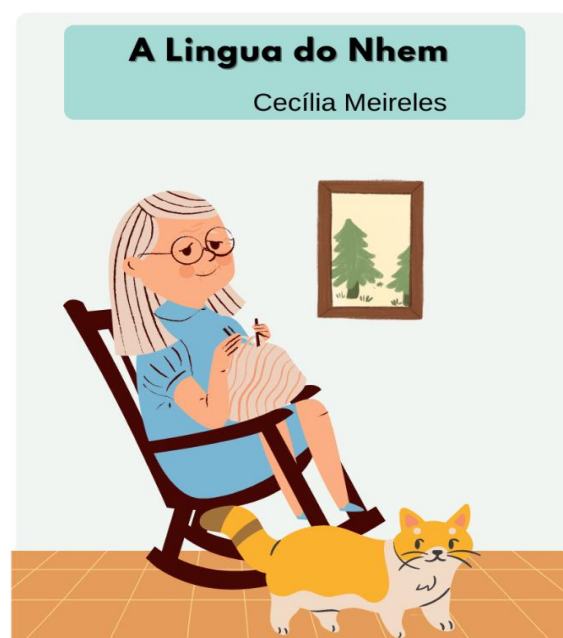


Figura 4 imagem criada a partir de elementos gratuitos do programa Canva.

1 Como o gênero poema é riquíssimo e muito ligado às sensações e emoções, sugere-se a organização de um momento especial de fruição, anterior ao estudo do poema em sala.

Segue algumas ideias para o momento de fruição e sensibilização:

SENSIBILIZAÇÃO



- Deixar que as crianças manuseiem e escolham poemas para ler;
- A leitura pode ser alternada com vídeos que trazem recital de poesias (ver Palavra Cantada; Quintal da Cultura)
- Permitir que as crianças marquem o ritmo dos poemas com auxílio de instrumentos musicais (guizos, maracá, pandeiros, entre outros.)

3 Após a sensibilização (que pode ser realizada no dia anterior), iniciar o estudo com a seguinte situação didática:

4

Estratégia: Pensar em voz alta (representação da experiência do educador/professor como modelo)

Ao planejar essa aula, fiquei pensando se era bom trazer um texto para a nossa leitura, porque ele tem algumas palavras diferentes que podem atrapalhar a nossa compreensão. Mas, resolvi trazer assim mesmo e partilhar o que pensei. O texto é um poema e tem um título engraçado: " A Língua do Nhem" (escreve o título no quadro para que todos leiam). Eu adoro poemas, mas esse título.... me fez pensar... o que seria "Nhem"? Seria um nome de uma pessoa ou de algum duende de histórias...? E como será que estaria a língua dele? Tinha um defeito? Humm! (sentir o envolvimento das crianças). Fiquei curiosa e vocês? Vamos descobrir juntos?

3 Distribuir o texto. Garantir que todos façam a leitura do título e nome da autora.

4 Tecer comentários acerca da autora e seus poemas, como se estivesse lembrado ao ler. Sugerir que fiquem atentos como um "**detetive**" para descobrir o que seria NHEM.

ATENÇÃO: O importante é ir envolvendo os alunos, deixando claro os procedimentos de predição. Estimulando para que eles também se deem conta que podem fazer o mesmo, em qualquer texto.



Pensar em voz alta - o professor comenta sobre seus pensamentos, suas ideias e experiências próprias que vem à mente quando escuta o título, comentários sobre o tema e o nome do autor. Evidencia os procedimentos que utiliza na predição de um texto.

(Fonte: Guia de Estratégias Metacognitivas para o desenvolvimento da compreensão leitora -Min Educação Peru)

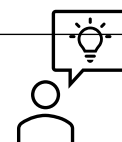
FASE: MONITORAMENTO/ VOLIÇÃO
ESTRATÉGIA: PENSAR EM VOZ ALTA
(Professor como modelo)
INSTRUMENTAL: OBSERVAÇÃO E REGISTRO DO PROFESSOR
PRODUÇÃO DO ALUNO



- 1 O professor faz a leitura do poema, observando a entonação e ritmo.
2. Esperar que percebam que NHEM se refere à fala da personagem. Caso isso não aconteça, ir dando pistas como se estivesse pensando em voz alta para descobrir.
3. Em seguida, pedir que leiam novamente o texto e que façam perguntas. Algo que queiram saber.
4. Após as perguntas das crianças, caso elas não falem, ir comentando em tom de dúvida para si mesmo: O que a velhinha queria dizer com aquela língua? Qual era o problema dela? Qual seria o sentimento dela no primeiro momento? Vamos procurar pistas (circular as palavras) no texto? E no final, qual era o sentimento dela? O que fez ela mudar? Será que a gente conhece alguma velhinha nesta mesma situação? E será que existe no texto outra palavra com o som semelhante à língua da velhinha? Vamos procurar, “Srs. detetives"! A ideia é interagir com naturalidade instigando os alunos a pensarem, a perceberem que é importante fazer várias perguntas a si mesmo para compreender o texto.
5. Ao final, sugere-se que construam uma frase para representar a história do texto.


"Sem transformar a leitura de frases numa meta em si, julgamos que ela promove, num nível micro textual, a capacidade inicial do aprendiz para processar o discurso escrito." (MORAIS, 2012 p. 155)

FASE: REFLEXÃO/REAÇÃO
ESTRATÉGIA: PRÁTICA INDIVIDUAL
INSTRUMENTAL: ATIVIDADE ESCRITA (PROPOSTA PARA ALUNOS)



1ª ATIVIDADE DE ESCRITA PARA OS ALUNOS
(A partir do poema “A Língua do Nhem”)

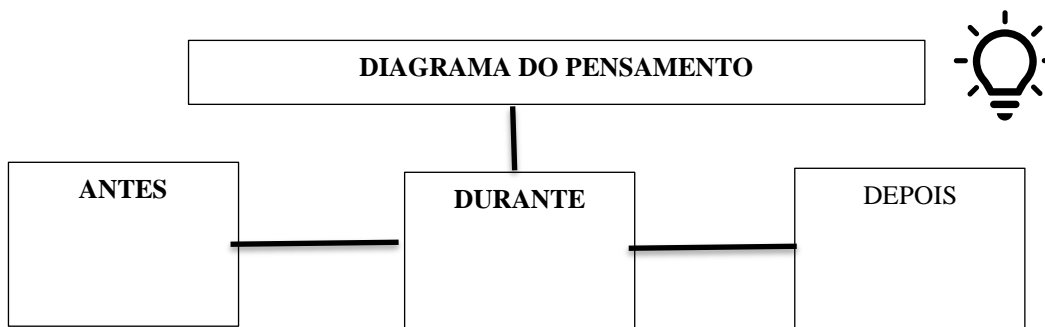
- 1 Releia o texto e desenhe para representar as três partes que você julga ser mais importantes. Depois explique por que separou assim.


EXPLICAÇÃO:

2 Pense no que já sabe sobre o gênero POEMA. Marque o que você encontrou no texto A LÍNGUA DO NHEM.

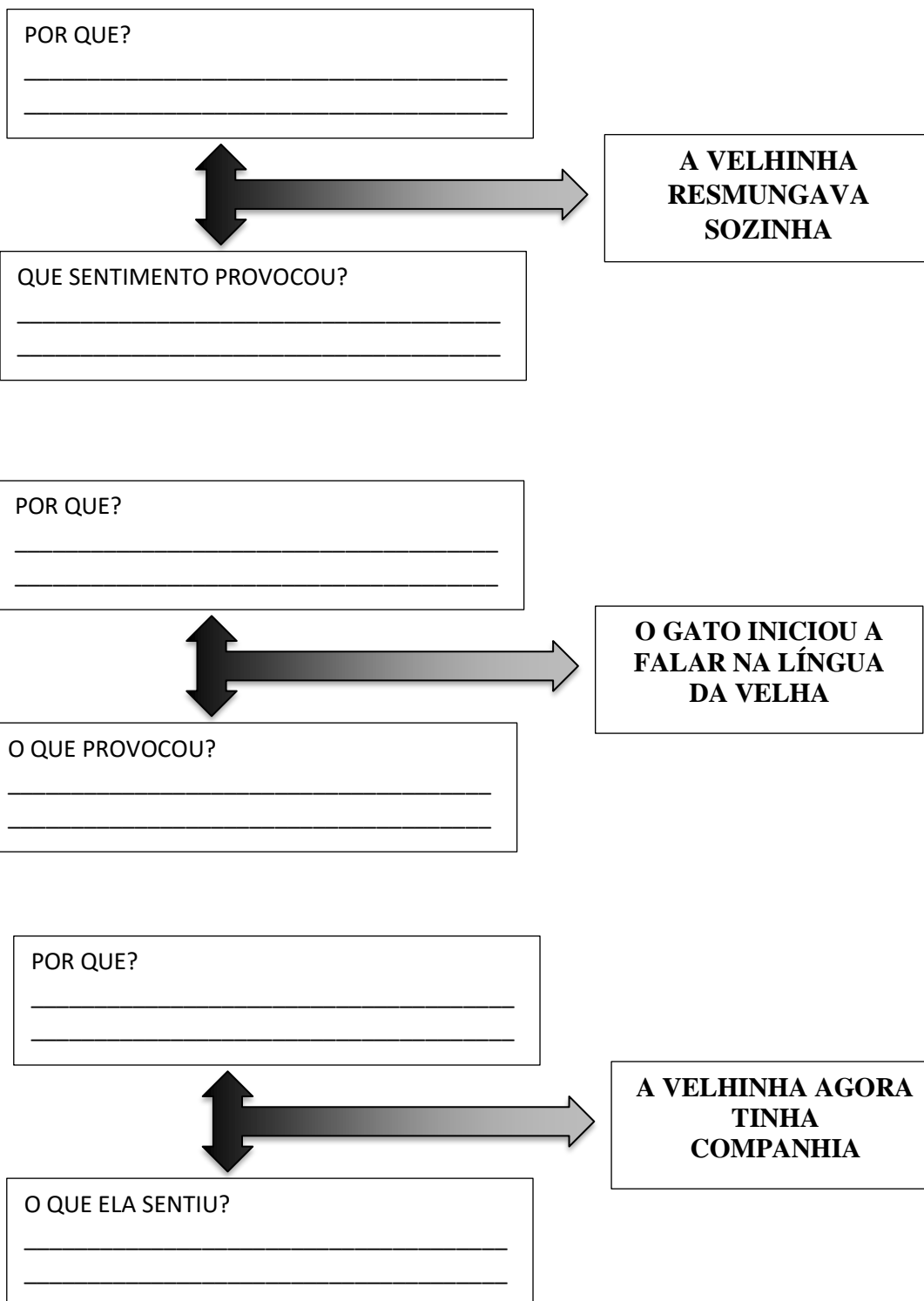
- HISTÓRIA REPETIÇÃO RIMA
 SENTIMENTO PERSONAGEM ENCANTAMENTO

3 Pense em tudo que lembrou e fez para estudar o texto e preencha o Diagrama do Pensamento:




2ª ATIVIDADE DE ESCRITA PARA OS ALUNOS
(A partir do poema “A Língua do Nhem”)

1 Complete os diagramas com as informações do texto.



COMO DESCOBRIU AS INFORMAÇÕES PARA COMPLETAR OS DIAGRAMAS?
REGISTRE.



2 O que aconteceria se a personagem da história no poema fosse uma CRIANÇA? Como seria a fala dela? O que mudaria? Faça alterações no texto como se o personagem fosse uma criança.



A LÍNGUA DO _____

HAVIA UMA _____
 QUE ANDAVA _____
 POIS DAVA A SUA VIDA
 PARA _____ COM ALGUÉM.
 E ESTAVA SEMPRE EM CASA
 A BOA _____
 _____ SOZINHA:

O GATO QUE _____
 NO CANTO DA COZINHA
 ESCUTANDO A _____,
 PRINCIPIOU TAMBÉM
 A MIAR NESSA LÍNGUA
 E SE ELA RESMUNGAVA,
 O GATINHO A ACOMPANHAVA:

DEPOIS VEIO O CACHORRO
 DA CASA DA VIZINHA,
 PATO, CABRA E GALINHA
 DE CÁ, DE LÁ, DE ALÉM,
 E TODOS APRENDERAM
 A _____ NOITE E DIA
 NAQUELA MELODIA

DE MODO QUE A _____
 QUE MUITO PADECIA
 POR NÃO TER _____
 NEM FALAR COM NINGUÉM,
 FICOU TODA CONTENTE,
 POIS MAL A BOCA ABRIA
 TUDO LHE RESPONDISA

ATIVIDADE 4

SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO

Habilidades:

Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita (EF01LP08). Ler corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas (EF02LP04).

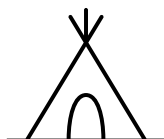
Jogos de Leitura

Objetivo Geral: Estabelecer comparações entre as palavras, reconhecendo semelhanças e diferenças, conforme as categorias de tamanho e tipos (número de letras, número de sílabas) e estabelecendo relações grafofonêmicas para a formação de palavras.

Objetivos Específicos:

- Reconhecer a estratégia utilizada (reflexão, tentativa erro x acerto, hipóteses) para o reconhecimento das palavras.
- Perceber o conhecimento que precisa para estabelecer a relação fonemas x grafemas no início, meio e fim das palavras (som, traços gráficos, sentido).
- Perceber o que dificultou o reconhecimento das palavras (desconhecimento das letras, das relações grafema x fonema; unidade de sentido).
- Buscar estratégias de superação das dificuldades de leitura.

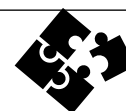
Tempo previsto: 2 aulas



Uma ideia puxa a outra – Aproveitando-se do uso da expressão “nhemnhem” de origem indígena, por Cecília Meireles no poema A Língua do Nhem, nesta atividade se propõe um jogo com outras palavras de origem indígena, ampliando o conhecimento acerca dessa cultura.

Uma outra vertente temática para estudo a partir do poema é a relação social com os idosos. Um livro muito interessante que pode ampliar o conhecimento a partir desse tema é **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**, de Mem Fox, tradução de Gilda Aquino.



COMO JOGAR

Número de jogadores: 2, 3 ou 4 jogadores ou grupos

Materiais: 12 fichas azuis contendo figuras e as palavras correspondentes; 12 fichas, vermelhas contendo figuras cujos nomes se encontram dentro das palavras das fichas azuis.

Regras: As 12 fichas de cor vermelha são distribuídas igualmente entre os jogadores. As fichas de cor azul devem ficar em um monte, viradas para baixo, no meio da mesa. Dado o sinal de início do jogo, o primeiro jogador deve desvirar uma ficha do monte e verificar se entre as suas fichas vermelhas há uma que esteja dentro da palavra da ficha azul que foi desvirada. Caso encontre um par, o jogador deve baixá-lo sobre a mesa; se nenhuma de suas fichas vermelhas tiver uma “palavra dentro de palavra” que foi desvirada ou o jogador não perceber o par, ela é colocada no final do monte, e o jogo continua. Ganha o jogo quem se livrar das suas cartelas primeiro.

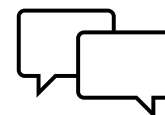
PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

FASE: ANTEVISÃO / PLANEJAMENTO

ESTRATÉGIA: DISCUSSÃO METACOGNITIVA

INSTRUMENTAL: QUADRO COMPARATIVO

PALAVRA MÃE X PALAVRA FILHO(A)



1 Iniciar a aula retomando o poema A Língua do NHEM. Informe que fez uma pesquisa e descobriu como as pessoas usavam a palavra NHEM (situação didática). Perguntar se conhecem alguma palavra indígena e se sabiam que as palavras podem ficar dentro de outra. Fazer analogia com a relação mãe x filho: "palavra mãe e palavra filho". Como são essas palavras? Quais as suas características?

2 Apresentar o quadro comparativo “Palavra Mãe X Palavra Filho(a)” e registrar as semelhanças e diferenças entre as palavras (do conhecimento das crianças).

Obs: Espera-se que a conversa seja em torno do tamanho das palavras, dos sons, dos significados e sentidos.

QUADRO COMPARATIVO PALAVRA MÃE X PALAVRA FILHO(A)



PALAVRA MÃE

PALAVRA FILHO(A)

--	--

Consciência Fonológica - "não é uma coisa que se tem ou não, mas um conjunto de habilidades que varia consideravelmente. Uma primeira fonte de variação é o tipo de operação cognitiva que fazemos sobre as partes das palavras; pronunciá-las, separando-as em voz alta; juntar partes que escutamos separadas; contar partes das palavras; comparar palavras quanto ao tamanho ou identificar semelhanças entre alguns pedaços sonoros; dizer palavras parecidas quanto algum segmento sonoro, etc." (MORAIS, 2012 p. 84).

FASE: MONITORAMENTO/VOLIÇÃO

ESTRATÉGIA: PRÁTICA COMPARTILHADA

(Professores e alunos)

INSTRUMENTAL: OBSERVAÇÃO E REGISTRO DO PROFESSOR




1 Propor o jogo "Uma palavra dentro da outra". Relembrar os combinados para esse tipo de atividade; distribuir as cartas por grupo. Sugere-se trios ou quartetos.






Figura 5 Cartas elaboradas pelo autor a partir da proposta do MEC e UFPE/CEEL.

ATENÇÃO: Importante a observação atenta do professor durante todo o jogo para as tentativas de descobertas das palavras pelas crianças. Em que se apoiam para formarem o par de cartas? Som, letras, significado? O que percebem na formação dos diversos tipos de sílabas?

<p>FASE: REFLEXÃO/REAÇÃO</p> <p>ESTRATÉGIA: PRÁTICA COMPARTILHADA</p> <p>(Alunos em duplas)</p> <p>INSTRUMENTAL: MURAL/FICHA DE REGISTRO DA METACOGNIÇÃO</p>	
--	---

1 Após o jogo preencher a Ficha de registro da metacognição.

<p>ANTEVISÃO/ PLANEJA MENTO</p> 	<p>VOCÊ APRENDEU ALGUMA PALAVRA INDÍGENA NOVA?</p> <p>() SIM () NÃO</p> <p>QUAL?</p> <p>_____</p>	<p>NO JOGO, VOCÊ LEMBROU DAS CARACTERÍSTICAS DAS PALAVRAS MÃE E FILHO(A)?</p> <p>() SIM () NÃO</p>	<p>COMO VOCÊ RECONHECEU AS PALAVRAS?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>MONITARA MENTO/ VOLIÇÃO</p> 	<p>O QUE MAIS AJUDOU A RECONHECER A PALAVRA DENTRO DA OUTRA?</p> <p>() LETRA () SOM</p> <p>() SENTIDO</p>	<p>LEMBROU DE ALGO IMPORTANTE DURANTE O JOGO?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>QUAL PALAVRA FOI MAIS DIFÍCIL DE RECONHECER? POR QUÊ?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>REFLEXÃO/ REAÇÃO</p> 	<p>NESSE JOGO, O QUE APRENDEU SOBRE AS PALAVRAS?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>PODEMOS DIZER QUE TODA PALAVRA TEM OUTRA DENTRO?</p> <p>() SIM () NÃO</p>	<p>QUE SENTIMENTO LHE DESPERTOU O JOGO?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

(Produzido pelo autor)

ATENÇÃO: Como opção, pode-se retornar ao texto A Língua do NHEM e procurar palavras dentro de outras. Há também outras possibilidades de uso das palavras do jogo, em atividades mais livres, como ditado de palavras, bingo de letras das palavras; jogo da força, etc.

REFERÊNCIAS

- BELLINGHAUSEN, Ingrid B. **A galinha ruiva**. 1ª ed. CDL, 2014.
- CALIGARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo. Scipione, 2009.
- COSCARELLI, C. V. Em busca de um modelo de leitura. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte: FALE/UFMG. v. 11, nº 1 jan/jun, 2003. p.119-147.
- FLAVELL, John H; MILLER, Patrícia H; MILLER, Scott A. **Desenvolvimento Cognitivo**. Tradução Claudia Dornelles. 3ª ed. Porto Alegre. Artmed. 1999.
- GIL, Antônio Carlos Gil. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ªed. São Paulo. Atlas. 2008.
- GROSSI, Esther Pillar. **Uma nova maneira de estar em sala de aula**. Porto Alegre. GEEMPA, 2017.
- GROSSI, Esther Pillar. **Didática da Alfabetização**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1990.
- RICO, Dolores Gutierrez. Fundamentos teóricos para el estudio de la estrategias cognitivas y metacognitivas. **Rev. Investigación Educativa**, México, nº4, setembro, 2005.
- KATO, Mary. **No mundo da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo, SP. Ática, 2004.
- LAURINDO, Hildenize Andrade. **A instabilidade do gênero anúncio publicitário**. In CAVALCANTE et al. (org). **Texto e discurso sob múltiplos olhares: gêneros e sequências textuais**. Rio de Janeiro. Lucerna, 2007.
- LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre, Sagra DC Luzzatto,1996.
- MONTEIRO, Sara Mourão. Processos cognitivos na leitura inicial: relação ente estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. **Rev. Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.40, nº2, p. 449-466, abril/jun. 2014.
- MORAIS, Arthur Gomes. **Sistema de Escrita Alfabética**. 1ª ed. São Paulo. Melhoramentos, 2012.
- PINZAS-GARCÍA, Juana. **Guia de las estrategias metacognitivas para desarrollar las comprension lectora**. Ministério da Educação. República do Peru. 2006.
- PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Categorias metacognitivas como subsídio à prática pedagógica. **Rev. Educação e Pesquisa**. São Paulo. v.38. nº1, p.181-196. 2012.
- PORTILHO, Evelise. **Como se aprende? Estratégias, estilo e metacognição**. Rio de Janeiro. Walk Ed.,2009.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres** - a nova cultura da aprendizagem. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre. Artmed, 2002.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Rev. Psicologia: reflexão e crítica**. pp. 109-116. 2003. Disponível em <https://www.scielo.br/j/prc/a/SvPsW9L8v4t7gmDXGHrdTPc/?lang=pt>. Acesso em 21 março 2020.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do Português do Brasil**. São Paulo. Contexto. 2003.

SILVA, Márcia Cabral. **O Gênero poético no ensino de literatura**. In LEURQUIN, COUTINHO (org.). Literatura e ensino. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2019.

SIQUEIRA, M.; ZIMMER, M. C. Aspectos linguísticos e cognitivos da leitura. **Revista de Letras**, v. 1, n. 28, 11. Disponível em <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/2311>. Acesso em 17 de fevereiro 2020.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura. 4ª ed. Porto Alegre, Artemed, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização - as muitas facetas. **Rev. brasileira de educação**, 2004, n.25, pp.05-17. ISSN 1413-2478. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782004000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 20 março 2020.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo. Contexto. 2020.

SOLLÉ, Isabel. Tradução Claudia Schilling. **Estratégias de Leitura**. 6ª ed. Porto Alegre. Artmed, 1998.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; FRISON, Lourdes M. Bragagnolo. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPeL. Pelotas, maio/agosto, 2013.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; PISCALHO, Isabel. Promover competências autorregulatórias da Aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos – Perspectivas de investigadores e docentes. **Rev. Interações**, nº 30, pp 72 – 109, 2014. Disponível em <https://doi.org/10.25755/int.4026>. Acesso em 14 dezembro 2020.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Org. Michael Cole (et al). Trad. José Cipolla Neto (et al). 7ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 2007. 4ª tiragem, 2010.

ANEXO 1: Texto utilizado na atividade de Leitura (teste projeto piloto)**A GALINHA RUIVA**

ERA UMA VEZ UMA GALINHA RUIVA, QUE MORAVA COM SEUS PINTINHOS NUMA FAZENDA.

UM DIA ELA ENCONTROU UMAS ESPIGAS DE MILHO E PENSOU QUE SE O SEMEASSE, PODIA VIRAR UM BOM ALIMENTO.

FOI PENSANDO NISSO, QUE A GALINHA RUIVA ENCONTROU SEUS AMIGOS:

– QUEM PODE ME AJUDAR A SEMEAR O MILHO PARA FAZER UM DELICIOSO PÃO?

– EU NÃO, DISSE O GATO. ESTOU COM MUITO SONO.

–EU NÃO, DISSE O CACHORRO. ESTOU MUITO OCUPADO.

– EU NÃO, DISSE O PORCO. ACABEI DE ALMOÇAR.

– EU NÃO, DISSE A VACA. ESTÁ NA HORA DE BRINCAR LÁ FORA.

A GALINHA SEMEOU, COLHEU, DEBULHOU, MOEU, AMASSOU E COZEU O PÃO SOZINHA.

AQUELE CHEIRINHO BOM DE PÃO FOI FAZENDO OS AMIGOS CHEGAREM. TODOS FICARAM COM ÁGUA NA BOCA.

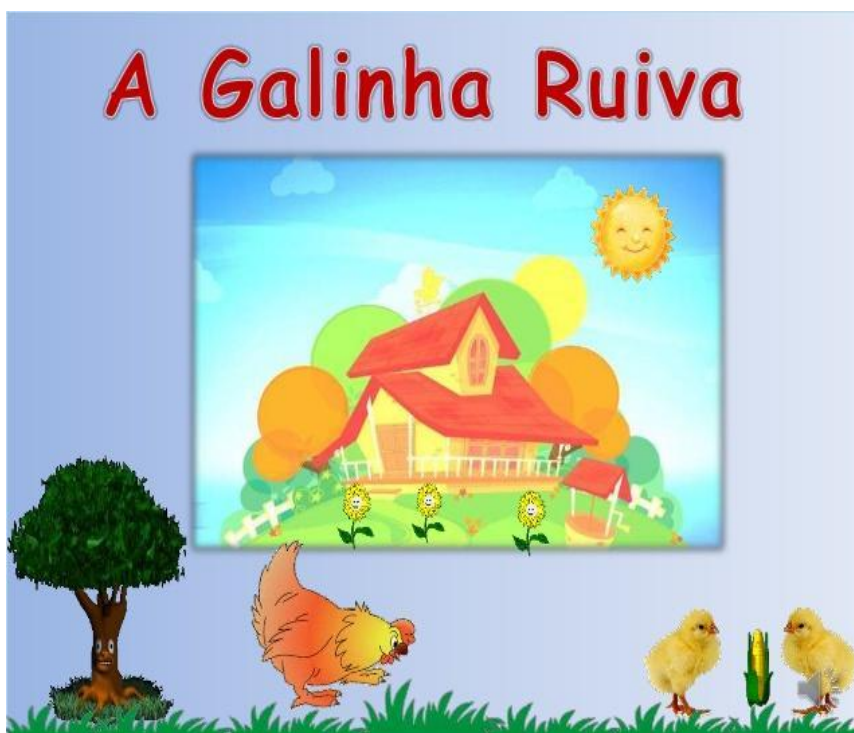
ENTÃO A GALINHA RUIVA DISSE:

–QUEM VAI COMER ESSE DELICIOSO PÃO DE MILHO SOU EU E MEUS PINTINHOS.

FOI AÍ QUE A GALINHA E SEUS PINTINHOS APROVEITARAM A FESTA E NENHUM DOS PREGUIÇOSOS FOI CONVIDADO.

INGRID BIESEMEYER BELLINGHAUSEN (Texto adaptado)

ANEXO 2: Atividade de associação – Leitura de frases e imagens (teste projeto piloto)



(Imagens gratuitas copiadas da internet)



A GALINHA RUIVA MORAVA NA FAZENDA COM SEUS FILHINHOS.

A GALINHA RUIVA ENCONTROU SEUS AMIGOS.

TODOS OS AMIGOS FICARAM COM ÁGUA NA BOCA

AQUELE CHEIRINHO DE PÃO FOI FAZENDO OS AMIGOS

ANEXO 3: Palavras utilizadas para a leitura (teste projeto piloto)

APROVEITARAM

GALINHA

COZER

PINTINHOS

DEBULHOU

AMIGOS

AQUELE

ALMOÇAR

ANEXO 4: ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS – UM RECURSO PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO (INSTRUMENTAIS)

Atividade 1- Fase: AntEvisão /Planejamento.

QUADRO DOS SABERES			
TEXTO	O QUE SEI	O QUE PASSEI	O QUE ACREDITO

Atividade 2 - Fase: Reflexão/reação – Mural: Dicas para jogar bem.

MURAL: DICAS PARA JOGAR BEM		
ANTES DE JOGAR	DURANTE O JOGO	DEPOIS DO JOGO

Atividade 4 – Fase: Antevisão/Planejamento – Quadro comparativo Palavra Mãe X Palavra Filho(a).

QUADRO COMPARATIVO PALAVRA MÃE X PALAVRA FILHO(A)



PALAVRA MÃE

PALAVRA FILHO(A)

--	--

Atividade 4 – Fase: Reflexão/reação – ficha de registro da metacognição.

FICHA DE REGISTRO DA METACOGNIÇÃO			
<p>ANTEVISÃO/ PLANEJA MENTO</p> 	<p>VOCÊ APRENDEU ALGUMA PALAVRA INDÍGENA NOVA?</p> <p>() SIM () NÃO</p> <p>QUAL?</p> <p>_____</p>	<p>NO JOGO, VOCÊ LEMBROU DAS CARACTERÍSTICAS DAS PALAVRAS MÃE E FILHO(A)?</p> <p>() SIM () NÃO</p>	<p>COMO VOCÊ RECONHECEU AS PALAVRAS?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>MONITARA MENTO/ VOLIÇÃO</p> 	<p>O QUE MAIS AJUDOU A RECONHECER A PALAVRA DENTRO DA OUTRA?</p> <p>() LETRA () SOM</p> <p>() SENTIDO</p>	<p>LEMBROU DE ALGO IMPORTANTE DURANTE O JOGO?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>QUAL PALAVRA FOI MAIS DIFÍCIL DE RECONHECER? POR QUÊ?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>REFLEXÃO/ REAÇÃO</p> 	<p>NESSE JOGO, O QUE APRENDEU SOBRE AS PALAVRAS?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>PODEMOS DIZER QUE TODA PALAVRA TEM OUTRA DENTRO?</p> <p>() SIM () NÃO</p>	<p>QUE SENTIMENTO LHE DESPERTOU O JOGO?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

ANEXO 5 – Gênero textual: Poema – A Língua do nhem.

A LÍNGUA DO NHEM

Cecília Meireles



HAVIA UMA VELHINHA
 QUE ANDAVA ABORRECIDA
 POIS DAVA A SUA VIDA
 PARA FALAR COM ALGUÉM.
 E ESTAVA SEMPRE EM CASA
 A BOA VELHINHA
 RESMUNGANDO SOZINHA.

NHEM-NHEM-NHEM-
 NHEM-NHEM-NHEM

O GATO QUE DORMIA
 NO CANTO DA COZINHA
 ESCUTANDO A VELHINHA
 PRINCIPIOU TAMBÉM
 A MIAR NESSA LÍNGUA
 E SE ELA RESMUNGAVA
 O GATINHO COMPANHAVA:

NHEM-NHEM-NHEM-
 NHEM-NHEM-NHEM

DEPOIS VEIO O CACHORRO
 DA CASA DA VIZINHA
 PATO, CABRA, GALINHA
 DE CÁ, DE LÁ, DE ALÉM.
 E TODOS APRENDERAM
 A FALAR NOITE E DIA
 NAQUELA MELODIA

NHEM-NHEM-NHEM-
 NHEM-NHEM-NHEM

DE MODO QUE A VELHINHA
 QUE MUITO PADECIA
 POR NÃO TER COMPANHIA
 NEM FALAR COM NINGUÉM
 FICOU TODA CONTENTE
 POIS MAL ABRIA A BOCA
 TUDO LHE RESPONDIA:

NHEM-NHEM-NHEM
 -NHEM-NHEM-NHEM

ANEXO 6: Atividade de Leitura para o professor – modelo metacognitivo.

Objetivo Geral: Compreender o processo de ensino-aprendizagem pautado em estratégias metacognitivas.

Objetivos Específicos: Perceber o processo de metacognição na aprendizagem da leitura, desenvolvendo habilidades para um ensino estratégico.

Perceber-se enquanto leitor experiente, tomando consciência das estratégias metacognitivas utilizadas.

Tempo de duração: 1 hora aula.

Procedimentos Didáticos

<p>Proposta de Formação para o Professor Fase: Antevisão/Planejamento Estratégia: Prática Compartilhada</p>
--

- Informar os objetivos da formação.
- Apresentar o modelo de autorregulação proposto por Veiga Simão (2013, p.13)
- Solicitar que analisem o modelo de estratégias e o comparem com a prática de ensino e aprendizagem que utilizam. Existem elementos novos? Que fases é possível identificar durante a interação com os alunos? O que se depreende desse modelo de ensino e aprendizagem? Quais as estratégias para o ensino da leitura utilizadas em sala? Como o professor pode contribuir para que o aluno planifique, monitore e avalie sua aprendizagem?

Obs: Espera-se que o professor ative os seus conhecimentos acerca do processo de ensino, de aprendizagem e as implicações desse processo em sala de aula.

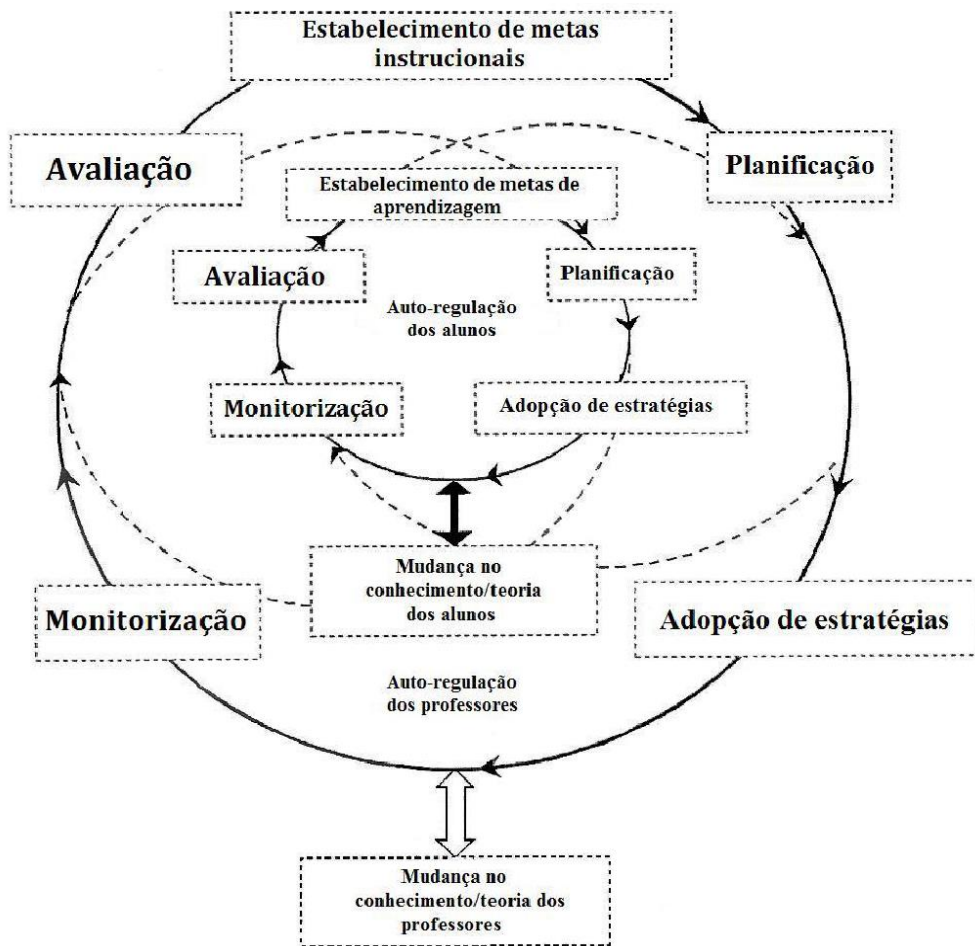


Figura 6 Modelo metacognitivo - Veiga Simão

Proposta de Formação para o Professor
Fase: Monitoramento
Estratégia: Reflexão metacognitiva

Leitura do texto: "Zona de desenvolvimento proximal" (adaptação)

Questão motivadora: Qual a relação entre as etapas do processo de ensino e aprendizagem e ZDP proposta por Vigotski?

Zona de desenvolvimento proximal: uma nova abordagem

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola mas muito antes tiveram alguma experiência com quantidades - tiveram de lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Consequentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar.

Koffka e outros admitem que a diferença entre o aprendizado pré-escolar e o escolar está no fato de o primeiro ser um aprendizado não sistematizado, e o último, um aprendizado sistematizado. Porém, a sistematização não é o único fator; há também o fato de que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo e de excepcional importância, sem o qual esse assunto não pode ser desenvolvido: a zona de desenvolvimento proximal.

Um fato empiricamente estabelecido e bem conhecido é que o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança. Por exemplo, afirma-se que seria bom que se iniciasse o ensino de leitura, escrita e aritmética numa faixa etária específica. Só recentemente, entretanto, tem-se atentado para o fato de que não podemos nos limitar meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Temos de determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento.

O primeiro nível pode ser chamado nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimentos já completados; o que elas conseguem fazer por si mesmas.

O segundo, a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão em estado embrionário. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação.

A zona de desenvolvimento proximal pode, portanto, tornar-se um conceito poderoso nas pesquisas do desenvolvimento; conceito que pode aumentar de forma acentuada a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais.

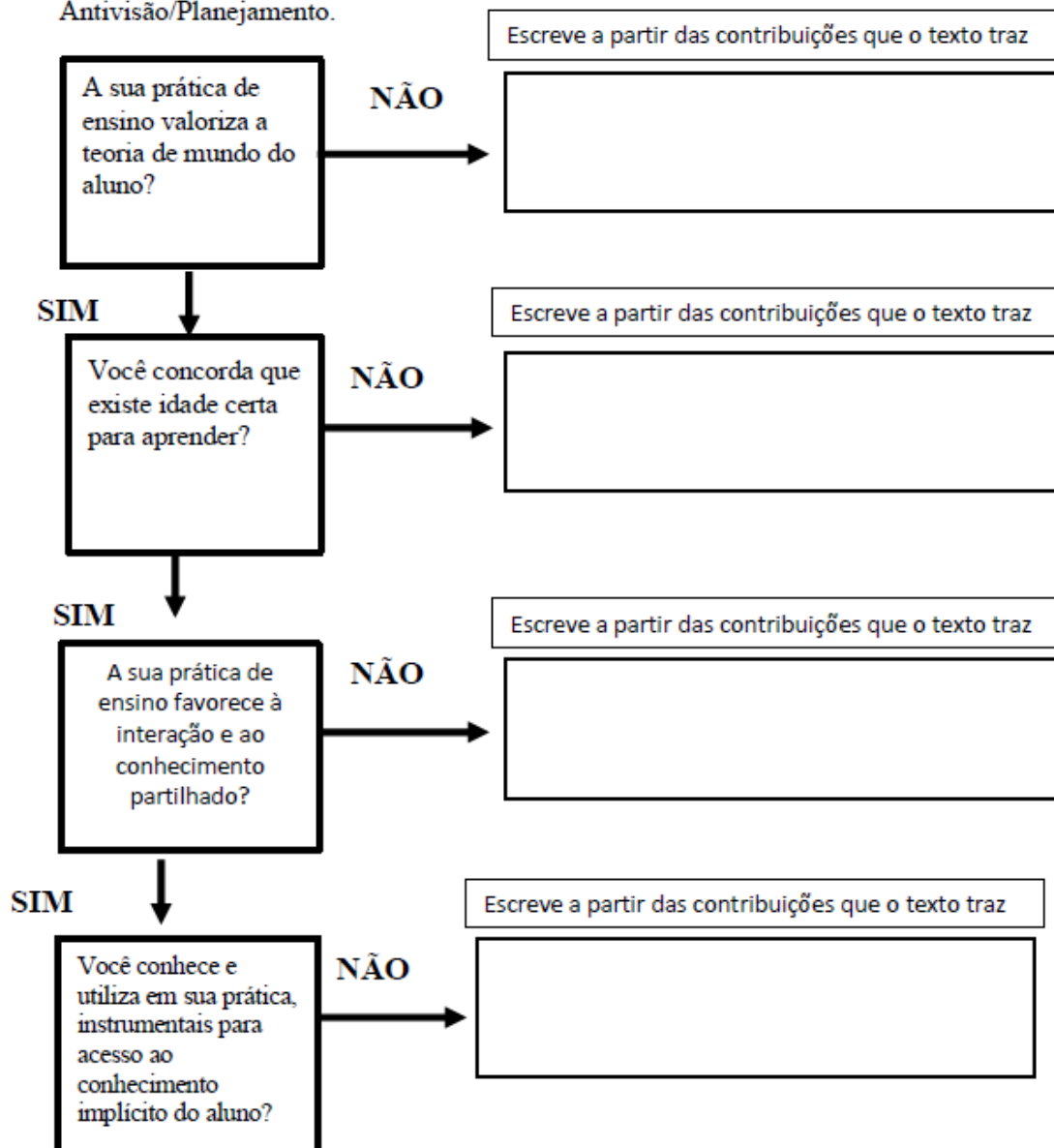
Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. Assim, o aprendizado é

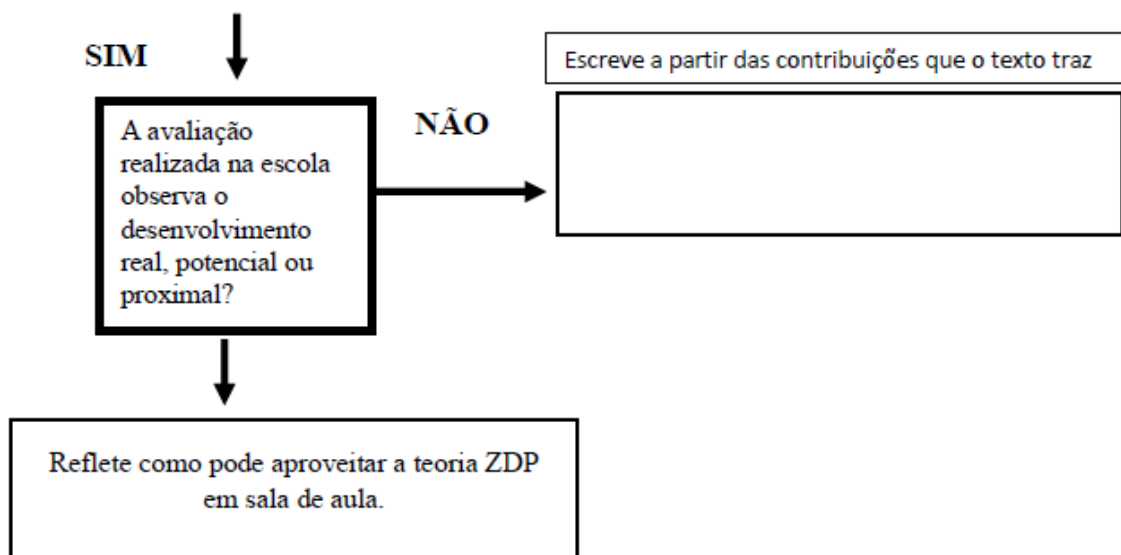
um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (Texto adaptado)

(VIGOTSKI, L.S. **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Martins Fontes, 2010 p.94-105)

Proposta de Formação para o Professor
Fase: Reflexão / reação
Estratégia: Prática Individual/margem metacognitiva

Preencher o quadro de reflexões, a partir da compreensão do texto e reflexões da fase Antivisão/Planejamento.





Adaptação do Roteiro de perguntas metacognitivas (POZO, 2002; MORENO,1994).