



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Isabella Costa Rodrigues Ruivo

**“Tia, a minha resposta está errada!”:
a consciência do ato de aprender: estratégias metacognitivas no ciclo
alfabetizador**

São Gonçalo

2024

Isabella Costa Rodrigues Ruivo

**“Tia, a minha resposta está errada!”:
a consciência do ato de aprender: estratégias metacognitivas no ciclo alfabetizador**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Kátia Nazareth Moura de Abreu

São Gonçalo

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

R934 TESE	Ruivo, Isabella Costa Rodrigues. “Tia, a minha resposta está errada!”: a consciência do ato de aprender: estratégias metacognitivas no ciclo alfabetizador / Isabella Costa Rodrigues Ruivo. – 2024. 150f. Orientadora: Prof^a. Dra. Kátia Nazareth Moura de Abreu Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. 1. Alfabetização – Teses. 2. Metacognição – Teses. 3. Aprendizagem ativa - Teses. 4. Compreensão na leitura – Tese. I. Abreu, Kátia Nazareth Moura de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título. CRB7 – 5190 CDU 372.41
--------------	--

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Isabella Costa Rodrigues Ruivo

**“Tia, a minha resposta está errada!”:
a consciência do ato de aprender: estratégias metacognitivas no ciclo alfabetizador**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em 4 de abril de 2024.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra. Katia Nazareth Moura de Abreu (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^ª. Dra. Marília Uchôa Cavalcanti Lott de Moraes Costa
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^ª. Dra. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

São Gonçalo
2024

DEDICATÓRIA

A todos os alunos e a todas as alunas que, ao longo desses vinte anos de docência, me impulsionaram a desafios diários e a sempre almejar ser uma estudante.

À minha amada Luísa: motivação constante para não me deixar desistir dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Ao encerrar um ciclo tão significativo em minha trajetória profissional, agradecer é um ato de enaltecer àqueles que, de maneiras diversas, me acompanharam, me ajudaram e contribuíram no decorrer dessa caminhada.

A Deus, pelo dom da vida e pela força que me sustenta diariamente.

Aos meus pais, pelo alicerce e pelo constante incentivo à educação.

À minha filha Luísa, por compreender a minha ausência ao longo da dedicação à pesquisa, pelo incentivo diário para manter-me perseverante e a quem deixo uma valiosa herança: o amor pelos estudos.

Ao meu marido Luiz, por me incentivar e me encorajar constantemente a ser uma pessoa melhor e por acreditar em meus sonhos.

Ao meu irmão Felipe, por ser o meu primeiro exemplo de leitor e pelo companheirismo no decurso da vida.

À minha amada amiga Daniele Monteiro (responsável pela minha inscrição no mestrado), por ser um exemplo de mulher batalhadora e, mesmo enfrentando a fase mais difícil de sua vida, sempre tinha uma palavra para me incentivar em meu estudo.

À minha querida orientadora Prof^ª. Dra. Katia Nazareth Moura de Abreu, por seu acolhimento, carinho, estímulo, zelo e pela motivação para que eu pudesse ser uma pesquisadora.

Às professoras presentes na banca de qualificação Prof^ª. Dra. Marília Uchôa Cavalcanti Lott de Moraes Costa e Prof^ª. Dra. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira, pelas contribuições à escrita dessa pesquisa.

Aos meus professores do PROFLETRAS, pelos ensinamentos e pelas partilhas e aos meus colegas de turma, em especial, Andressa Teixeira, Carla Minuzzi e Michele Vignoli, por todo apoio, parceria, cumplicidade, trocas e amizade.

Aos amados alunos e às amadas alunas que participaram desse estudo, por me motivarem a ser uma professora mais revigorada e por me deixarem muito orgulhosa durante o ano letivo, à diretora-geral da escola municipal onde o estudo foi realizado e à auxiliar educacional, por me apoiarem, acreditarem em meu profissionalismo e me ajudarem a viabilizar a aplicação de procedimentos da pesquisa.

Aos meus familiares, meus amigos professores e às minhas amigas professoras que me influenciaram e me ajudaram a construir a minha história.

SABER

Sabendo o que sei e sabendo

O que sabes e o que não sabes

E o que não sabemos,

Ambos saberemos

Se somos sábios, sabidos

Ou simplesmente saberemos

Se somos sabedores.

Scliar-Cabral e Pereira, 2012

RESUMO

RUIVO, Isabella Costa Rodrigues. *“Tia, a minha resposta está errada!”: a consciência do ato de aprender: estratégias metacognitivas no ciclo alfabetizador*. 2024. 150f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

A pesquisa apresenta uma proposta didático-pedagógica (contextualizada com a temática de lendas regionais) em que são abordadas estratégias metacognitivas em uma turma do 2º ano de escolaridade e sua contribuição no processo de aprendizagem, com ênfase na compreensão leitora no ciclo alfabetizador. Fundamenta-se no alinhamento teórico da metacognição como central para o desenvolvimento da aprendizagem (Kato, 1985 e Madahvi, *apud* Maia, 2019), na análise do desenvolvimento da leitura e escrita (Ehri, 2013), na aprendizagem ativa (Pilati, 2017) e na aprendizagem visível (Hattie, 2017). Há pretensão de impulsionar novos estudos articulando psicolinguística à educação nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ampliando pesquisas acadêmicas sobre a alfabetização e fomentando práticas reflexivas aos professores alfabetizadores. Utilizou-se pesquisa-ação (Fonseca, 2002) quali-quantitativa (Tashakkori; Creswell, 2007, *apud* Gil, 2021) com questionário sobre práticas de leitura em família, atividades diagnósticas e didáticas. Na metodologia de ensino, adotaram-se princípios da metodologia ativa como uma aprendizagem reflexiva (Moran, *apud* Andrade, 2021 e Bacich e Moran, 2018). As atividades propostas resultaram em consciência sobre a aprendizagem, favorecendo a compreensão da leitura no ciclo alfabetizador.

Palavras-chave: compreensão da leitura; metacognição; estratégias metacognitivas; aprendizagem visível; aprendizagem ativa; metodologia ativa.

ABSTRACT

RUIVO, Isabella Costa Rodrigues. “*Teacher, my answer is wrong!*”: consciense of the act of learning: metacognitive strategies in the literacy. 2024. 150f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

The research shows an education proposal (contextualized with the theme of regional legends) that are addressed metacognitive strategies in a class of second grade and their contribution to learning, focusing on reading comprehension in the literacy. It is based on the theoretical alignment of the metacognition as central to learning development (Kato, 1985 and Madahvi, *apud* Maia, 2019), on the analysis of reading and writing development (Ehri, 2013), on the active learning (Pilati, 2017) and on the visible learning (Hattie, 2017). It aims to drive new studies by linking psycholinguistics principles to early elementary education, expanding academic research on current literacy. Process in light of metacognition and promoting reflective pedagogical practices for literacy teachers. A qualitative-quantitative action research approach was used (Fonseca, 2002 and (Tashakkori; Creswell, 2007, *apud* Gil, 2021) and questionnaire of family reading practices, diagnostics and didactic activities. The learning methodology embraced active methodology principles through reflective learning (Moran, *apud* Andrade, 2021 and Bacich and Moran, 2018). The proposed activities resulted in awareness of learning process, favoring reading comprehension in the literacy.

Keywords: reading comprehension; metacognition; metacognitive strategies; visible learning; active learning; active methodology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Cálculo IDEB	14
Figura 2 –	Categorias no conhecimento metacognitivo	20
Figura 3 –	Diferença esquemática entre estratégias de aprendizagem ativa e passiva	25
Figura 4 –	Turma participante	31
Figura 5 –	Rotinas de pensamento	39
Figura 6 –	Alguns exemplos/tipos de rotinas de pensamento	39
Figura 7 –	Aluno na fase pré-alfabética	46
Figura 8 –	Aluno na fase alfabética parcial	46
Figura 9 –	Aluno na fase alfabética completa	47
Figura 10 –	Evolução da escrita durante o ano letivo	53
Figura 11 –	Fases alfabética completa e alfabética consolidada	54
Figura 12 –	Conversa de Papel – “O que é estudar?” – 1	61
Figura 13 –	Conversa de Papel – “O que é estudar?” – 2	61
Figura 14 –	Conversa de Papel – “O que você estudou no 1º ano?”	61
Figura 15 –	Conversa de Papel – “O que você espera estudar no 2º ano?”	62
Figura 16 –	<i>Zoom -IN</i> 1	64
Figura 17 –	<i>Zoom -IN</i> 2	64
Figura 18 –	<i>Zoom -IN</i> (em sala de aula)	64
Figura 19 –	<i>Zoom -IN</i> e <i>Zoom -OUT</i> 1	65
Figura 20 –	<i>Zoom -IN</i> e <i>Zoom -OUT</i> 2	65
Figura 21 –	<i>Zoom -IN</i> e <i>Zoom -OUT</i> (em sala de aula)	67
Figura 22 –	Vejo/Penso/Pergunto – Aluno 1	69
Figura 23 –	Vejo/Penso/Pergunto – Aluno 2	70
Figura 24 –	Vejo/Penso/Pergunto – Aluno 3	70
Figura 25 –	Cartaz - “O gato não assombrado”	73
Figura 26 –	Produção artística – “O gato assombrado”	73
Figura 27 –	Característica “A mulher de branco”	75

Figura 28 –	“Você já viu uma mulher de branco?”	77
Figura 29 –	Dramatização “A mulher de branco”	79
Figura 30 –	Casa de sapê	80
Figura 31 –	Ilustração – Casa de sapê 1	81
Figura 32 –	Pesquisa – Casa de sapê 1	81
Figura 33 –	Ilustração – Casa de sapê 2	82
Figura 34 –	Expressão “Peru tonto” 1	83
Figura 35 –	Expressão “Peru tonto” 2	84
Figura 36 –	Expressão “Peru tonto” 3	85
Figura 37 –	“Se eu encontrasse com a cobra” 1	85
Figura 38 –	“Se eu encontrasse com a cobra” 2	86
Figura 39 –	“Se eu encontrasse com a cobra” 3	87
Figura 40 –	“Se eu encontrasse com a cobra” 4	87
Figura 41 –	“Se eu encontrasse com o gato” 1	90
Figura 42 –	“Se eu encontrasse com o gato” 2	90
Figura 43 –	“Se eu encontrasse com o gato” 3	91
Figura 44 –	“Se eu encontrasse com uma mulher vestida de branco” 1	92
Figura 45 –	“Se eu encontrasse com uma mulher vestida de branco” 2	92
Figura 46 –	“Se eu encontrasse com uma mulher vestida de branco” 3	93
Figura 47 –	“Se eu encontrasse com uma mulher vestida de branco” 4	93
Figura 48 –	Final “O gato assombrado” 1	95
Figura 49 –	Final “O gato assombrado” 2	95
Figura 50 –	Final “A mulher de branco” 1	96
Figura 51 –	Final “A mulher de branco” 2	97
Figura 52 –	Final “A mulher de branco” 3	97
Figura 53 –	Final “A cobra das quartas-feiras” 1	98
Figura 54 –	Final “A cobra das quartas-feiras” 2	98
Figura 55 –	Cédula de votação – Lenda “ O gato assombrado”	100
Figura 56 –	Cédula de votação – Lenda “ A mulher de branco”	100
Figura 57 –	Cédula de votação – Lenda “ A cobra das quartas-feiras”	101

Figura 58 –	Dia da votação e apuração de votos	102
Figura 59 –	Revisão coletiva dos finais das lendas	103
Figura 60 –	Gravação do <i>podcast</i>	106
Figura 61 –	Convite “Sessão Pipoca”	107
Figura 62 –	Modelo <i>folder</i>	108
Figura 63 –	“Sessão Pipoca”	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Ferreiro e Ehri	36
Tabela 2 –	Rotinas de pensamento	38
Tabela 3 –	Habilidades BNCC – 2º ano	42
Tabela 4 –	Atividades didáticas coletivas	43
Tabela 5 –	Diagnóstico Inicial – Desenvolvimento da leitura e da escrita	45
Tabela 6 –	Habilidades BNCC – 1º ano	48
Tabela 7 –	Diagnóstico II – Desenvolvimento da leitura e da escrita	49
Tabela 8 –	Diagnóstico III – Desenvolvimento da leitura e da escrita	49
Tabela 9 –	Diagnóstico Final – Desenvolvimento da escrita e da escrita	50
Tabela 10 –	Dados do questionário	55

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	METACOGNIÇÃO	19
1.1	A Metacognição no ciclo alfabetizador	21
1.2	Estratégias metacognitivas	22
1.3	O ensino de estratégias metacognitivas	23
1.3.1	<u>Aprendizagem visível</u>	24
1.3.2	<u>Aprendizagem ativa</u>	25
1.4	Análise do desenvolvimento da leitura e da escrita	26
2	METODOLOGIA	29
2.1	Contexto da pesquisa	29
2.2	Metodologia de pesquisa	31
2.3	Metodologia de ensino: metodologia ativa	32
2.3.1	<u>Procedimentos</u>	33
2.3.1.1	Atividades diagnósticas	33
2.3.1.2	Questionário de prática de leitura em família	36
2.3.1.3	Rotinas de pensamento	37
2.3.1.4	Atividades didáticas	40
3	EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA	45
3.1	Diagnóstico inicial	45
3.2	As atividades diagnósticas no decorrer do ano letivo	48
3.3	Análise do questionário	55
3.4	As atividades em sala de aula	57
3.4.1	<u>Rotinas de pensamento</u>	58
3.4.2	<u>Atividades didáticas “Lendas Regionais”</u>	71
3.4.3	<u>Atividades didáticas coletivas “Lendas Regionais”</u>	99
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS	112

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido	115
APÊNDICE B – Questionário - Práticas de leitura em família	117
APÊNDICE C – Atividades diagnósticas	119
APÊNDICE D – Caderno de atividades	134
ANEXO A – Lendas regionais	149

INTRODUÇÃO

O atual cenário da alfabetização nas escolas públicas brasileiras não é animador: os últimos resultados divulgados das avaliações sistêmicas são preocupantes. Em setembro de 2022, foi divulgado o último resultado do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e, depois dessa data, novas avaliações sistêmicas internas e externas ocorreram e ainda ocorrerão. Um dos últimos dados divulgados relacionam o baixo desempenho apresentado em língua portuguesa pelos alunos no final do processo de alfabetização: “Em 2021, 2,8 milhões de crianças concluíram o 2º ano do ensino fundamental. Desse total, cerca de 1,7 milhão (ou 61,3%) apresentam baixo desempenho em língua portuguesa no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A estimativa é que, de cada dez crianças, apenas quatro concluíram o 2º ano alfabetizadas”. (Brasil, 2023). Em 2021, a escola na qual atuo sofreu uma pequena diminuição na nota do IDEB e, no panorama municipal, houve uma queda no *ranking* estadual.

Em novembro de 2023, ocorreu a última edição do IDEB, porém, até a presente data, os dados não foram divulgados. O IDEB é calculado levando-se em consideração o índice de aprovação escolar (obtido através do censo escolar) e as médias de desempenho na avaliação do SAEB (essas avaliações, atualmente, são aplicadas nos 2º, 5º, 9º anos). A figura 1 ilustra como os cálculos são realizados nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental (os 2º anos realizam a avaliação – SAEB – por amostragem).

Figura 1 – Cálculo IDEB

$$\frac{(\text{Por.} + \text{Mat})}{2} \times \text{Taxa de Aprovação} = \text{Ideb}$$

Fonte: <https://qedu.org.br/brasil/ideb>

De acordo com a figura 1, o IDEB trata-se de um indicador relacionado ao desempenho dos alunos e à taxa de aprovação escolar, contudo a qualidade educacional que as esferas políticas julgam apontar a partir desse índice, não é mostrada explicitamente, visto que os dados não expõem exatamente as dificuldades, as estratégias, os fracassos e os sucessos

que nós, professores, enfrentamos com os estudantes diariamente. Todavia, esses dados podem, de distintas maneiras, me ajudar a refletir sobre minha prática, por meio de metas e planos de ação pedagógica, sobretudo quando entendo que a alfabetização é um processo marcante na vida de muitos estudantes, visto que a aquisição de leitura e escrita é basilar no mundo letrado no qual eles estão inseridos. Diante disso, o meu objeto de estudo é a compreensão leitora de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.

Então, nessa pesquisa, apresento situações do meu cotidiano docente que se relacionam com as reflexões sobre a compreensão leitora na alfabetização e a minha colaboração para tentar melhorar o desempenho em língua portuguesa dos alunos do 2º ano. Desse modo, ao fazer referência à minha prática pedagógica nesse texto, em diversos momentos, utilizarei a primeira pessoa do singular.

Comumente, a cada início de ano letivo, sobretudo a partir da aplicação da primeira atividade diagnóstica e das primeiras observações diárias, traço planos de ação e estratégias pedagógicas diferenciadas para que as dificuldades apresentadas pelos discentes no tocante à compreensão leitora diminuam. E, assim, a minha prática pedagógica me impulsiona a buscar meios, estratégias, caminhos, novas metodologias.

Dessa maneira, a reflexão que já me acompanhava há um tempo voltava à tona: Será que os alunos sabem como aprendem? E foi a partir dela que o presente estudo foi se delineando, se construindo e a questão da pesquisa começou a apontar. E, a partir das primeiras leituras sobre metacognição (“Etimologicamente, a palavra metacognição significa para além da cognição, isto é, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece”, Ribeiro, 2003.), comecei a considerar que atividades didáticas fundamentadas na metacognição poderiam apontar para novas perspectivas pedagógicas no ciclo alfabetizador.

Assim, a partir dos estudos sobre o referencial teórico, a motivação dessa pesquisa surgiu, pois vislumbrei possíveis caminhos de como a metacognição poderia fazer parte do cotidiano escolar desde os anos iniciais. Em seguida, após relacionar esses possíveis caminhos a propostas pedagógicas que colaborariam para diminuir as dificuldades apresentadas pelos alunos envolvendo a compreensão leitora durante as aulas de Língua Portuguesa, a questão também apontou: Como estratégias metacognitivas aliadas ao conceito de aprendizagem visível e de aprendizagem ativa podem contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento da leitura de estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental?

Mediante a questão, sob a perspectiva psicolinguística, essa pesquisa demarca a proposição de que as estratégias metacognitivas voltadas ao monitoramento (subjacentes em

atividades pedagógicas associadas à aprendizagem visível e à aprendizagem ativa) contribuem para o desenvolvimento da compreensão leitora. Nesse contexto, o monitoramento é uma das estratégias metacognitivas que será elucidada e enfatizada no decorrer dessa pesquisa.

Portanto, o objetivo geral desse estudo é apontar como atividades didático-pedagógicas relacionadas às estratégias metacognitivas podem melhorar a compreensão leitora dos alunos no ciclo alfabetizador. E, para que esse objetivo fosse alcançado, as atividades propostas foram aplicadas mediante as etapas: diagnóstica e prática (atividades didáticas). Para cada etapa, foram gerados dados que, em seguida, foram analisados através de uma abordagem qualitativa e quantitativa.

Então, pensar criticamente a alfabetização é também pensar na incorporação de metodologias que considerem o aluno como protagonista do seu processo de aprender. Foram priorizadas, portanto, atividades que evidenciassem o pensamento, a aprendizagem e o ensino visíveis (através da consciência do aluno sobre o seu processo de aprendizagem), pois poderiam apontar caminhos para uma aprendizagem mais significativa, mais relevante para o discente. A aplicação desse tipo de atividade seria uma contribuição para o professor refletir sobre estratégias pedagógicas diversas a fim de que o baixo desempenho em língua portuguesa (como exposto nos dados do SAEB) fosse cada vez menos um problema. Nessa perspectiva do pensamento crítico sobre alfabetização, assim como Freire, julgo que não seria capaz de reproduzir um ensino em que não apresenta o aluno como protagonista do seu ato de aprender. (Freire, 1989, p. 13).

Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito.

Retomando ao que foi exposto, aponto que essas inquietações e indagações constantes, aguça a vontade de estudar, pesquisar, refletir. E, assim, o papel de professora pesquisadora faz-se presente em minha trajetória profissional. E, movida por questionamentos, eu alfabetizo e reflito sobre alfabetização, estudo, busco novos caminhos. Consoante Freire (2004, p.29): “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago.”

Ao assumir essa atitude investigativa de minha prática docente, almejo desafiar-me constantemente, assim coloco em questão o processo "ação-reflexão-ação" (Bortoni, 2008,

p.46). Bortoni (2008) afirma que: "O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática" (Bortoni, 2008, p.42).

Então, há a pretensão, a partir dessa pesquisa, de contribuir para a melhoria do ensino da compreensão leitora no ciclo alfabetizador (de turmas de 1º e 2º anos) por meio da utilização de estratégias pedagógicas que tenham como aporte teórico-metodológico os estudos sobre metacognição e os estudos sobre aprendizagem visível e aprendizagem linguística ativa. Essa pesquisa também apresenta relevância por impulsionar novos direcionamentos de estudos que articulem princípios da psicolinguística à educação nos primeiros anos do Ensino Fundamental, sobretudo para ampliar o número de pesquisas acadêmicas com foco no processo de alfabetização.

Essa dissertação faz parte das pesquisas desenvolvidas no GIPPSIE (Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicolinguística Educacional) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde são realizados estudos na área da leitura e da gramática voltada para a educação.

Para uma boa organização do trabalho, essa pesquisa divide-se em seis capítulos. O primeiro trata da introdução do trabalho, em que apresento aspectos importantes para a demarcação da pesquisa – objeto de estudo, proposição, objetivos e justificativa. No segundo capítulo, apresento as referências teóricas relacionadas à metacognição, metacognição no ciclo alfabetizador, estratégias metacognitivas, o ensino das estratégias metacognitivas e a análise do desenvolvimento da leitura, segundo Ehri. No terceiro capítulo, elucido a escolha da metodologia ativa (como metodologia de ensino) em que coloca o aluno como protagonista do processo de aprendizagem e da metodologia de pesquisa: métodos mistos/abordagens mistas, a pesquisa-ação subsidiaram a análise dos resultados obtidos nesta pesquisa e os procedimentos metodológicos – atividades diagnósticas, questionário sobre práticas de leitura em família e atividades didáticas e descrevo, ainda, a turma participante e o ambiente no qual ocorreu o estudo. No quarto capítulo, analiso e descrevo os dados apresentados baseados nas experiências pedagógicas vivenciadas pelos alunos a partir dos procedimentos utilizados. No quinto capítulo, há as considerações finais em que reflito sobre a contribuição da metacognição e da metodologia aplicada no processo de aprendizagem dos alunos. No sexto capítulo, há as referências bibliográficas utilizadas nesse estudo. Nos apêndices, há o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), o modelo do questionário sobre as práticas de leitura em família, as Atividades Diagnósticas e as Atividades Didáticas Individuais. Para

finalizar, no anexo, há as lendas regionais que foram utilizadas como temática nas Atividades Didáticas Individuais e Coletivas.

1 METACOGNIÇÃO

Neste capítulo faz-se uma revisão da literatura sobre metacognição, a relação da metacognição com o ciclo alfabetizador, as estratégias metacognitivas e o ensino de estratégias metacognitivas. Há também uma análise do desenvolvimento da escrita, segundo Ehri.

Estudos sobre metacognição relacionados à psicologia e às ciências cognitivas não são recentes, visto que há registros desde o início da década de 70. Em 1987, Flavell já impulsionava “o desenvolvimento da metacognição em crianças em idade escolar” (Abreu e Mota, 2021, p.65). Assim, as pesquisas na área educacional se ampliaram e demarcaram avanços em relação ao ato de aprender e à reflexão acerca da aprendizagem.

Flavell (1976, *apud* Abreu e Mattos, 2021, p.62) desenvolveu o conceito de metacognição relacionando-o à psicologia e às ciências cognitivas:

Em qualquer tipo de transação cognitiva com o ambiente humano ou não humano, uma variedade de atividades de processamento de informações podem ter lugar. Metacognição refere-se, entre outras coisas, ao monitoramento ativo e consequente regulação e orquestração desses processos em relação aos objetos cognitivos ou dados sobre os quais eles carregam, geralmente a serviço de alguma meta ou objetivo concreto.

Joe e Sperb (2006); Woolfolk (2000) (*apud* Deffendi e Schelini, 2016, p.1) defendem que:

“as hipóteses de Flavell expandiram o conceito de metacognição do simples conhecimento sobre a própria cognição para a concepção de que esse conhecimento pode ser utilizado pelo indivíduo para planejar, monitorar, regular e avaliar suas atividades cognitivas, como o raciocínio, a compreensão, a solução de problemas e a aprendizagem.”

Para Abreu e Mattos (2021, p.63) “metacognição pode ser entendida como a capacidade de o sujeito pensar sobre a própria cognição”, portanto “(...) significa reflexão sobre os processos mentais e indica, em sua acepção mais ampla, o conhecimento por parte do sujeito de suas próprias atividades cognitivas e o controle que ele é capaz de exercer sobre elas” (Mota e Spinillo, 2013[2015], p. 53). Pode-se relacionar que o controle que o sujeito possui sobre suas atividades cognitivas permitem que propostas solicitadas sejam realizadas de maneira mais reflexiva e com sentido para os alunos, pois eles pensam, julgam, refletem sobre o que estão fazendo.

Segundo Poersch (1998, *apud* Pereira e Guaresi, 2012, p. 22):

A cognição é um processo mental que permite a apreensão, o processamento e a recuperação de conhecimento, de informação. Nesse sentido, os processos cognitivos dizem respeito aos aspectos automáticos e inconscientes ou aos aspectos pré-conscientes utilizados pelos indivíduos quando desempenham alguma tarefa. Como não são conscientes, não podem ser controlados ou monitorados. Os processos metacognitivos, por sua vez, são aspectos conscientes. O ser humano, ao mesmo tempo que desempenha uma atividade cognitiva, utiliza estratégias de ação e de reflexão para atingir o propósito desejado. Ele estaria monitorando seu comportamento, utilizando, assim, estratégias metacognitivas.

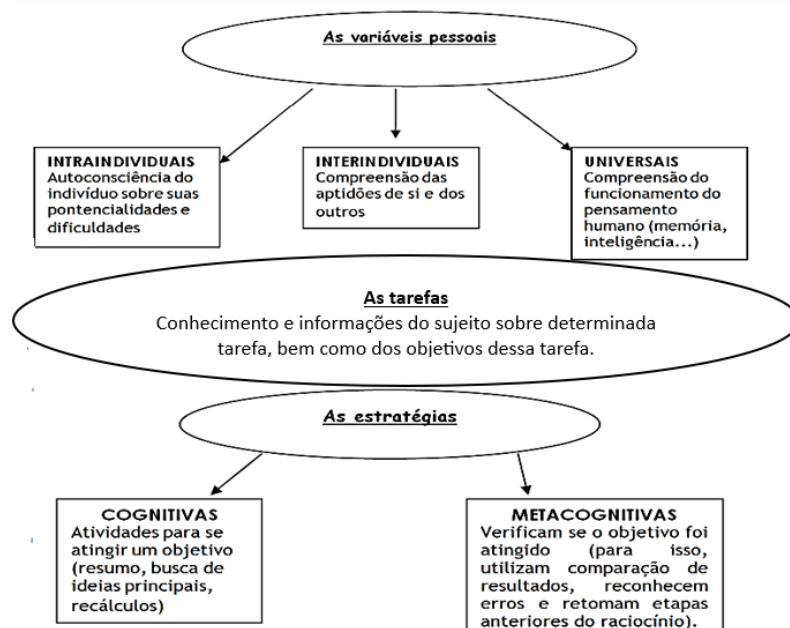
Para Poersch (*apud* Pereira e Guaresi, 2012, p. 23):

metacognição tem como objeto de interesse a cognição: busca-se saber como se conhece, refletir sobre os processos envolvidos nas atividades cognitivas. Saber como se adquire o conhecimento de mundo, como se formam os conceitos, como se abstrai e se generaliza, como se transferem conhecimentos ou como se solucionam problemas são atividades específicas da metacognição.

Flavell (1979, *apud* Pereira e Guaresi, 2012, p. 25), compreende duas dimensões para a metacognição: “1) conhecimento metacognitivo, ou elaboração de conhecimento; 2) experiência metacognitiva, ou a utilização desse conhecimento para gerenciar os processos mentais.”

Segundo ele, há três categorias diferentes no conhecimento metacognitivo: variáveis pessoais, tarefas e estratégias (ilustradas na figura 2):

Figura 2 – Categorias no conhecimento metacognitivo



Fonte: Pereira e Guaresi, 2012, p. 25

No campo pedagógico, Ribeiro (2003, p.110) trouxe as seguintes considerações:

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

Nesse estudo, então, a metacognição é defendida como a consciência do ato de aprender e significa, segundo Mota e Spinillo (2013[2015], p. 53), “[...] reflexão sobre os processos mentais e indica, em sua acepção mais ampla, o conhecimento por parte do sujeito de suas próprias atividades cognitivas e o controle que ele é capaz de exercer sobre elas.” Gombert (*apud* Pereira e Guaresi, 2012, p. 21), associa a consciência à metacognição “toda consciência é necessariamente *meta* do ponto de vista do observador”.

Pereira e Scliar-Cabral (2012, p.23) expõem que “No senso comum, a consciência é entendida como ‘um saber de si, um saber o que faz’. Nesse entendimento simples, a consciência é associada a ações refletidas que podem ser explicadas”. Sob esse ponto de vista, o sentido da palavra consciência foi utilizada nessa pesquisa: o aluno sabe o que faz, sabe o que sabe e, então, reflete justifica, explica o seu pensamento, o seu conhecimento.

1.1 A Metacognição no ciclo alfabetizador

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

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

E, no decorrer desse processo, ao realizar diversas atividades, as experiências metacognitivas influenciam para: “informar o sujeito sobre o ponto em que ele se encontra na atividade, as suas principais dificuldades e o tipo de progresso que ele já fez ou que tem a possibilidade de fazer”. (Flavell, 1981, *apud* Deffendi e Schelini, 2016, p. 1).

O professor alfabetizador, então, faz parte do início do processo da aquisição da leitura de seus alunos. Ele participa, como defende Kato (1985, p. 2) – sob uma abordagem psicolinguística – do trabalho preventivo e formativo ao trabalhar leitura desde sua aquisição. Kato (1985), ao colocar em questão o desenvolvimento de estratégias metacognitivas – relacionando-o às crianças, assegura (1985, p.112):

Se a criança enfrenta o texto sem nenhum objetivo prévio, ela dificilmente poderá monitorar sua compreensão tendo em vista esse objetivo. Sua monitoração, quando muito, poderá se dar apenas a nível de uma compreensão vaga e geral. Ou ainda, ela poderá ler o texto, tendo em mente apenas o tipo de perguntas que a escola está acostumada a lhe fazer. Sua compreensão, nesse caso, será monitorada apenas para atender à expectativa da escola e não dela mesma.

Ao relacionar diretamente a metacognição à leitura, Scliar-Cabral e Pereira (2012, p. 38) defendem que:

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

Em suma, estudos sobre metacognição podem contribuir para uma nova perspectiva no processo de aquisição de leitura e escrita, assim como favorecer a compreensão leitora desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

1.2 Estratégias metacognitivas

As estratégias metacognitivas são “processos usados para controlar as suas próprias atividades cognitivas” (Abreu e Mattos, 2021, p.67). E, numa mesma direção, Flavell (1979, *apud* Pereira e Guaresi, 2012, p. 25), acrescenta que as “estratégias metacognitivas verificam se o objetivo foi atingido”, no sentido de “aprimorar o conhecimento ou de monitorar a compreensão e avaliar o conhecimento novo” (Flavell, 1979, *apud* Abreu e Mattos, 2021, p.67). Portanto, a partir dessas estratégias, há o entendimento se o objetivo cognitivo proposto em determinada atividade ocorreu, pois, a partir dele, há uma própria verificação de seus pensamentos, suas reflexões, seus conhecimentos, isto é, sua aprendizagem.

Em estudos da psicolinguística educacional que lançam mão das estratégias

metacognitivas, três estratégias são evidenciadas: monitoramento, planejamento e a avaliação. Nesse estudo, o monitoramento será evidenciado, visto que:

[...] é o elemento fundamental da metacognição. Os alunos que conseguem monitorar o próprio conhecimento, distinguindo o que sabem e/ou aprenderam do que não sabem e/ou não aprenderam ainda possuem uma vantagem durante o processo educativo, pois podem se concentrar totalmente no conteúdo menos familiar (Hacker; Dunlosky; Graesser, 2009, *apud* Abreu e Mattos, 2021, p.67).

O monitoramento impulsiona o aluno a planejar, fiscalizar e verificar o seu próprio aprendizado, tornando-o o autor de suas descobertas, reflexões, pensamentos e conhecimentos. Na seção seguinte, destacarei como essas estratégias podem ocorrer no ensino.

1.3 O ensino de estratégias metacognitivas

No tocante à alfabetização, dentre as três estratégias metacognitivas, a estratégia mais utilizada nas atividades propostas aos alunos foi de monitoramento, em razão do amadurecimento cognitivo abrangente a essa faixa etária e também porque “o monitoramento corresponde à capacidade de observar, refletir e experienciar o andamento dos processos cognitivos e, com isso, julgar ou caracterizar o funcionamento cognitivo” (Nelson e Narens, 1996, *apud* Deffendi e Schelini, 2016, p. 1). Nas atividades didáticas que foram propostas foi possível identificar como as capacidades de “observar, refletir e experienciar” foram evidenciadas.

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

A verdadeira aprendizagem proporciona ao aluno generalizar o processo de tal maneira que a intermediação do professor vai, aos poucos, cedendo lugar a sua própria independência e competência para buscar as explicações adequadas por si mesmo e a construir seu próprio saber (Pilati, 2017, p.98).

Na alfabetização, os próprios alunos percebem que alcançaram essa “sua própria independência” quando falam que já sabem ler (mesmo que ainda estejam nas primeiras fases

de leitura) e compreendem, por exemplo, os enunciados das atividades e conseguem realizá-las com autonomia.

Portanto, o ensino de estratégias metacognitivas permite que o período da alfabetização possa relacionar atividades que enfocam a consolidação do sistema de escrita alfabética a atividades reflexivas e significativas para o aluno.

1.3.1 Aprendizagem visível

A aprendizagem visível consiste em "articular a visibilidade dos objetivos de ensino do professor para os próprios estudantes se monitorarem e tornarem visíveis para si e para o professor o aumento de suas capacidades na aprendizagem" (Andrade, 2021, pp. 13-14).

Dessa maneira, o processo de aprendizagem torna-se algo transparente, explícito em que todos os envolvidos (estudantes, professores, responsáveis, gestores) notam que houve uma transformação no indivíduo a partir de sua aprendizagem. Para isso, os objetivos de aprendizagem com as atividades propostas devem ser evidenciados pelo professor.

Hattie (2017, *apud* Andrade, 2021, p.13):

O ensino e a aprendizagem visíveis ocorrem [...] quando há uma prática deliberada destinada a obter o controle sobre o objetivo, quando há *feedback* fornecido e recebido e quando há pessoas ativas e apaixonadas envolvidas (professores, alunos, pares) participando no ato de aprendizagem. Trata-se de professores vendo aprendizagem através dos olhos dos alunos, e de alunos vendo o ensino como chave para sua aprendizagem contínua.

A aprendizagem visível faz parte de um processo e não ocorre rapidamente, aos poucos a proposta pedagógica se constitui e a aprendizagem se amplia e torna-se algo em constante observação em sala de aula: "Quando algumas práticas de aprendizagem visível se tornam um hábito dentro das salas de aula, aos poucos os educadores e as crianças internalizam mensagens sobre o que é aprender e como a aprendizagem acontece" (Mesquita e Cayuela, *apud* Andrade, 2021, p.101).

Dessa maneira, os alunos encontram sentido, significado e relevância em seu aprendizado e, em razão disso, ela se torna visível não só para ele, como para os mediadores que participaram desse processo, como professores, gestores e familiares.

1.3.2 Aprendizagem ativa

Ao pensar e repensar sobre a minha prática pedagógica, também repenso sobre o papel da escola e quem são e como são os alunos na sociedade contemporânea. Assim, a aprendizagem ativa evidencia uma aprendizagem mais relacionada a esses alunos do século XXI, em que são enfatizados sua criatividade, seu dinamismo, seu protagonismo e suas reflexões, ou seja, indivíduos ativos de sua aprendizagem.

Vickery (2016, *apud* Morales e Costa, 2021, p.33) defende que “a aprendizagem ativa está preocupada com um processo educativo significativo, que envolve controle das crianças sobre si mesmas e de seu mundo para que possam participar deles ativamente.” Assim, essa aprendizagem “está profundamente preocupada com a busca das crianças por significado e maestria, com o esforço delas para assumir o controle de si mesmas e de seu mundo e, assim, conseguir participar plenamente dele”. (Vickery, 2016, *apud* Morales e Costa, 2021, p.33)

Nesse aspecto, Moran afirma (*apud* Bacich e Moran, 2018, p.6):

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações mais profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las.

Moran (*apud* Bacich e Moran, 2018, p.3) ainda afirma que:

A ênfase na palavra ativa precisa sempre estar associada à aprendizagem reflexiva, para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as competências do que estamos aprendendo com cada atividade. Ensinar e aprender tornam-se fascinantes quando se convertem em processos de pesquisa constantes, de questionamentos, de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamento crescentes [...].

Figura 3 - Diferença esquemática entre estratégias de aprendizagem ativa e passiva

Atividades de aprendizagem ativa	Atividades de aprendizagem passiva
Observação de evidências no contexto	Memorização
Formulação de hipóteses	Reprodução de informações
Experimentação prática	Estudo teórico
Tentativa e erro	Reprodução de protocolos ou tutoriais
Comparação de estratégias	Imitação de métodos
Registro (inicial, processual e final de aprendizagens)	Ausência de registro
↓ ↓	
Favorecimento de foco atencional dinâmico e mediado por colaboração entre pares	Foco atencional mais repetitivo, estático e individual

Fonte: elaboração própria, baseado em Somerville, 2014.

Fonte: Bacich e Moran, 2018, p. 180.

Sob esse contexto, nesse estudo, as atividades de aprendizagem *observação de evidências no contexto e formulação de hipóteses* foram utilizadas nas propostas didáticas que serão elencadas. E, ao comparar as atividades de aprendizagem ativa e passiva, nota-se que o estudante envolve-se mais em atividades cujo foco é dinâmico e há colaboração entre os pares, do que em atividades cujo foco é “mais repetitivo, estático e individual” (Bacich e Moran, 2018, p. 180), pois ele participa ativamente das atividades na escola e não é apenas um receptor de conteúdos.

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

Na área da Língua Portuguesa, Pilati (2007) defende que o aprendizado ativo dos estudantes ocorre a partir de metodologias de ensino baseadas na aprendizagem, em que as práticas para a sala de aula são essenciais para que o protagonismo discente seja evidenciado. Posto isso, ela salienta a aprendizagem ativa por meio de habilidades metacognitivas, tendo como princípio fulcral o envolvimento discente no processo educativo, bem como o envolvimento do professor (2017, p.108): “Esse aprendizado ativo requer que, nas práticas de sala de aula, haja momentos para a criação do sentido, para a autoavaliação e para a reflexão sobre o que funciona e o que precisa ser melhorado no processo de aprendizagem”.

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

1.4 Análise do desenvolvimento da leitura e da escrita

Essa dissertação assume uma perspectiva psicolinguística, haja vista a ênfase dada à leitura e sua compreensão desde sua aquisição. Portanto, concentra-se na visão de Linnea Ehri (2013) sobre desenvolvimento da leitura, baseado no paradigma fonológico.

Para Ehri, há quatro fases que mostram os avanços que a criança apresenta ao aprender a ler. As fases são: pré-alfabética, alfabética parcial, alfabética completa e alfabética

consolidada.

Na fase pré-alfabética, a criança ainda não apresenta consciência de que as letras representam sons, ela julga que “lê” imagens (como, por exemplo, *Mc Donald's*: ela avista a logomarca - letra M “amarela diferente”- e diz que está escrito *Mc Donald's*) apesar de, em geral, ela já conhecer as formas visuais das letras e fazer uma leitura global. Portanto, “seus atos de leitura são realizados através do uso de pistas que não envolvem o sistema de correspondência letra-som” (Ehri, 2013, p. 60).

Na fase alfabética parcial, a criança começa a compreender a correspondência fonema-grafema, geralmente ela representa apenas os sons inicial e/ou final da palavra, seja ortográfica ou fonologicamente. Para a palavra GATO, por exemplo, ela escreve HATO (constantemente a criança acha que há a letra H quando escreve a sílaba GA) OU GAO (ainda não identifica a letra T para formar a sílaba TO, só identifica a vogal O). As atividades pedagógicas que valorizam a consciência fonológica são necessárias em todas as fases, contudo, nesta fase, colaboram substancialmente. Para Soares ([2016] 2022, p. 167), “a consciência fonológica associa-se ao desenvolvimento da habilidade de dissociar a cadeia sonora da fala de seu conteúdo semântico, e da compreensão da possibilidade de segmentação da palavra falada em seus constituintes sonoros.” Por isso, o trabalho com rimas e aliterações é essencial no processo de alfabetização.

Na fase alfabética completa, a criança já domina a maior parte das correspondências entre fonema-grafema e segmenta as palavras nos fonemas que as constituem, ainda que sem o domínio ortográfico. E, portanto, na fase alfabética consolidada, há a consciência de que as letras representam unidades grafo-fonêmicas e morfemas, a leitura torna-se fluente, também há reflexões ortográficas e “o leitor se libera da decodificação para concentrar-se na compreensão do que lê” (Soares, [2016] 2022, p. 76).

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

Para Ehri, “é importante reconhecer a relação íntima entre leitura e escrita”, principalmente por serem ações que possuem processos em comum:

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

Face ao exposto no capítulo, a pesquisa salienta que as estratégias metacognitivas podem trazer contribuições relevantes para os alunos refletirem sobre sua aprendizagem desde os anos iniciais.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo apresento os aspectos metodológicos (de pesquisa e de ensino), descrevo o contexto no qual a pesquisa ocorreu: o perfil dos participantes e as características desse ambiente e os meios e os procedimentos que viabilizaram o desenvolvimento desse estudo.

2.1 Contexto da pesquisa

A escola na qual ocorreu a pesquisa está localizada em um bairro próximo ao Centro da cidade, em um município do estado do Rio de Janeiro-RJ. Trata-se de um bairro em que há uma variedade de lojas comerciais de pequenos empreendedores locais, posto de saúde e muitas residências de pequeno e médio portes. Em uma mesma rua, há uma creche, uma escola de educação infantil e uma escola que atende a algumas turmas de educação infantil e, principalmente, ao 1º ano de escolaridade. Depois que os alunos estudam nessas unidades municipais, eles chegam à escola onde a pesquisa foi realizada, que atende do 2º ao 5º ano de escolaridade.

A escola possui um prédio pequeno, com apenas cinco salas de aula, porém, na área externa (onde há um grande gramado), funcionam quatro salas de aula em *containers* alugados pela Prefeitura (no ano de 2023, iniciou-se uma obra para a ampliação de alguns ambientes e a construção de salas de aula, portanto os *containers* serão substituídos); sendo assim, são atendidas nove turmas em cada turno. A infraestrutura ainda conta com um refeitório (que comporta duas turmas por vez atualmente, mas será ampliado na obra), uma pequena quadra para a prática de Educação Física (as turmas de 2º e 3º anos tiveram aulas de Educação Física durante todo o ano letivo de 2023) e há um gramado extenso com alguns brinquedos de parquinho na parte detrás da escola (onde, às vezes, também ocorrem as aulas de Educação Física e atividades de recreação livre ou dirigida com as turmas). Não há biblioteca na escola, os livros paradidáticos ficam nas salas de aula, no “Cantinho da Leitura”. Há uma sala (que antes era a sala de informática, com poucos computadores) com uma televisão grande, portanto, quando há algum vídeo previsto para assistirmos no planejamento, nos direcionamos, após o agendamento prévio, a essa sala.

Na gestão, há uma diretora-geral, uma diretora-adjunta, uma professora orientadora e uma supervisora escolar. O corpo docente é formado por professores concursados de 20h e 30h de carga horária semanal, os professores de 30h foram admitidos no último concurso público do município, já os professores de 20h foram admitidos nos concursos mais antigos (esse é o meu caso), e como a Lei Federal nº 11.738/2008¹ está em vigor no município, um terço da carga horária é destinada à formação profissional, às reuniões pedagógicas e à elaboração de planejamento. Na secretaria da escola, há uma secretária escolar e duas agentes administrativas.

Quanto à organização pedagógica há: orientações da Secretaria de Educação no tocante às habilidades previstas no referencial curricular municipal por ano de escolaridade; avaliações institucionais municipais que são enviadas pela Secretaria e aplicadas pelo professor regente (2º ano de escolaridade especificamente); instrumentos avaliativos – que foram divididos em blocos A e B pela Secretaria Municipal, avaliações qualitativas e quantitativas e há algumas opções em cada bloco, assim os professores de cada unidade escolar, em acordo com a gestão, decidem os mais adequados à sua realidade. Todavia, nos anos de 2022 e 2023, os alunos do 2º ano de escolaridade, mediante decreto municipal, foram avaliados por relatório individual (Relatório de Desenvolvimento do Aluno), portanto não foram aferidas notas e/ou conceitos em relação à aprendizagem.

A turma participante do projeto frequenta o turno da manhã e é composta por 23 alunos (nove meninos e quatorze meninas - entre 6 e 9 anos de idade). Após as primeiras aulas, as primeiras observações que realizei e a partir do conhecimento da história pessoal de alunos (como, por exemplo, dois alunos passando por processo de adoção e cinco alunos cursando novamente o 2º ano de escolaridade em 2023) é válido registrar que são alunos que, em sua maioria, possuem problemas relacionados à autoestima.

As imagens em que há os alunos e seus responsáveis, que estão presentes no decorrer do estudo, apresentam um *emoji* no rosto deles e no logotipo da rede municipal de ensino para que, por motivos éticos de pesquisa, as fisionomias/identidades não sejam reveladas.

¹ A Lei Federal 11.738/2008, no parágrafo 4º, prevê que a composição da jornada de trabalho atinja o limite máximo de dois terços da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Dessa maneira, o professor pode dedicar-se a atividades extraclasse, como formação continuada e planejamento de aulas.

Figura 4 - Turma Participante



Fonte: A autora, 2023.

2.2 Metodologia de pesquisa

Para atender à proposta, as pesquisas de métodos mistos/abordagens mistas (que englobam procedimentos quantitativos e qualitativos) seriam mais adequadas em razão dos dados que foram gerados a partir das atividades desenvolvidas com os alunos: diagnósticas e didáticas. Dessa maneira: "O pesquisador coleta e analisa dados ou achados e extrai inferências usando abordagens ou métodos quantitativos e qualitativos em um único estudo ou programa de investigação" (Tashakkori; Cresweall, 2007 – *apud* Gil, 2021, p.153). Portanto, o objetivo era "ampliar e aprofundar o entendimento e a corroboração dos resultados" (Johnson; Onwuegbuzie; Turner, 2007 – *apud* Gil, 2021, p.41). A investigação enfocou uma abordagem qualitativa, analisando os dados que foram gerados. Para Minayo (2001, *apud* Gerhardt E Silveira, 2009, p. 32):

a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

No tocante aos procedimentos, princípios da pesquisa-ação foram relevantes em relação aos instrumentos pedagógicos que foram utilizados: "O processo de pesquisa-ação envolve o planejamento, o diagnóstico, a ação, a observação e a reflexão, num ciclo permanente." (Fonseca, 2002, p. 34). O autor ainda assevera:

A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. Recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa (2002, p. 34).

Os procedimentos que foram adotados nesse estudo procuraram atender à questão da pesquisa em relação à metodologia de ensino. Portanto, foram utilizados: atividades diagnósticas, questionário sobre as práticas de leitura em família, rotinas de pensamento e atividades didáticas sob a temática das lendas regionais.

2.3 Metodologia de ensino: metodologia ativa

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

E, dessa maneira, Moran afirma (*apud* Bacich e Moran, 2018, p.6):

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações mais profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las.

Portanto, as atividades pedagógicas, voltadas aos princípios teóricos da metacognição, procuraram atender às demandas da turma (sobretudo após a aplicação do Diagnóstico Inicial) e perpassaram pela aprendizagem significativa, produtiva, relevante para o aluno. Hattie (2017) enfatiza que “o aspecto da ‘aprendizagem’ se refere a como realizamos os processos de conhecer e compreender e, então, fazer algo a respeito sobre a aprendizagem dos alunos” (2017, p.1).

Dessa maneira, as atividades pedagógicas relacionadas à metodologia ativa (“A palavra ‘ativa’ precisa sempre estar associada à aprendizagem reflexiva, para tornar transparentes os percursos, os conhecimentos, competências e narrativas do que estamos

desenvolvendo com cada atividade” - Moran, *apud* Andrade, 2021, p. 6) visam a participação e a autonomia do aluno no seu próprio processo de aprendizagem, colocando em questão o ensino e a aprendizagem visíveis defendidos por Hattie (2017, p.17): “quando o ensino e a aprendizagem são visíveis, há uma grande probabilidade de os alunos atingirem níveis mais altos de resultados. Tornar o ensino e a aprendizagem visíveis requer um excelente ‘professor como avaliador e ativador’, que reconhece uma variedade de estratégias de aprendizagem.” Nesse contexto, as escolas também deveriam corroborar com esse processo (Moran, *apud* Andrade, 2021, p. 7):

As escolas têm que ser interessantes para serem relevantes. Precisam encantar, envolver toda a comunidade, surpreender, transformar a vida de todos. Metodologias ativas, modelos híbridos, aprendizagem para a compreensão, visível, são caminhos para o desenvolvimento da aprendizagem criativa, autônoma, colaborativa, abandonando a postura de espaços de replicação de conhecimentos prontos.

Bacich e Moran (2018) salientam que “Metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas”. Sob essa perspectiva, eles ainda afirmam que “Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (Bacich e Moran, 2018, p. 4).

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

2.3.1 Procedimentos

2.3.1.1 Atividades diagnósticas

Como prática de início de ano letivo, apliquei o Diagnóstico Inicial (elaborado por mim) com o objetivo de conhecer a escrita e a leitura dos alunos. Comumente, eu só estruturo o Plano de Curso Anual a partir da aplicação desse instrumento. Ele foi composto por questões

que abordam: escrita do nome completo, escrita de palavras com diferentes números de sílabas e do mesmo campo semântico, sequência das letras do alfabeto, identificação da letra inicial (vogais e consoantes) de palavras do mesmo campo semântico, leitura de frase e interpretação de cena/imagem para escrita de frase. Essa atividade foi aplicada na primeira semana de aula.

Em relação ao modelo da atividade da escrita de palavras, Gabriel, Guimarães e Townsend (2021, p. 60-61) citam o teste “4 palavras e 1 frase” baseado em Noizet e Caverni que consiste no ditado ou autoditado (que foi o modelo que utilizei em que há as imagens e os alunos devem escrever os nomes delas) de palavras com números de sílabas: uma monossílaba, uma dissílaba, uma trissílaba e uma polissílaba. A diferença entre o Diagnóstico que eu fiz e o modelo proposto foi em relação à frase que, no teste, a frase deve conter uma das palavras do ditado; no Diagnóstico, eu coloquei uma imagem e os alunos deveriam criar uma frase de acordo com a imagem.

O Diagnóstico Inicial ou Sondagem Inicial é essencial para direcionar o planejamento pedagógico do professor: a partir da análise dos resultados apresentados pelos alunos, o professor traçará um plano de ação democrático além do que é previsto pelo currículo (em que contemple a heterogeneidade dos alunos da turma; geralmente, nenhuma turma é homogênea, contudo as turmas de 2º ano de escolaridade, especificamente, apresentam uma imensa heterogeneidade e, dentre alguns fatores, o mais latente é o fato de que, na rede municipal na qual atuo, não há retenção de alunos quanto ao seu aprendizado no 1º ano de escolaridade), assim esse plano só poderá ser executado de acordo com a aprendizagem já consolidada até o momento, ou seja, o Diagnóstico Inicial é um processo investigativo dos saberes dos estudantes.

Há várias discussões entre os docentes sobre o uso inadequado da palavra diagnóstico para esse tipo de avaliação/sondagem que muitos professores fazem no início do ano letivo, tendo em vista que deveria ser um termo utilizado apenas para fins clínicos. Todavia, Luckesi (1994) coloca que “a avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão.” E, sob essa perspectiva, ele defende que a partir do diagnóstico, pode-se “tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando ou construindo” (1994, p. 173). Portanto, com o intuito de criar condições para que a aprendizagem ocorra, faço uso do termo *diagnóstico*. Para que determinadas decisões sejam tomadas em relação ao Plano de Curso, o ato de analisar os resultados obtidos no Diagnóstico Inicial é fulcral.

Quanto à análise da escrita dos alunos, tomei como base os estudos psicolinguísticos

de Ehri (2013) que descreveu quatro fases de desenvolvimento da leitura e da escrita (fase 1: pré-alfabética, fase 2: alfabética parcial, fase 3: alfabética completa e fase 4: alfabética consolidada). É importante que o professor reconheça as fases de leitura e escrita das crianças para que ele possa planejar intervenções pedagógicas adequadas a cada fase, a fim de que haja a passagem para a fase seguinte. Analisar as fases do desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos é importante para o professor poder compreender como o aluno entende a sua relação com o sistema alfabético naquele momento, não há uma ideia de rotular o aluno e sim propor situações pedagógicas, planejar atividades mais direcionadas para determinada fase que permitam a passagem para a fase seguinte até que ele chegue à escrita alfabética.

A rede municipal de educação na qual a pesquisa foi realizada, também aplica uma atividade diagnóstica inicial nas turmas de 2º ano de escolaridade e a análise de escrita é feita segundo as hipóteses baseadas na obra “Psicogênese da Língua Escrita” (1989), de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, que agrupam estudos feitos com crianças em processo de aprendizagem da escrita sob o paradigma construtivista. Assim, a partir desses estudos feitos, foram sinalizados níveis de hipóteses de escrita: pré-silábica, hipótese silábica, hipótese silábico-alfabética e hipótese alfabética (os alunos avaliados na hipótese silábica, ainda foram reagrupados em com valor sonoro e sem valor sonoro de acordo com a presença ou ausência do valor sonoro das letras nas sílabas identificadas). Na rede municipal, adota-se a divisão na fase silábica com ou sem valor sonoro. Contudo, em razão dessa pesquisa preconizar os estudos sobre os paradigmas fonológicos (e não construtivistas) a análise é feita segundo Ehri (2013).

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

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

Portanto, Ferreiro interpreta que as crianças formulam hipóteses sobre a escrita a partir de sílabas, já Ehri julga que as crianças se detêm mais aos sons e representa-os na escrita.

Essas análises não são antagônicas e, para Soares ([2016] 2022, p.81), “é possível conciliar as duas perspectivas”:

[...] pode-se dizer que a descrição que faz Ferreiro, no quadro do paradigma

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

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

Tabela 1 – Ferreiro e Ehri

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

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

2.3.1.2 Questionário de prática de leitura em família

No início do ano letivo, com o intuito de conhecer algumas práticas dos alunos e, respectivamente, de seus familiares sobre leitura, elaborei um questionário sobre práticas de leitura em família e entreguei aos responsáveis para respondê-lo. Como a turma não consolidou o processo de alfabetização no 1º ano, procurei analisar se algumas informações referentes à leitura possuíam relação com esse fato e, ao longo do trabalho, também procurarei relacionar essas informações ao desempenho dos alunos no decorrer do ano letivo. Creio que é importante saber qual é o perfil das famílias dos alunos em relação à prática da

leitura: conhecer um pouco sobre como a leitura ocorre fora do ambiente escolar poderia ajudar na compreensão de como a influência familiar e sua bagagem cultural relacionam-se com a aprendizagem, sobretudo nesta fase de descobertas sobre o mundo letrado na qual esses alunos estão inseridos.

Morais (*apud* Gabriel, Guimarães e Townsend, 2021, p.19) aclara que

a alfabetização começa quando os pais leem para os filhos desde o berço, quando compram livros e introduzem-nos na cultura letrada, quando estimulam o desenvolvimento cognitivo e linguístico, a imaginação e a curiosidade.”, [pois] “são os pais, quem, em primeiro lugar, permitem à criança descobrir a leitura [...]”.

O autor reflete sobre “o papel da leitura” enquanto atividade cognitiva e, sendo assim, como a prática de ler com seus familiares estabelece uma relação positiva durante a aquisição/aprendizagem da leitura.

Nessa perspectiva (Gabriel, Guimarães e Townsend, 2021, pp. 18-19), considera-se que:

No decorrer das leituras feitas pelos pais ou adultos que assistem às crianças, as memórias vão constituindo as suas competências lexicais (conhecimento do sentido das palavras) e ampliando conhecimentos mais complexos, como os processos de análise sintática e de integração semântica (ao ler e produzir textos).

As principais perguntas do questionário foram sobre meio (a)/material (is) que a família mais utiliza para ler; frequência de leitura em família; a maior dificuldade para realizarem leitura em família; assuntos de maior interesse para a leitura em família; como que o (a) aluno (a) se sente depois que participa da leitura em família.

2.3.1.3 Rotinas de pensamento

Estas atividades tiveram como foco o uso de estratégias pedagógicas visando à aprendizagem visível. As atividades pedagógicas relacionadas a essa aprendizagem trazem à tona a participação e a autonomia do aluno no seu próprio processo de aprendizagem, colocando em questão o ensino e a aprendizagem visíveis defendidos por Hattie (2017).

Elas também são importantes para ajudarmos a instigar o pensamento, a curiosidade dos alunos, pois é uma tarefa difícil ensinar o aluno a ser curioso, mas instigá-lo a ser curioso

é viável. Church (Oliveira, 2018) defende que:

São as interações, a linguagem e as rotinas do professor em sala de aula que vão permitir às crianças entenderem que é importante a busca por uma nova perspectiva, usar a imaginação e olhar por sob as camadas para descobrir a complexidade das coisas.

Para ele, o tripé do pensamento visível é composto por: afirmação, apoio e pergunta.

No primeiro semestre letivo, foram realizadas quatro Rotinas de Pensamento:

Tabela 2 – Rotinas de pensamento

	ROTINAS DE PENSAMENTO
I	Conversa de Papel
II	<i>Zoom-IN</i>
III	<i>Zoom-IN e Zoom-Out</i>
IV	Vejo/Penso/Pergunto

As Rotinas de Pensamento são estratégias que visam tornar o pensamento visível no aprendizado. Elas foram criadas pelo projeto *Visible Thinking*, no Project Zero (Faculdade de Educação de Harvard) (Andrade, 2021, p.19). Essas estratégias são sequências de três ou quatro passos que direcionam e estruturam o pensamento do aluno.

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

Andrade (2021, p. 19) sintetizou que as Rotinas de Pensamento são estratégias e, ao mesmo tempo: “ferramentas, estruturas e hábitos mentais” que “geram engajamento, compreensão e independência para todos os aprendizes (adultos e crianças, professores e estudantes)”.

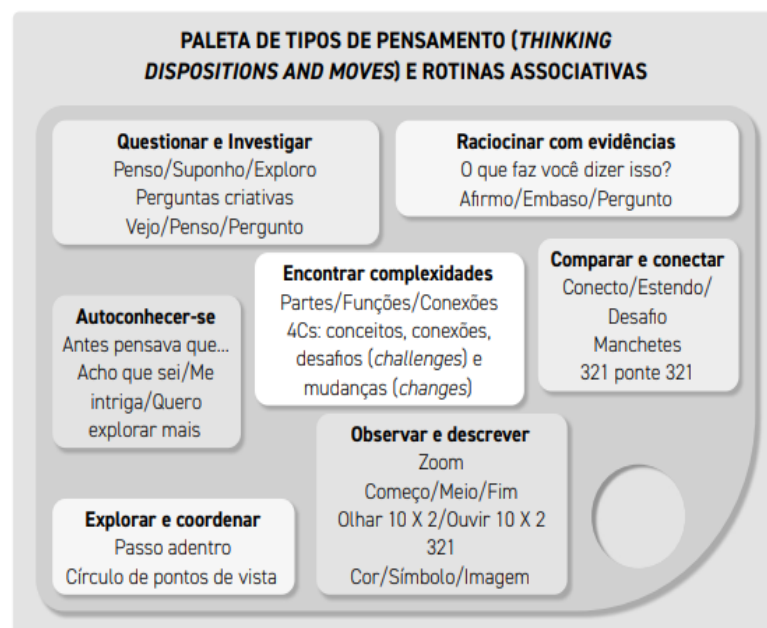
Figura 5 - Rotinas de pensamento



Fonte: Andrade, 2021, p.19.

As Rotinas de Pensamento são estratégias relevantes para os alunos estruturarem, de fato, o seu pensamento, fazendo uma relação sobre a aprendizagem, em aspectos diversos, que também deve ser bem reflexiva. Andrade (2021) acrescenta que: “são estruturas com efetivo poder para mobilizar o interesse e a motivação (disposição) para ampliar capacidades de pensar, sentir e perceber (o mundo e a si mesmo) (...)” (2021, p.29). Em diversos momentos, em sala de aula, nos deparamos com situações simples em que os alunos não atingem às expectativas esperadas em razão da “falha” ou até mesmo da falta do ato de pensar.

Figura 6 - Alguns exemplos/tipos de rotinas de pensamento



Fonte: Andrade, 2021, p.31.

2.3.1.4 Atividades didáticas

As atividades didáticas foram divididas em duas etapas: atividades individuais e atividades coletivas.

Atividades didáticas individuais “Lendas Regionais”

No decorrer do ano letivo, as aulas de Língua Portuguesa foram organizadas em Roteiro de Estudos semanais (havia quatro aulas de Língua Portuguesa por semana e, a cada aula, o personagem Téo - criado por mim - apresentava a temática central da aula através de uma fala). As atividades do roteiro foram planejadas de acordo com uma temática, um gênero textual e atividades referentes à consolidação do sistema de escrita alfabética com o principal intuito pedagógico de o aluno compreender e refletir sobre o que estava aprendendo, e não apenas reproduzir mecanicamente sílabas estanques sem sentido em uma palavra, atribuiu-se, portanto, destaque à aprendizagem significativa da leitura e da escrita para o aluno com a compreensão do seu uso na vida cotidiana.

O Roteiro de Estudos foi uma escolha didático-pedagógica após a análise dos resultados apresentados no Diagnóstico Inicial: os alunos não apresentaram o domínio das habilidades esperadas para o início do ano letivo do 2º ano, visto que ainda não haviam consolidado o processo de alfabetização, portanto as habilidades de Língua Portuguesa previstas para os 1º e 2º trimestres visaram o 1º ano de escolaridade. Face ao exposto, as atividades didáticas também foram propostas nos Roteiros de Estudos.

As atividades didáticas planejadas nesse projeto perpassaram pela relevância de propostas metacognitivas na escola a partir da metodologia ativa. Estratégias pedagógicas também foram contempladas, visto que visavam o papel do aluno como o protagonista da sua aprendizagem, sobretudo quando trouxeram à tona reflexões sobre a mesma e o professor como um mediador desse processo. Sendo assim, as estratégias tiveram como foco a autorregulação da aprendizagem, valorizando e estimulando competências e habilidades previstas para a faixa etária da turma.

A temática das lendas para as atividades didáticas surgiu com o intuito pedagógico de resgatar a cultura e as memórias antigas do povo oriundo do município em que os alunos residem. Essas lendas são contadas e cantadas por um coral local em uma obra no projeto intitulado “Paraíso Encantado”, livro e CD que foram produzidos em 2008, sob a inspiração

de outros livros regionais. Na apresentação da obra “Paraíso Encantado” (2008), a coordenadora do projeto salienta que:

O que queremos é que, através deste trabalho, a memória de nossa terra não seja esquecida. Para que nossas crianças e gerações futuras não percam a oportunidade de conhecer as riquezas que este universo cultural nos oferece. A cultura genuinamente popular de uma comunidade transcende o tempo e se perpetua.

Cascudo (1969 [2002], p.511) conceitua que: “As lendas são episódio heroico ou sentimental com elemento maravilhoso ou sobre-humano, transmitido e conservado na tradição oral e popular, localizável no espaço e no tempo.” Além dessas lendas regionais apresentarem as características elencadas por Cascudo, elas também contemplam citações de elementos culturais e históricos ainda presentes no município, como: o Poço de Pedras, a Igreja da Nossa Senhora da Conceição, a Ponte de Madeira e o Cemitério Antigo.

Posto isso, as lendas selecionadas para as atividades foram: “A cobra das quartas-feiras”, “O gato assombrado” e “A Mulher de Branco”. Inicialmente, apresentei as histórias contadas nos áudios e as músicas e, posteriormente, trabalhei com os trechos das histórias. Depois, lemos as histórias completas para que os alunos desenvolvessem a leitura de maneira autônoma. É válido citar que resolvi começar pelo áudio em razão de a maioria dos alunos ainda não dominar a leitura com sentido nesse período do ano letivo.

As atividades de Língua Portuguesa evidenciaram os eixos: oralidade, análise linguística/semiótica e leitura/escuta e contemplei, principalmente, o seguinte campo artístico-literário:

Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros (BNCC, 2018, p. 98).

E ainda foi evidenciada uma competência específica de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BNCC, 2018, p.89).

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

contemplados: Compreensão em leitura, Formação do leitor literário, Contagem de histórias, Escrita autônoma e compartilhada. E as seguintes habilidades:

Tabela 3 – Habilidades BNCC – 2ºano

HABILIDADES
(EF02LP12) Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.
(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.
(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

Fonte: BNCC, 2018, p. 103.

Cada lenda foi apresentada em uma aula diferente e, no decorrer dessas aulas, propus aos alunos algumas atividades de compreensão leitora referentes a essas lendas. A etapa seguinte a essas atividades consistiu em se “colocar no lugar” dos personagens que se sentiram incomodados (casal, pescadores e mulher) com os personagens centrais (gato, mulher de branco e cobra) e levantar hipóteses se os alunos agiriam da mesma maneira que eles agiram ou se teriam uma postura diferente. Depois disso, os alunos deveriam criar finais para cada lenda. E, tanto para a reação diante dos personagens centrais quanto para os finais criados, eles deveriam explicar o porquê da reação e do final escolhidos.

Eu elaborei as atividades instigando os alunos a atingirem alguns objetivos específicos, tais como:

- Identificar e compreender a reação dos personagens secundários ao se depararem com os personagens principais;
- Refletir sobre sua própria reação caso se deparasse com os personagens principais;
- Refletir sobre seus pensamentos, suas ideias, suas hipóteses.

Kato (1985, p. 107) apresenta uma lista de atividades/habilidades em leitura (*apud* Brown, 1980) que conferem uma natureza metacognitiva:

- a) *explicitação dos objetivos da leitura;*
- b) *identificação de aspectos da mensagem que são importantes;*
- c) *alocamento de atenção em áreas que são importantes;*
- d) *monitoração do comportamento para ver se está ocorrendo compreensão;*
- e) *engajamento em revisão e auto-indagação para ver se o objetivo está sendo atingido;*
- f) *tomada de ações corretivas quando são detectadas falhas na compreensão;*
- g) *recobrimento de atenção quando a mente se distrai ou faz digressões.*

Todavia, Kato destaca que, dentre essas atividades/habilidades elencadas, há duas que ela considera estratégias básicas e as demais seriam subtipos dessas estratégias:

- h) *estabelecimento de um objetivo explícito para a leitura;*
- i) *monitoração da compreensão tendo em vista esse objetivo.*

Atividades didáticas coletivas “Lendas Regionais”

Em resumo, o planejamento das atividades coletivas consistiu na seguinte organização:

Tabela 4 – Atividades didáticas coletivas

	ATIVIDADES DIDÁTICAS COLETIVAS
1	Votação dos finais das lendas – Apuração dos votos
2	Revisão coletiva dos finais das lendas
3	Apresentação da mídia digital <i>podcast</i>
4	Gravação do <i>podcast</i>
5	Sessão Pipoca: Apresentação do <i>podcast</i>

A proposta de realizar as atividades elencadas acima surgiu da ideia de reunir as novas histórias que os alunos produziram em algum meio digital e apresentá-las a um determinado público. Inicialmente, faríamos um produto que seria exibido na Feira Literária da escola, contudo houve uma alteração no cronograma da unidade e a mesma não ocorreu. Ainda assim, eu almejei criar esse produto.

Em decorrência do eixo da oralidade ter sido bastante explorado no decorrer das aulas, resolvi pesquisar sobre a mídia que está se destacando na atualidade no meio tecnológico e possui um acesso viável: o *podcast*, suporte que tem promovido comunicação - de variados públicos - sobre entretenimento, fonte de informação, diversificação de conteúdos e tipos

(contação de histórias, entrevistas etc).

Na BNCC, no tocante ao eixo da oralidade, o *podcast* é mencionado como uma situação oral em uma prática de linguagem:

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, *webconferência*, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de *game*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras (Brasil, 2018, pp.78-79).

Sobre *podcasts*, Silva (2022) afirma que:

Podcast é um conteúdo em áudio, disponibilizado através de um arquivo ou *streaming*, que conta com a vantagem de ser escutado sob demanda, quando o usuário desejar. Pode ser ouvido em diversos dispositivos, o que ajudou na sua popularização, e costuma abordar um assunto específico para construir uma audiência fiel.

Dessa maneira, o aluno tem a possibilidade de refletir sobre o uso da língua – exercendo sua função social – em uma situação oral real, pois o *podcast* está hospedado no *Spotify*.

3 EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

3.1 Diagnóstico inicial

O objetivo principal desta atividade era analisar a leitura e a escrita dos alunos da turma participante no início do ano letivo. Após a realização da atividade proposta (Apêndice C), os dados foram analisados e organizados a partir do número de alunos em cada fase de leitura e escrita, segundo Ehri (tabela 5).

Tabela 5 – Diagnóstico Inicial – Desenvolvimento da leitura e escrita

<u>Fases de leitura e escrita</u>	
Fase 1 – Pré-alfabética	12
Fase 2 – Alfabética parcial	7
Fase 3 – Alfabética completa	4
Fase 4 – Alfabética consolidada	0

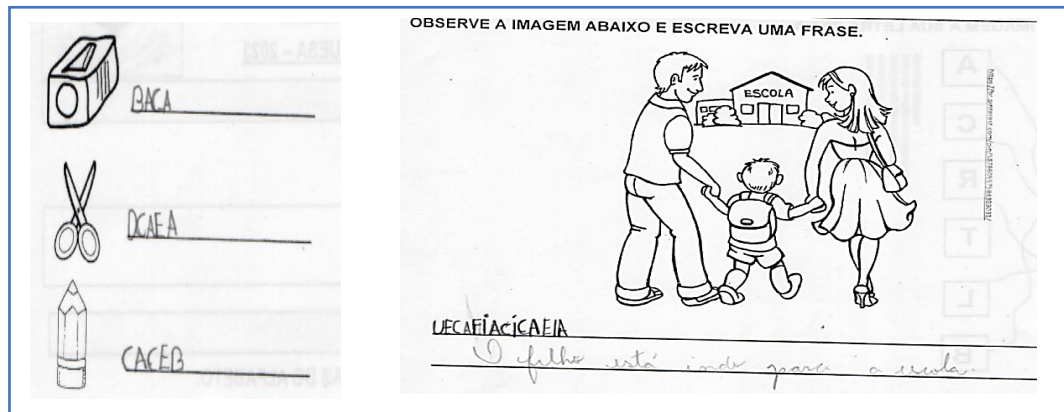
Fonte: A autora, 2023.

Face aos dados acima, observa-se que a maioria dos alunos estava na fase pré-alfabética, pois ainda “liam” apoiando-se em pistas visuais e/ou contextuais e escreviam sem a correspondência grafema-fonema.

A escrita da aluna (figura 7) expõe que ela utiliza apenas letras para escrever, porém ainda não há uma relação grafema-fonema. Na escrita da frase, ela disse que: “O filho está indo para a escola.” e que, na imagem, estava escrita a palavra *escola* (fez a leitura global) e perguntei se havia alguma pista sobre *escola* na imagem e ela disse que sim, pois o menino estava com a mochila nas costas. Então, ela entendeu o contexto e “leu” a palavra *escola* na construção presente na imagem. Em razão das características salientadas, ela estava na fase pré-alfabética.

O contexto faz parte da interpretação dos alunos, por isso, essa parte da escrita, eu realizo individualmente, eles que dizem do que se tratam as imagens, mesmo os objetos em que devem escrever as palavras, eu não me permito dizer. Nesse momento individual, também faço as anotações referentes ao que eles dizem, como, por exemplo, na imagem (na segunda linha, eu escrevi o que a aluna me disse que escreveu).

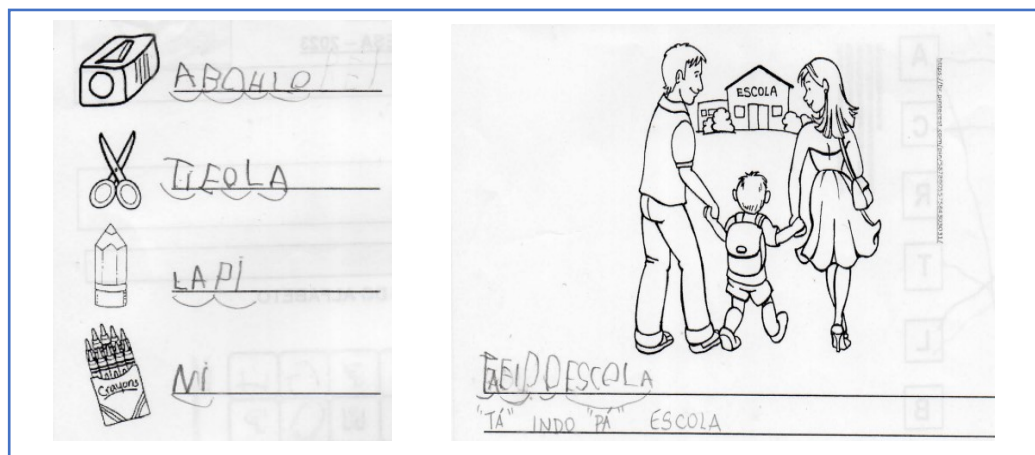
Figura 7 – Aluno na fase pré-alfabética



Fonte: A autora, 2023.

A escrita do aluno (figura 8) apresenta o início da correspondência grafema-fonema, sobretudo nos sons iniciais: A (som inicial de *apontador*) e O (para ele, som final de *apontador*, pois ele ainda não identifica o som da letra R final) e o mesmo processo também ocorre com as palavras trissílaba, dissílaba e monossílaba). Ocorre também na frase em que ele escreve: TA (“TÁ”) EI D (INDO) P “PÁ” ESCOLA. Ele ainda escrevia as letras D e P do mesmo formato, mas diferenciava ao falá-las, e a palavra *escola*, ele identificou na imagem e a copiou. De acordo com a identificação desses sons e a escrita deles, sobretudo nas sílabas iniciais e finais, o aluno estava na fase alfabética parcial.

Figura 8 – Aluno na fase alfabética parcial



Fonte: A autora, 2023.

A escrita do aluno (mostrada na figura 9) apresenta um bom domínio da correspondência grafema-fonema, porém não reconhecia ainda, por exemplo, o som IS em PAIS, então utilizou apenas S, não grafou a sílaba TÃO em ESTÃO e não identificava ainda a sílaba não canônica PRA (formada por consoante – consoante – vogal) e, então, escreve

PAR. Na segunda linha, escrevi o que o aluno disse. Em razão das características apresentadas pelo aluno, ele estava na fase alfabética completa.

Figura 9 – Aluno na fase alfabética completa



Fonte: A autora, 2023.

E, portanto, na fase alfabética consolidada, há a consciência de que as letras representam unidades grafo-fonêmicas e morfemas, a leitura torna-se fluente, também há reflexões ortográficas e “o leitor se libera da decodificação para concentrar-se na compreensão do que lê” (Soares, [2016] 2022, p. 76).

No Diagnóstico Inicial, ainda não havia nenhum aluno na fase alfabética consolidada. Espera-se que os alunos cheguem ao 2º ano de escolaridade com o domínio algumas habilidades previstas para o 1º ano de escolaridade (segundo a BNCC), o que não ocorreu com os alunos da turma participante. Na tabela 6, há habilidades referentes ao 1º ano: quanto a práticas de linguagem (Análise linguística/semiótica – Alfabetização) e objeto do conhecimento (Construção do sistema alfabético e da ortografia). Essas habilidades ajudam o professor a avaliar o currículo mínimo no tocante ao ano de escolaridade.

Tabela 6 – Habilidades BNCC – 1º ano

HABILIDADES
(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.
(EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.
(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras.
(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.

Fonte: BNCC, 2018, p. 99.

É válido destacar que os quatro alunos que estavam na fase alfabética completa, não liam com compreensão, apenas decodificavam.

Ehri (*apud* Soares, [2016] 2022, p. 226) defende que:

ler e escrever são processos muito similares: ambos se referem ao tipo predominante de conhecimento sobre o sistema alfabético que os estudantes usam para recordar as formas de palavras familiares e para inventar leituras ou escritas de palavras.

Face aos resultados obtidos no Diagnóstico Inicial, foi feita uma reorganização curricular visando o predomínio do processo de consolidação da aquisição da leitura e da escrita, e o currículo deixou de priorizar, sobretudo nos 1º e 2º trimestres, as habilidades previstas para este ano de escolaridade. Kleiman (2007, p.19) enfatiza que esse caminho pode ocorrer com o professor de Língua Portuguesa:

[...] o currículo deixa de ser a camisa de força do trabalho escolar e passa a ser visto como uma organização dinâmica de conteúdos que vale a pena ensinar (e que podem mudar), que levam em conta a realidade local, seja ela da turma, da escola ou da comunidade e que se estruturam segundo a prática social.

Então, como a prioridade era alfabetizar os alunos, as habilidades referentes ao 2º ano de escolaridade não foram colocadas em primeiro plano nesse período.

3.2 As atividades diagnósticas no decorrer do ano letivo

Após a atividade diagnóstica inicial, foram aplicadas três atividades diagnósticas: II (final do 1º trimestre), III (final do 2º trimestre) e Final (final do ano letivo) com o objetivo principal de acompanhar e analisar a evolução da leitura e escrita dos alunos da turma participante.

Nas tabelas a seguir, os dados são mostrados a partir do número de alunos em cada fase de desenvolvimento da leitura e escrita, segundo Ehri.

Tabela 7 – Diagnóstico II: desenvolvimento da leitura e da escrita

	<u>Fases de leitura e escrita</u>	
Fase 1	Pré-alfabética	0
Fase 2	Alfabética parcial	18
Fase 3	Alfabética completa	5
Fase 4	Alfabética consolidada	0

Fonte: A autora, 2023.

Na atividade diagnóstica II (realizada três meses após a atividade inicial), os alunos apresentaram um progresso significativo: houve a passagem de doze alunos da fase pré-alfabética para a fase alfabética parcial. Consoante Ehri (*apud* Soares, 2016 [2022], p.75) a passagem da primeira para a segunda fase de escrita “(...) é provocada sobretudo pela sensibilidade que a criança vai desenvolvendo aos sons das palavras e a sua relação com as letras.” E uma aluna fez a passagem da fase alfabética parcial para alfabética completa.

Tabela 8 – Diagnóstico III: desenvolvimento da leitura e da escrita

	<u>Fases de leitura e escrita</u>	
Fase 1	Pré-alfabética	0
Fase 2	Alfabética parcial	8
Fase 3	Alfabética completa	13
Fase 4	Alfabética consolidada	2

Fonte: A autora, 2023.

Na atividade diagnóstica III, observa-se a passagem de treze alunos da fase alfabética parcial para a fase alfabética completa, pois houve, principalmente, o desenvolvimento da consciência fonêmica. E a passagem de dois alunos da fase alfabética completa para alfabética

consolidada. Consoante Ehri (*apud* Soares, 2016 [2022], p.76): “É nesta fase que a leitura se torna automática e fluente, e o leitor se libera da decodificação para concentrar-se na compreensão do que lê”. Na atividade diagnóstica II, estes alunos ainda estavam em processo de decodificar a leitura e não de compreendê-la.

Tabela 9 – Diagnóstico final: desenvolvimento da leitura e da escrita

	<u>Fases da leitura e da escrita</u>	
Fase 1	Pré-alfabética	0
Fase 2	Alfabética parcial	4
Fase 3	Alfabética completa	7
Fase 4	Alfabética consolidada	12

Fonte: A autora, 2023.

Os alunos que não alcançaram as fases alfabética completa e alfabética consolidada (Ehri) merecem algumas observações. Dentre os quatro alunos que permaneceram na fase alfabética parcial: uma aluna fazia parte da educação inclusiva (transtorno de espectro autista) e apresentava um grande transtorno fonológico, não emitia alguns fonemas e trocava outros (a responsável dizia que ela fazia acompanhamento com o fonoaudiólogo, porém pedíamos uma documentação para sabermos sobre o acompanhamento e não houve a comprovação) , era acompanhada por uma auxiliar educacional durante as aulas e trabalhávamos com a pronúncia do fonema mostrando o posicionamento da língua em relação à arcada dentária, também houve bastante uso de jogos e alfabeto móvel, ela não alcançou o nível de leitura silabando em razão da não atribuição de sentido, em alguns momentos, quando lia, porém já estava em um processo de decodificação avançado (sílabas canônicas). A aluna não seguia o planejamento da turma, visto que possui um Planejamento Educacional Individualizado (PEI) em que as atividades eram adaptadas para ela e esta alcançou o que estava previsto em seu currículo.

Outro aluno apresentava transtornos fonológicos com trocas graves na emissão e, consequentemente, na escrita, o que influenciou diretamente no processo de alfabetização; essa questão foi descrita nos relatórios dos 2º e 3º trimestres do aluno e a mãe iniciou a marcação com os especialistas da área de saúde.

Já um outro aluno, estava em investigação médica (com suspeita de dislexia) e apresentava grandes dificuldades fonéticas. O outro aluno também foi indicado para uma

avaliação com o pediatra, pois ele apresentou muita dificuldade para reter alguns conhecimentos, inclusive os nomes das letras, ele conseguiu avançar até essa fase em razão do domínio das vogais e do reconhecimento de seus sons e de algumas consoantes que ele conseguia identificar (sobretudo as consoantes do início e nos finais das palavras).

Em relação aos alunos que estavam na fase alfabética completa: uma aluna apresentava potencial para progredir, era dedicada, gostava de estudar, mas morava sozinha com a mãe, que tinha alguns problemas de saúde, e não conseguia levá-la à escola com frequência (em razão do número de faltas, automaticamente a menina ficou retida no 2º ano); um outro aluno também possuía problemas em relação à assiduidade nas aulas, mas apresentou o mínimo de frequência.

Os outros alunos que estavam nesse nível, não atingiram o nível seguinte por ainda apresentarem dificuldades em compreenderem as sílabas não canônicas, como, por exemplo, as compostas por consoante – consoante – vogal, vogal – consoante e consoante – vogal – consoante. Contudo, deve-se levar em consideração que essas dificuldades são retomadas no ano de escolaridade seguinte, que eles conseguiam ler, mesmo que silabando, mas atribuindo sentido ao que liam e, ainda, que eles apresentaram um bom desenvolvimento em relação ao início do ano.

Na figura 10, há um exemplo da evolução da escrita de uma aluna no decorrer do ano letivo. No Diagnóstico Inicial, a aluna apresentava o início da correspondência grafema-fonema, principalmente ao identificar os sons iniciais das palavras *apontador*, *tesoura*, *lápiz* e *giz*. Na palavra *lápiz* não havia ainda o entendimento que se tratava de uma palavra dissílaba, ela a entendia como uma palavra trissílaba e ela só grafava as sílabas canônicas (consoante – vogal). Na palavra *giz*, eu a indaguei que letra seria a primeira, pois ela a coloca virada e ela a nomeia como G. Portanto, como ela iniciou a correspondência grafema-fonema, estava na fase alfabética parcial.

No Diagnóstico II, ao redigir uma lista de palavras de animais que ela gostaria de encontrar no zoológico, ela grafou *baleia* com LH no lugar do som vocálico I, por apresentar um estranhamento com sons vocálicos seguidos (encontros vocálicos). As palavras *mula* e *gato* apresentam apenas sílabas canônicas, então ela não encontrou dificuldades ao grafá-las. Para a palavra *cão*, ela identificou o som inicial Q. E, para a palavra *urso*, ela ainda não identificava R na sílaba não canônica **URSO** e ainda estava no conflito S, C ou Ç ao grafar o som de S. Portanto, estava na fase alfabética completa, pois já dominava a maior parte das correspondências grafema-fonema.

No Diagnóstico III, ela elencou uma lista de cuidados que deveria tomar ao adotar um

gato. Dessa maneira, ela demonstrou uma compreensão explícita do comando e das ações adequadas que deveria tomar com o gato:

- **CONTAR UMA HISTÓRIA** (ainda havia um conflito se deveria separar ou não o artigo do substantivo, mas grafou as palavras sem dificuldades e demonstrou uma importância sobre a leitura, pois contar uma história, demonstrou uma ação de envolver, agradar o outro de quem se gosta, no caso, o gato);
- **TACOMITA** (apresentou uma troca do fonema D pelo T e a aglutinação do verbo e do substantivo; demonstrou um cuidado básico que devemos ter com os animais);

- **DA CARINHO – ECOMPAUMACASINHA**

E DES KERÇA (a hipossegmentação – junção das palavras – estava presente no segundo período, enquanto a hipersegmentação – separação das palavras – estava presente no terceiro período, demonstrando que ainda oscilava ao dominar a ação de identificar onde começa e onde termina/m palavra/palavras em um período; em *comprar* não identificou que havia o som do R duas vezes na mesma sílaba; em *descansar* apresentou um conflito na sílaba nasal CAN e ainda estava em conflito também ao grafar o som de S: S ou Ç; ainda apresentou um travessão ao separar a primeira e a segunda ações);

- **E BRICA E COMRA BRIQUEDO**

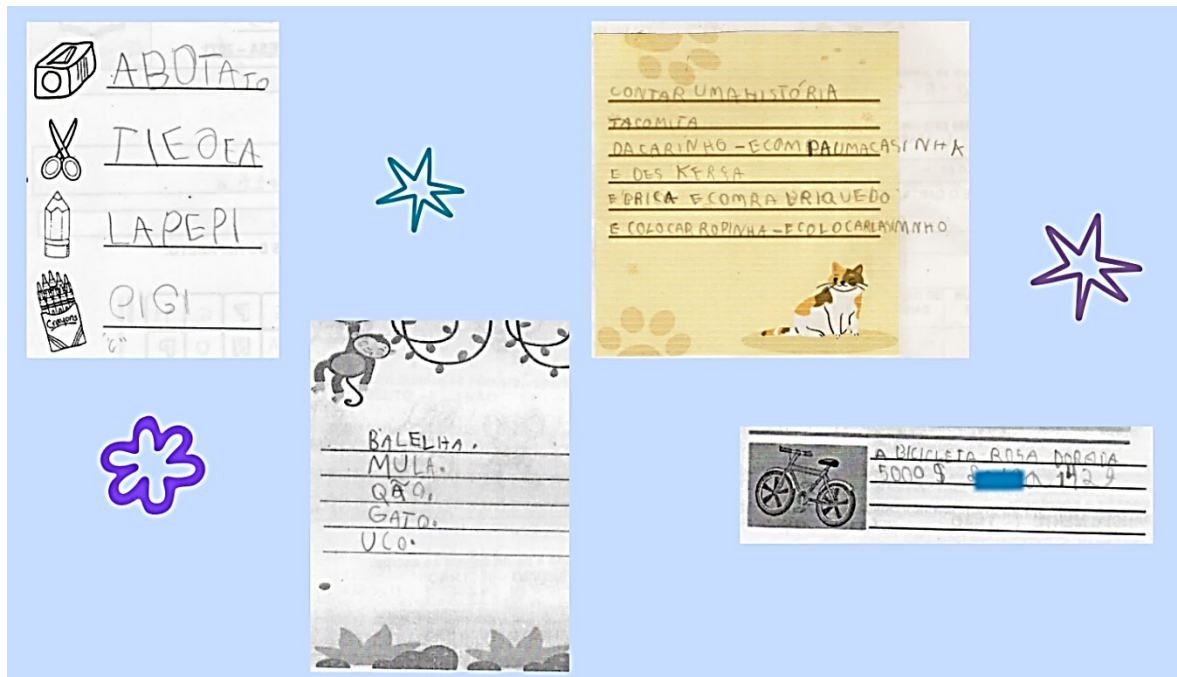
E COLOCAR ROPINHA – E COLOCAR LASIMNHO (nas palavras *brincar* e *brinquedo* manteve a não identificação da nasalização em BRIN e continuou em conflito na sílaba PRAR, porém nessa escrita colocou R e não P, o que demonstrou a não formação de uma “regra” para a grafia dessa palavra ainda, em *roupinha* houve a monotongação, pois não identificou o encontro vocálico OU e separou a última ação por travessão e conectivo E, mas a aglutinou e apresentou conflitos em CI - grafando LASIMNHO- e no dígrafo NH).

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

No Diagnóstico Final, a aluna escreveu poucas informações, mas demonstrou conhecimento sobre o gênero textual *anúncio*: escreveu características sobre a bicicleta, ainda que poucas: ROSA E DORADA (ainda apresentou a monotongação ao não identificar o ditongo em *dourada*); colocou o valor da bicicleta, não apresentou muito domínio sobre sistema monetário brasileiro, mas colocou \$ para mostrar o valor; escreveu o nome dela (em que coloquei uma faixa para que a aluna não seja identificada, em razão da ética em pesquisa) e o telefone para o interessado pelo anúncio entrar em contato com ela.

Nesse período, pode-se analisar que a aluna já estava na última fase de desenvolvimento da escrita, segundo Ehri: alfabética consolidada, visto que consolidou o conhecimento do sistema de escrita. Na figura 10, há o destaque para uma questão de cada diagnóstico realizado com essa aluna, porém, para discorrer sobre a fase de escrita da aluna em cada momento, houve também a análise das atividades realizadas por ela e de observações feitas dela durante todo o ano letivo.

Figura 10 – Evolução da escrita durante o ano letivo



Fonte: A autora, 2023.

No Diagnóstico Final, as diferenças entre as fases alfabética completa e alfabética consolidada ficaram bem explícitas.

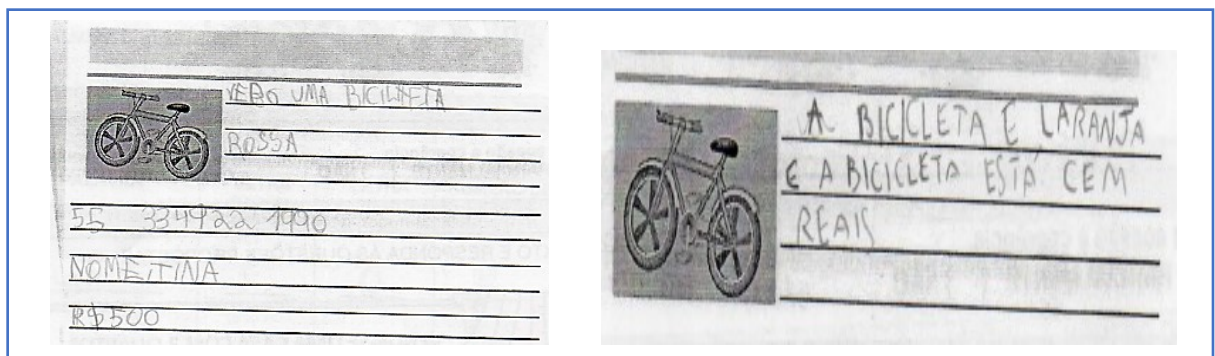
Segundo Ehri, essa fase é considerada alfabética completa e ainda não representa o final do processo, pois a criança ainda não avançou “para além do nível fonêmico, apropriando-se também do sistema morfêmico.” ([2016] 2022, p. 80). Portanto, esses dois

quesitos, ela só atingirá na fase alfabética consolidada, última fase do processo, quando a criança compreende os princípios do sistema de escrita e como ele funciona.

Na figura 11, a escrita da aluna, à esquerda, demonstra que ela, apesar de ter apresentado um grande domínio da correspondência grafema-fonema, ainda não se apropriou do sistema morfêmico. Na primeira frase, a aluna escreveu **VEBO** UMA BICICLETA (ela não identificou a nasalização em VEM e trocou o fonema D por B). Ao mencionar a cor da bicicleta **ROSSA**, ela apresentou um conflito no som de S. É importante frisar que ela já domina o gênero textual *anúncio*. Em razão das características elencadas, a aluna estava na fase alfabética completa.

Já a escrita do aluno, à direita, na figura 11, demonstra que ele apresentou domínio do gênero textual *anúncio*, da correspondência grafema-fonema e estava além do nível fonêmico, portanto apropriou-se do sistema morfêmico e estava na fase alfabética consolidada.

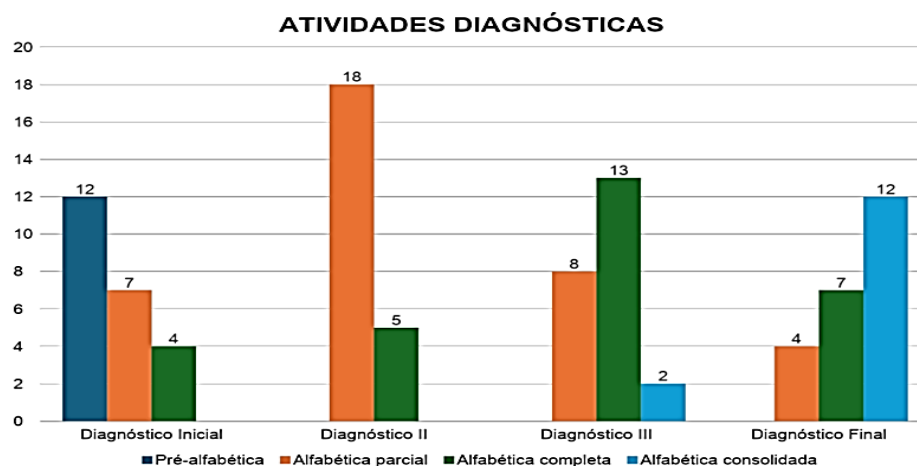
Figura 11 - Fases alfabética completa e alfabética consolidada



Fonte: A autora, 2023.

No gráfico 1, nota-se a evolução da leitura e da escrita dos alunos no decorrer do ano letivo a partir da análise realizada nos diagnósticos. Os dados já foram expostos acima (em tabelas), contudo, o gráfico apresenta a comparação dos resultados de forma mais sucinta e explícita.

Gráfico 1- Resultados das atividades Diagnósticas



Fonte: A autora, 2023.

3.3 Análise do questionário

O objetivo desta atividade foi observar se havia a prática da leitura em casa, com os familiares e, se havia, como essa leitura se dava. Participaram do questionário quinze responsáveis (sendo que dois responsáveis responderam por duas crianças, pois havia dois pares de gêmeos na turma); então referente a 23 alunos, tive registros referentes a 17 crianças, mas colocarei o total de 15, pois eles só responderam a um questionário). A tabela 8 fornece os dados coletados por número de responsáveis que respondeu o questionário.

Tabela 10 – Dados do questionário

<u>Questionário</u>		
Sexo do responsável	Feminino	11
	Masculino	4
Idade do responsável	20 a 30 anos	3
	31 a 40 anos	10
	41 a 59 anos	2
Meio(s)/material(is) que mais utilizam para ler	Livros	6
	Livros didáticos	8
	Revistas	4
	Jornais	0
	Cópias (xérox)	1
	Tablet	2
	Computador/notebook	3
	Celular	12
	Outros: Placas nas ruas	1

Frequência de leitura em família	Todos os dias	0
	Duas a três vezes por semana	7
	Uma vez por semana	4
	Quase nunca	4
Maior (es) dificuldade (s) que a família possui para realizarem leituras juntos	Não compreensão do que leem.	0
	Muitos adultos da família ainda não sabem ler.	0
	Não há dificuldades para leitura em família.	3
	Falta de interesse em leitura.	1
	Falta de tempo.	8
	Falta de material para leitura.	1
	Falta de concentração para leitura.	2
Assuntos de maior interesse para a leitura em família	Religiosos	6
	Histórias infantis	11
	Notícias/Acontecimentos atuais	7
	Textos instrucionais	4
	Letras de músicas	4
Como o aluno /a aluna se sente depois que participa da leitura em família	Cansado(a)	1
	Feliz e motivado (a) por aprender novos assuntos	11
	Indiferente	0
	Motivado (a) para conversar sobre a leitura	3
	Calmo (a)/Relaxado (a)	0

Fonte: A autora, 2023.

A partir dos dados coletados, nota-se que, quanto aos responsáveis que responderam ao questionário, prevaleceram as do sexo feminino (11/15) e, quanto à idade, a maioria possui entre 31 e 40 anos (10/15). Quanto aos meios e aos materiais utilizados para realizarem leitura, os livros didáticos (8/15) e celulares (12/15) foram os mais citados (na seção OUTROS, um responsável pontuou placas de trânsito); é importante mencionar que os responsáveis marcaram mais de uma opção nesse item. Quanto à frequência, a maioria colocou que realiza a leitura de duas a três vezes por semana (7/15) e, como maior dificuldade, foi apontada a falta de tempo para que a leitura seja realizada em família (8/15). Dentre os assuntos de maior interesse para leitura em família, as histórias infantis foram as mais citadas (11/15); nesse item, os responsáveis também marcaram mais de uma opção. E em relação ao

sentimento/sensação do aluno após a leitura, os responsáveis pontuaram que os (as) alunos (as) sentem-se felizes e motivados (as) ao aprenderem/descobrirem novos assuntos (11/15) e apesar de, apenas 3/15, terem respondido que ficam motivados para conversarem sobre a leitura, pois salienta que, mesmo ainda no processo de leitura, eles já demonstram interesse em dialogar sobre o que leram.

No final do ano letivo, comparei as respostas do questionário com as tabelas de desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos (na folha do questionário, não havia o direcionamento para o nome do aluno, pois julguei que os responsáveis poderiam sentir-se constrangidos com as respostas e não quererem responder ou forjarem uma resposta diferente da real, mas todos escreveram os nomes dos alunos, o que me permitiu tal análise). Analisei que, dos 12 responsáveis que responderam que os alunos se sentem felizes e motivados (as) por aprenderem novos assuntos ao participarem da leitura em família, 11 alunos estavam na fase alfabética consolidada e um estava na fase alfabética parcial. Então, a partir desses dados, pude inferir que a leitura em família incentiva o domínio da leitura, já que todos apresentaram evolução na leitura, assim como na escrita.

Destaco também que o meio e/ou material que eles utilizam para realizarem a leitura em casa não dificultou que esse momento fosse produtivo e, mesmo a maioria fazendo uso de livros didáticos e/ou celular, os alunos evoluíram na leitura e na escrita.

3.4 As atividades em sala de aula

As atividades pedagógicas planejadas nesse estudo perpassam pela relevância da metacognição na escola a partir da metodologia ativa. Estratégias pedagógicas também foram contempladas, visto que visam o papel do aluno como o protagonista da sua aprendizagem, sobretudo quando trazem à tona reflexões sobre a mesma e o professor como um mediador desse processo, sendo assim as estratégias tinham como foco a autorregulação da aprendizagem, valorizando e estimulando competências e habilidades previstas para os trimestres letivos.

As atividades didáticas que foram aplicadas não substituíram as atividades referentes à apropriação do sistema de escrita alfabética, pois as atividades de decodificação e de compreensão leitora abordam ações pedagógicas diferentes, apesar de ambas terem o compromisso de serem ensinadas pelo professor e serem complementares e essenciais na

alfabetização. Contudo, as atividades referentes ao sistema de escrita não foram apresentadas ao longo do trabalho por não serem o objeto de estudo.

Mota e Spinillo (2010, p.43) aclaram que “a decodificação pode ser entendida como a capacidade de reconhecer e nomear corretamente as palavras que compõem um texto, a compreensão seria a capacidade de atribuir um significado ao texto.” Assim, as autoras assinalam que possíveis dificuldades apresentadas pelas crianças nessas ações e as habilidades metacognitivas podem ser válidas:

Dificuldades encontradas pela criança na decodificação trariam, como consequência imediata, dificuldades na compreensão leitora. Por outro lado, dificuldades na compreensão leitora poderiam ser observadas na ausência de dificuldades na habilidade de decodificação. Neste sentido, a leitura como atividade de produção de sentido tem como fundamento necessário, embora não suficiente, o desenvolvimento de habilidades metacognitivas de processamento fonológico que possam tornar possível a ocorrência da decodificação no ato de ler. (Mota e Spinillo, 2010, p. 162)

Nesse estudo, faz-se o uso de expressões, como, rotina, estratégias, métodos, sequência relacionadas às pesquisas teóricas sobre psicolinguística e metacognição e metodológicas sobre metodologia ativa e aprendizagem visível, entretanto não são estruturas que impõem mecanismos rígidos de execuções, são aportes e exemplos que foram adaptados e planejados para, de forma contextualizada, serem aplicados nessa turma do ciclo alfabetizador.

As atividades foram separadas em três módulos. No módulo 1, há as explicações e o relato da aplicação de rotinas de pensamento que corroboraram com a organização das ideias, das hipóteses, dos pensamentos dos alunos, enfim, que enfatizaram o seu modo de pensar. No módulo 2, há as explicações sobre as atividades didáticas aplicadas individualmente, também o relato da aplicação e a análise de respostas dos discentes. No módulo 3, há as explicações sobre as atividades didáticas aplicadas coletivamente, também o relato da aplicação e algumas considerações dos discentes.

3.4.1 Rotinas de pensamento

Atividade I: Conversa de papel

Tempo de aula: 50 minutos (previsão) – Tempo total: 1h30

Aplicação: Fevereiro de 2023

Número de participantes: 18 alunos

A Rotina de Pensamento “Conversa de papel” tem como foco principal estimular a discussão, predominante, no papel, incentivando a turma a considerar determinadas questões, ideias, de acordo com a intencionalidade pedagógica do professor. A conversa acontece no papel, pois o aluno também tece comentários em relação à ideia, opinião que já foi escrita por outro colega no papel, dessa maneira há possibilidades de construir ideias e incentivar os questionamentos, também é uma oportunidade para os alunos que não se sentem à vontade para falar publicamente manifestarem suas opiniões e impressões acerca de determinado assunto que foi ou que será explanado em aula.

É válido citar que como a atividade foi desenvolvida em uma turma que ainda não consolidou o processo da escrita, expliquei que eles poderiam fazer ilustrações e também auxiliei alguns alunos que fizeram uso da escrita espontânea (em alguns casos, fiz anotações para compreender posteriormente).

Há um passo a passo para a realização dessa atividade (Andrade, 2021, p. 44) que consiste, basicamente, em organizar perguntas ou tópicos (sobre o tema que foi ou será explanado em sala de aula) em, pelo menos, três cartazes, cada grupo de alunos deve ficar com um cartaz e cada aluno deve anotar as ideias sobre o tópico, sobre a pergunta.

Perguntas lançadas para a turma:

O que é estudar? O que você estudou no 1º ano? O que você espera estudar no 2º ano?

Iniciei a atividade explicando aos alunos que faríamos uma atividade em grupos, porém cada um iria elaborar a sua resposta; então, separei-os em três grupos. Expliquei que nessa atividade eles conversariam apenas no papel, respondendo às três perguntas através da escrita espontânea ou de desenhos. No final, quem desejasse, iria poder falar algo para a turma, mas ratifiquei que era apenas quando a atividade terminasse. Dei algumas explicações básicas, principalmente na pergunta sobre o que era estudar, como eles escutam todos os dias que vão à escola estudar, mas, para eles, o que seria estudar; em casa, a mãe pede para “sentar para estudar”, então o que seria estudar. E sobre os outros cartazes só li as perguntas e falei que eles deveriam pensar com calma. Em seguida, falei que os três cartazes passariam pelos três grupos, um de cada vez e que deveriam responder e/ou comentar o que o colega escreveu. Distribuí os cartazes e todos os alunos se mostraram animados para participar.

No decorrer da atividade, eu circulava entre os grupos, principalmente quando havia alguma escrita espontânea, eu perguntava o que estava escrito e escrevia a lápis ao lado da escrita do aluno. Na turma, há alunos que estão cursando o 2º ano novamente e, sem eu mencionar nada sobre o assunto, eles fizeram referência ao ano de escolaridade do ano anterior, como se o 2º ano – 2022 – fosse o ano em que cursaram o 1º ano de escolaridade.

Os alunos se empenharam para realizar os desenhos, colori-los e demoraram bastante. A pergunta sobre o que seria estudar foi a que eles mais demoraram a responder: alguns alunos escreveram o alfabeto, outros escreveram palavras soltas como *estudo*, *atividade*, dois me desenharam e, então, perguntei a um desses alunos do que se tratava o desenho e ele disse que era “A Tia Isabella ensinando”. A ideia que mais me chamou a atenção foi o desenho de uma mesa com objetos coloridos e uma espécie de fumaça saindo deles, pedi, então, que a aluna me contasse o que ela desenhava e ela disse que “Estudar é fazer experimentos.”

Ao responderem à pergunta sobre o que estudaram no 1º ano, vários alunos escreveram as letras do alfabeto, inclusive separando as vogais; apresentaram assuntos sobre o componente curricular Ciências, como animais e plantas, e experiências que também realizaram através desse componente curricular. O que mais me chamou atenção nesse cartaz foi a falta de menção ao componente curricular Matemática (não havia números, cálculos...) e, mais uma vez, a questão das atividades envolvendo experimentos/experiências vieram à tona.

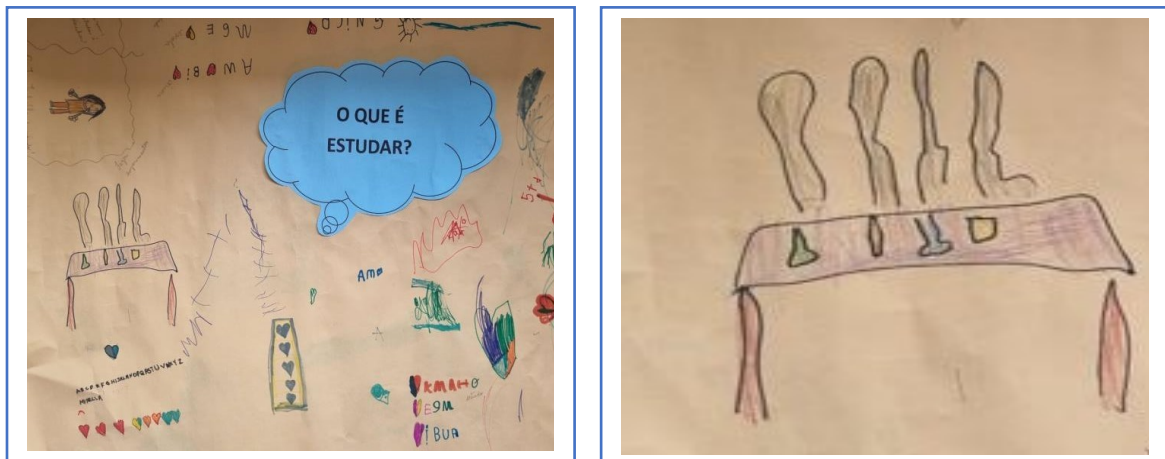
Quanto à pergunta sobre as expectativas acerca da aprendizagem no 2º ano, vários alunos colocaram o alfabeto e, indaguei sobre o porquê do alfabeto, os alunos responderam que queriam aprender a ler e a escrever, uma aluna escreveu que queria aprender letra cursiva, três alunos escreveram Arte/Artes porque sabiam que neste ano teriam aula de Arte e ficaram animados com a informação, dois alunos colocaram números/cálculos representando que queriam aprender Matemática, um aluno desenhava elementos presentes em nossa sala de aula, dois alunos mencionaram que queriam aprender sobre o mundo e, novamente, uma aluna colocou sobre experimentos/experiências.

Figura 12 - Conversa de papel – “O que é estudar?” – 1



Fonte: A autora, 2023.

Figura 13 - Conversa de papel – “O que é estudar?” – 2



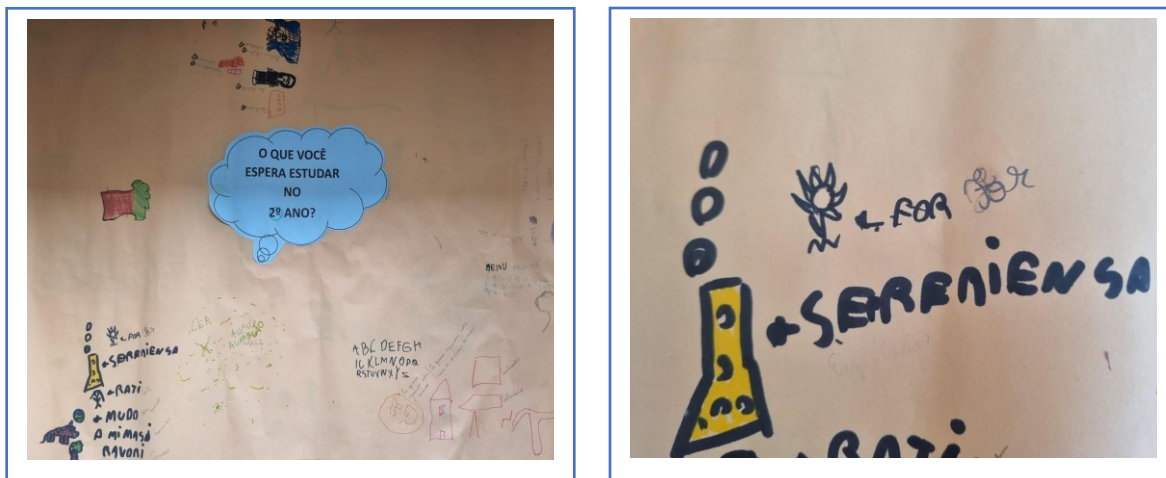
Fonte: A autora, 2023.

Figura 14 - Conversa de papel – “O que você estudou no 1º ano?”



Fonte: A autora, 2023.

Figura 15 - Conversa de papel – “O que você espera estudar no 2º ano?”



Fonte: A autora, 2023.

Essa atividade me trouxe apontamentos pertinentes sobre as expectativas dos meus alunos (ratificando que os conhecimentos prévios são essenciais no processo de aprendizagem e que devem ser acrescentadas aos resultados obtidos no Diagnóstico Inicial) e, sobretudo, sobre como eles aprendem, as expressões *experimentos/experiências* ficaram marcadas para mim e acabaram me proporcionando novas reflexões pedagógicas. Sobre a valorização da bagagem de aprendizagem do aluno, David Assubel (*apud* Hattie 2017, p. 35), defende: “(...) o fator isolado mais importante influenciando a aprendizagem é o que o aprendiz já sabe.”

O professor José Moran - no prefácio do livro organizado por Andrade (2021) - afirma que “cada um aprende o que é mais relevante e que faz mais sentido para si, que gera conexões cognitivas e emocionais.” (2021, p.5). Nessa seção, Moran ainda acrescenta (2021, p.5): “Aprendemos na vida a partir de situações concretas, que pouco a pouco conseguimos ampliar e generalizar (processo indutivo), e aprendemos também a partir de ideias ou teorias para aplicá-las, testá-las, adaptá-las ou reinventá-las (processo dedutivo)”.

A partir dessa atividade, os alunos me mostraram claramente o que foi mais relevante para eles, quais foram as aprendizagens visíveis que trouxeram do 1º ano e que essas aprendizagens podem ser mais significativas a partir de experimentos/experiências.

Atividade II - “Zoom-IN”

Tempo de aula: 50 minutos

Data de aplicação: Fevereiro de 2023

Número de participantes: 21 alunos

O principal objetivo desta Rotina de Pensamento é poder observar como os alunos

organizam seu pensamento a partir de imagens que observam, analisam. Nesta atividade, mostrei uma tela em que havia uma figura dividida em três partes (figura 16). Conversei com os alunos que se tratava de uma imagem que eles iriam descobri-la à medida que cada número fosse mostrado (figura 17). Na figura 18 mostra o momento em que ocorreu a atividade em sala de aula: levei a televisão para as crianças visualizarem as imagens da atividade.

Antes de iniciarmos a Rotina de Pensamento, expliquei aos alunos que iríamos realizar uma atividade em que não iríamos escrever, pois iríamos pensar bastante e, depois, falar sobre o que nós pensamos. E deveríamos pensar e falar algo que realmente havíamos refletido e não algo aleatório. Depois disso, expliquei o passo a passo da atividade: que mostraria uma tela em que haveria uma figura dividida em três partes e que eles fariam o que estavam vendo naquela imagem e que, à medida que cada número fosse mostrado, eles iriam aprimorar a análise deles.

Ao mostrar a primeira imagem, todos os alunos já falaram que era um animal, depois a maioria falou que se tratava de um cachorro e, ao indagar o porquê, eles explicaram que era em razão do rabo bastante peludo e da cor predominante. Indaguei ainda em qual ambiente ele estava e se fazia sentido, por exemplo, um cachorro estar nesse ambiente e todos falaram que *sim*. Ao abrir a segunda imagem, uma aluna falou que já tinha visto esse bicho na televisão, mas não lembrava do nome dele. Outra aluna tentou falar *tamanduá*, mas não pronunciou corretamente a palavra e logo outro aluno falou que era *tamanduá* e alguns concordaram (as duas alunas que falaram anteriormente, disseram que era esse nome que queriam ter falado). Alguns alunos, continuaram com a hipótese de ser um cachorro. Então, muito curiosos, logo pediram para eu abrir a imagem três. E, quase que em um coro, falaram que era um *tamanduá*. Comprovamos a hipótese e eles ficaram animados por terem descoberto o animal. Pediram para eu fazer sempre essa atividade, porque gostavam de descobrir as coisas ou porque eram curiosos. É interessante, nesse tipo de atividade, como a ideia de um aluno, acaba influenciando os outros, uma aluna tentou falar *tamanduá*, não conseguiu, mas alguns compreenderam o que ela queria dizer e acabaram “comprando a ideia”. Essa atividade também colabora para essa troca produtiva de experiências/ ideias.

A curiosidade é um ponto importante para motivar os alunos a realizarem as atividades. Moran (*apud* Bacich e Moran, 2018, p.3) afirma que: “A curiosidade, o que é diferente e se destaca no entorno, desperta a emoção. E, com a emoção, se abrem as janelas da atenção, foco necessário para a construção do conhecimento.”

Quando terminei essa atividade, entreguei uma folha fotocopiada com espaço para os alunos ilustrarem o animal que descobriram e fizemos algumas atividades de escrita

abordando a análise linguística: número de letras, identificação da letra inicial e letra final, número de sílabas, identificação das vogais e consoantes.

Figura 16 – *Zoom -IN 1*



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=zNCkrHzVbEI>.

Figura 17 – *Zoom -IN 2*



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=zNCkrHzVbEI>

Figura 18 – *Zoom-IN (em sala de aula)*



Fonte: A autora, 2023.

Atividade III - “Zoom-IN e Zoom-OUT”

Tempo de aula: 50 minutos

Data de aplicação: Março de 2023

Número de participantes: 22 alunos

Nesta atividade, continuei colocando em questão para os alunos a importância de pensarmos e, depois, falarmos sobre determinados assuntos e, dessa maneira, como o ato de pensar é importante e necessário em nosso processo de aprendizagem.

Para promover a reflexão, a imagem (que enfatiza uma menina brincando em um parque) foi “cortada” e ampliada em partes (também utilizei a televisão em sala de aula para realizar a atividade). A primeira parte consistia em mostrar apenas o rosto da menina (bem aproximado) para perguntar quem poderia ser essa pessoa, o que ela está fazendo, onde ela está etc (figuras 19 e 20). Então, à medida que eu fui mostrando as imagens, as hipóteses foram se concretizando ou não. As imagens foram organizadas em *PowerPoint* e houve uma numeração antes de cada imagem.

Figura 19 – Zoom -IN e Zoom -OUT 1



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=YgMaNFIVcvM>

Figura 20 – Zoom -IN e Zoom -OUT 2



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=YgMaNFIVcvM>

Iniciei a atividade conversando com os alunos que seria parecida com a que eles descobriram o animal. Aproveitei para fazer o resgate dessa atividade, perguntando como foi, qual era o animal e como eles conseguiram descobrir qual era o animal. Os alunos conseguiram descrever como foi a atividade detalhadamente e como era o animal.

Após essa introdução, mostrei a primeira imagem e eles falaram que era uma menina, perguntei se todos achavam que era uma menina e apenas um aluno falou que parecia um índio, em razão do cabelo. Mostrei a segunda imagem, eles confirmaram que era uma menina e o aluno que havia levantado a hipótese de ser um índio, mudou de ideia e disse que dava para perceber que era uma menina. Perguntei se a menina tinha a idade deles, aproximadamente, e o que ela estava fazendo. Alguns alunos falaram que ela estava brincando, de pega-pega, por exemplo, outros falaram que ela estava correndo, cantando e andando de patinete, até que uma aluna falou que ela estava girando, indaguei por que ela achava isso e respondeu que era em razão da cabeça dela estar para o lado. A partir dessa ideia, vários outros alunos falaram que ela estava girando (assim como na outra atividade, a ideia de um aluno influenciou os outros). Uma aluna falou que havia outras pessoas ao seu lado.

Então, abri mais uma imagem e perguntei onde ela estava, a maioria falou que ela estava em um parquinho e que estava brincando no gira-gira, perguntei se o parquinho que eles estavam pensando, era parecido com o parquinho do bairro em que a escola se localiza e que a maioria mora. Eles falaram que não, porque não há gira-gira nesse parquinho, então perguntei se eles já haviam brincado nesse tipo de brinquedo e a metade disse que sim. Ao mostrar a última imagem, eles ficaram bastante felizes porque a hipótese deles se concretizou: a menina estava brincando no gira-gira em um parquinho. Mas esperavam que tivessem mais informações na foto: como a imagem completa do brinquedo e outras crianças.

Os alunos comentaram que, assim como na outra atividade *Zoom*, gostaram bastante de descobrir/ adivinhar os elementos da imagem. Refletimos ainda que esse ato tem relação com a escrita também, assim como houve uma análise de falarmos sobre as imagens, precisamos pensar antes de escrever, não podemos escrever qualquer palavra, o que nos vêm à mente, temos de refletir: quais são os sons e as letras que os representam.

Figura 21 – *Zoom -IN e Zoom-OUT* (em sala de aula)



Fonte: A autora, 2023.

Após a aplicação das três atividades de Rotinas de Pensamento, ratifico a importância de sua realização também para o professor, pois essas atividades apontam caminhos que podemos seguir, metodologias que são mais eficazes em sala de aula e nos mostram, sobretudo, que ensinamos muito além dos conteúdos e das aulas expositivas. Sob a perspectiva do professor como mediador do processo de aprendizagem, Kleiman (2006) assegura:

Em lugar de ser visto como reprodutor e aplicador de conteúdo, (o professor) passa a agir como um sujeito mais autônomo, capaz de estabelecer relações com os saberes acadêmicos e junto com os alunos construir outros saberes, posicionando-se todos como autores do seu próprio dizer e como co-autores de experiências compartilhadas. (Kleiman, 2006, p. 6).

Lederman e Sforza (*apud* Andrade, 2021, p.125) apontam que as Rotinas de Pensamento “funcionam como ferramentas para entrelaçar processos de aprendizagem e de avaliação” e “oferecem elementos pedagógicos que justamente auxiliam a tornar visível o aprendizado para o próprio estudante e para os professores” (Andrade, 2021, p.20).

Atividade IV – Vejo/Penso/Pergunto

Tempo de aula: 1h30

Aplicação: Maio de 2023

Número de participantes: 23 alunos

Esta rotina foi aplicada no final do mês de maio, portanto os alunos já tinham

vivenciado as demais e estavam mais “calmos” e concentrados para a proposta, o que foi bem relevante pois, dessa vez, eles iriam escrever. Segundo Andrade (2021, p.44), “Essa rotina incentiva observações cuidadosas e interpretações bem pensadas, além de estimular a curiosidade.” e tem como objetivo fulcral instigar o questionamento e a investigação dos estudantes.

Então, planejei mostrar três imagens do livro “O macaco e a mola”, de Sônia Junqueira, e os alunos deveriam escrever o que eles estavam: vendo na imagem, pensando no que está acontecendo na imagem/cena e o que eles poderiam perguntar/indagar sobre a imagem/cena, o que mais despertou sua curiosidade para fazer tal pergunta de acordo com o que estava acontecendo na imagem/cena.

Ao iniciar a explanação da estratégia para a turma, interroguei se eles lembravam da atividade que realizamos no início do ano letivo em que eles deveriam conversar apenas no papel; praticamente todas as crianças lembravam, pois citaram que escreveram o que estudaram no 1º ano, gostariam de estudar neste ano e o que elas acharam que era estudar (algumas “trocaram” a última indagação, falando que perguntei por que era importante estudar). Exaltei que fiquei bastante feliz que eles lembravam de tantas informações e disse que, no final deste ano, pretendia repetir essa atividade, mas que iria querer saber o que eles aprenderam no 2º ano e salientei como era importante eles relembrem atividades que eles já fizeram e sobretudo o que aprenderam com elas (a retomada dessa atividade estava prevista em planejamento, contudo não houve tempo para realizá-la).

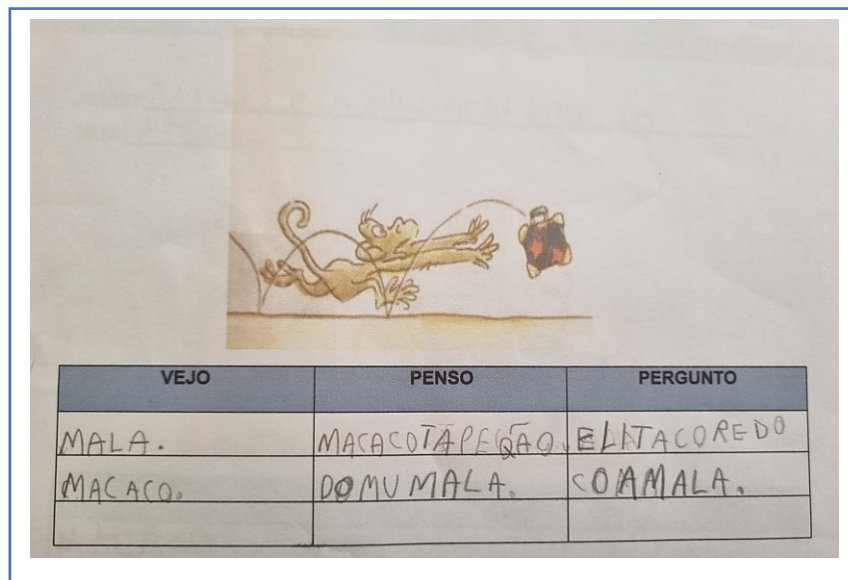
Depois dessa conversa bastante produtiva, expliquei que nesta atividade, inicialmente, eles também iriam escrever apenas no papel e que, logo após, compartilhariam oralmente para a turma. Então, mostrei as imagens em tamanho ampliado e, depois, entreguei-lhes a folha na qual descreveram o que solicitavam os comandos. Apesar de as imagens apresentarem elementos bem explícitos, como *macaco*, *mala* e *mola*, assim como as ações de abrir a mala, levar susto e correr, alguns alunos sentiram dificuldade em escrever o último comando: o que poderiam perguntar em relação à imagem. Essa dificuldade corrobora com a questão de pensarem além do que está explícito, pois os elementos que viram e o que pensavam que estava acontecendo estavam explícitos, mas: O que perguntar sobre a imagem, Como enxergar “além do que se vê”? A atividade me apontou que eu poderia proporcionar mais atividades em que as interpretações mais subjetivas, sem gabarito exato, com inferência e hipóteses levantadas pelos alunos ocorressem em sala de aula. Desse modo, estratégias como essa, evidenciam que essas interpretações são possíveis e podem ser instigadas desde os anos iniciais.

É válido esclarecer que esta atividade só foi possível de ser realizada por meio da escrita em decorrência de os alunos terem apresentado um progresso significativo nas fases de escrita e, apesar de não terem ainda alcançado a fase alfabética consolidada (última fase de escrita segundo o paradigma fonológico defendido por Ehri), a maioria estava iniciando ou dominando a correspondência fonema-grafema. Nas imagens 22,23 e 24, há a parte da escrita original dos alunos e, no quadro, a escrita ortográfica redigida por mim.

No final da atividade, então, os alunos apresentaram oralmente o que analisaram das imagens e confrontamos os pontos em comum e as diferenças apresentadas por eles. A aplicação da estratégia foi bastante relevante, já que juntos refletimos que precisamos fazer observações e interpretações cuidadosamente e também devemos estimular a nossa criatividade, a nossa imaginação.

Ao escolher promover essa investigação de ações, optei por um livro de literatura infantil para inovar em relação às atividades que basicamente promovemos antes de fazermos a leitura compartilhada de uma história: instiguei a criatividade dos alunos para expusessem o que achavam que o enredo se tratava a partir do título e da imagem da capa; então, quis provocar mais a reflexão a partir de imagens que compõem a narrativa ao longo dela.

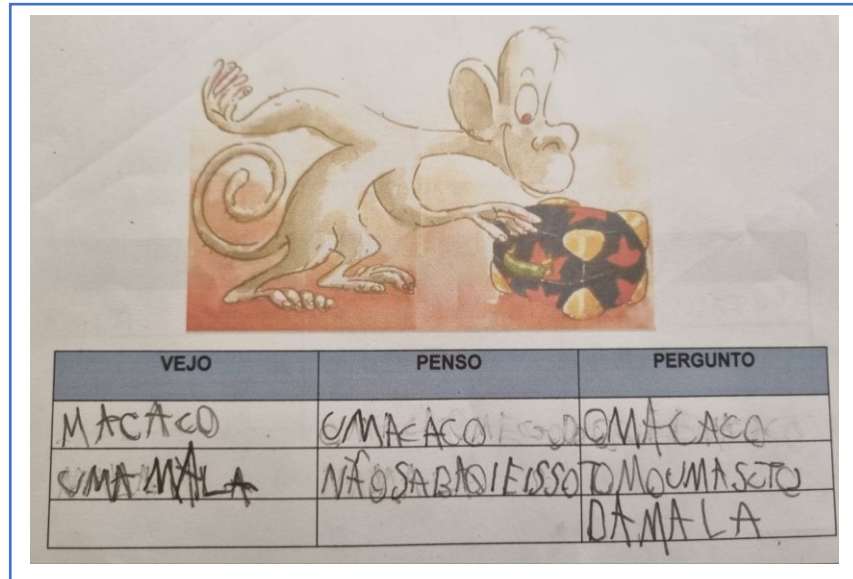
Figura 22 - Vejo/Penso/Pergunto – Aluno 1



Fonte: A autora, 2023.

VEJO	PENSO	PERGUNTO
MALA. MACACO.	MACACO ESTÁ PEGANDO UMA MALA.	ELE “TÁ” CORRENDO COM A MALA.

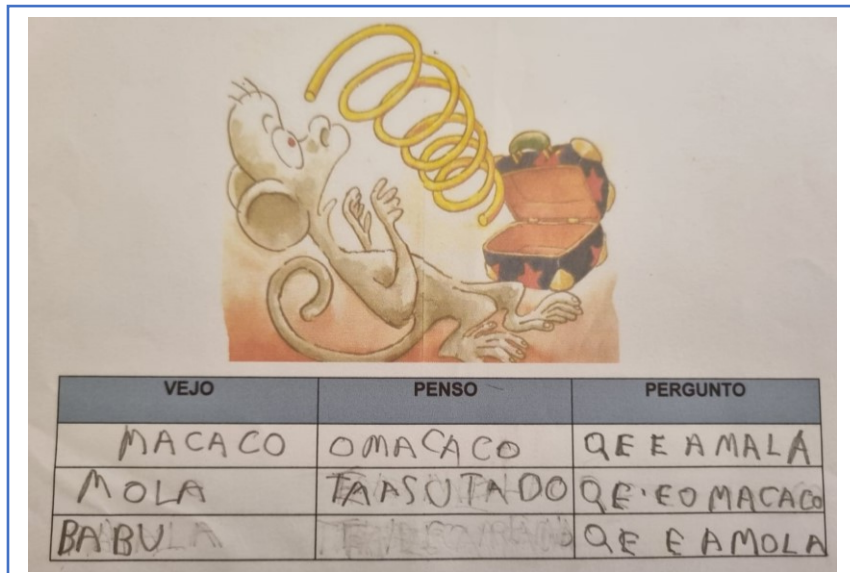
Figura 23 - Vejo/Penso/Pergunto – Aluno 2



Fonte: A autora, 2023.

VEJO	PENSO	PERGUNTO
MACACO UMA MALA	O MACACO NÃO SABIA O QUE É ISSO	O MACACO TOMOU UM SUSTO DA MALA

Figura 24 - Vejo/Penso/Pergunto – Aluno 3



Fonte: A autora, 2023.

VEJO	PENSO	PERGUNTO
MACACO	O MACACO “TÁ”	O QUE É A MALA?
MOLA	ASSUSTADO	O QUE É O MACACO?
BAÚ		O QUE É A MOLA?

Após esse momento, eu fiz a leitura compartilhada da história com os alunos e eles tiveram a oportunidade de comparar os seus pensamentos, as hipóteses que foram construídas a partir das imagens ao enredo criado pela autora do livro.

Ao término das atividades de Rotinas de Pensamento, enfatizo que o planejamento acerca da metodologia ativa obteve êxito, visto que as ideias dos alunos foram “expressas, discutidas e documentadas” Church (*apud* Oliveira, 2018). Assim, essa metodologia está “baseada em três elementos, segundo Church: afirmação (uma explicação ou interpretação a respeito de um tópico), apoio (coisas que você sente e sabe para apoiar a afirmação) e pergunta (o que foi deixado de lado? o que não foi explicado? de onde tirou tal afirmação?)”.

As Rotinas de Pensamento contemplaram atividades de aprendizagem ativa, tais como: *observação de evidências no contexto e formulação de hipóteses* (elencadas na figura 2 desse trabalho) ao expor o pensamento dos alunos e favorecer o “foco atencional dinâmico e mediado por colaboração entre os pares” (Bacich e Moran, 2018, p. 180). Face ao exposto, as Rotinas de Pensamento promoveram um amadurecimento nos alunos em relação ao seu pensamento, sabendo melhor analisá-lo e expô-lo.

3.4.2 Atividades didáticas “Lendas Regionais”

Após a aplicação das atividades relacionadas ao pensamento visível (Rotinas de Pensamento), iniciei a sequência de atividades didáticas. Nesse estudo, a palavra sequência é empregada no sentido de conjunto de atividades, mas que não assume o caráter de uma sequência didática, com um passo a passo pré-determinado.

AULA 1

Para iniciar as atividades didáticas envolvendo as lendas, coloquei um cartaz com a pergunta: “O que é lenda?”. Pedi para uma aluna ler a pergunta, ela nem esperou eu comentar

e logo respondeu: “É a loira do banheiro!”. Retomei à pergunta e falei que eles deveriam pensar no que era *lenda* e não exemplo de lenda. Mas não conseguiram pensar no que seria *lenda* e só repetiam que era a loira do banheiro, até que um aluno lembrou do saci-pererê. E não avançaram em relação ao conceito, então expliquei do que se tratavam as lendas. Assim, contei aos alunos que iríamos, durante alguns meses, conhecermos e realizarmos algumas atividades sobre lendas da nossa região e o quanto isso seria importante para o conhecimento sobre as memórias do lugar onde vivemos.

Na aula 1, os alunos conheceram a lenda “O gato assombrado”, inicialmente através do áudio (leitura da mesma versão escrita) e da música (adaptação da versão escrita) presentes na obra “Paraíso Encantado” (no material impresso, para cada música, também há cifras e partituras). Enfatizei bastante que se tratavam de histórias que faziam parte da imaginação das pessoas, que eram contadas de geração em geração no local onde moramos, mas que não havia comprovação de que, realmente, elas existiram.

Primeiro, nós ouvimos o áudio da história e, depois, a música, que possui uma melodia envolvente, e as vozes infantis do coral cativaram os alunos. Como este primeiro contato com as lendas foi no final do mês de maio, a maioria estava iniciando ou dominando a correspondência fonema-grafema e alguns alunos estavam em processo de decodificação, sem atribuir sentido ao que liam, preferi que eles ouvissem e, posteriormente, tentassem ler. Após esse momento, então, houve a leitura de trechos e leitura individualizada e compartilhada no decorrer das demais atividades, não houve implicação da compreensão leitora.

Em “O gato assombrado” o final da história deixa uma inquietação para o interlocutor: onde o gato vive e, então, recomenda-se cuidado, pois afirma-se que: “Ele pode estar aí, bem atrás de você.” Apesar de ter conversado bastante com os alunos, mesmo após conhecerem a história, alguns ficaram com medo. Conversamos ainda mais sobre a fantasia presente na história e paramos para analisar se o gato era mesmo assombrado ou se isso fazia parte da imaginação do casal que ficou assustado com gato; procuramos, então, relacionar essa lenda com a nossa realidade e a maioria concluiu que os gatos não nos assombram, mas nos dão muito carinho.

Alguns dias depois, propus uma atividade artística em que eles deveriam criar o gato deles e ele não poderia assustar ninguém, assim intitulei a atividade de “O gato não assombrado”. A atividade já estava prevista (eu já estava juntando o material há alguns meses, pois o suporte do focinho do gato foi uma caixinha de biscoitos para felinos) e foi planejada também para ser exposta na Feira Regional (que ocorreu no início de outubro), mencionarei a mesma feira no decorrer do texto, pois apresentamos uma outra atividade nesse evento. Eles

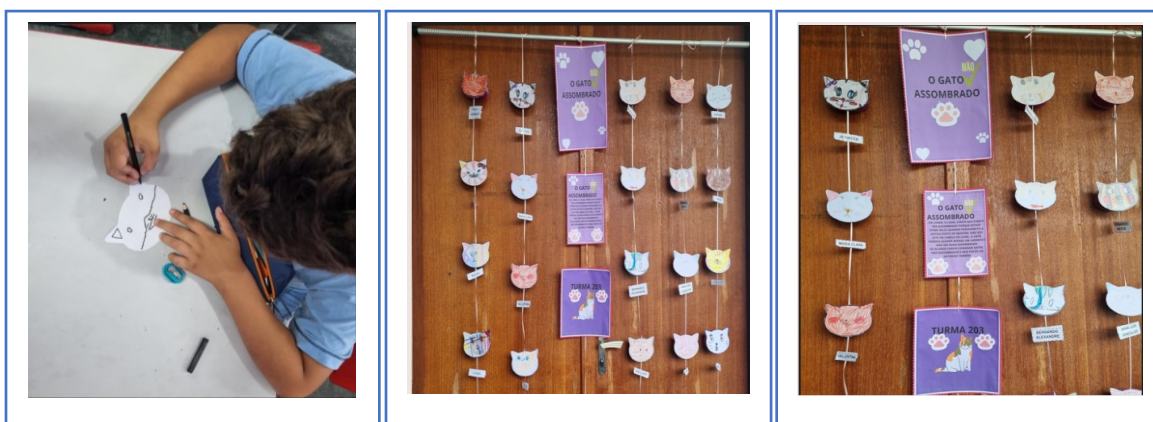
realizaram a atividade artística com alegria, pois adoravam manusear materiais para pintura. Depois da exposição na Feira Regional, o material foi exposto na Feira Literária do município.

Figura 25 – Cartaz “O gato não assombrado”



Fonte: A autora, 2023.

Figura 26 - Produção artística “O gato assombrado”



Fonte: A autora, 2023.

No Roteiro de Estudos, as primeiras atividades evidenciavam a localização de informações explícitas no trecho do texto, como, por exemplo, em qual período a história se passava e pedi para comprovarem onde havia essa informação. Oralmente, também foram feitas outras perguntas de localização de informações explícitas, como, por exemplo, quais eram os principais personagens da história, quais eram as características físicas do gato, e outras que extrapolavam essas informações e estimulavam o levantamento de hipóteses deles: Por que o casal resolveu chegar em casa mais tarde naquela noite? Por que o casal resolveu passar pela ponte de madeira já que tinha fama de mal assombrada? As respostas dadas

sempre tinham uma intervenção minha caso não fossem possível dentro do contexto apresentado: um aluno, por exemplo, disse que só havia aquele caminho para eles chegarem à casa e, então, eu provoquei algumas reflexões: recordamos onde se localizava a ponte de madeira (muito popular e conhecida pela maioria dos munícipes) e, então, pensamos que a casa deles ficaria próxima a essa ponte e consideramos quais eram os outros caminhos que poderíamos encontrar na cidade para atravessar esse rio.

Pode-se evidenciar que, inclusive na oralidade, houve a abordagem metacognitiva, sobretudo quando há a intervenção e os alunos pensam o quanto sabem sobre o assunto, quando reavaliam e há a consciência do ato de pensar; no caso supracitado, se não há apenas um caminho para se chegar à casa do casal “O que eu sei sobre outros caminhos?”.

AULA 2

Na aula 2, os alunos conheceram a lenda “A Mulher de Branco” e segui a mesma ordem de apresentação da lenda do gato: áudio, música e leitura. No entanto, antes de conhecerem a lenda, perguntei: “Quando você pensa em uma mulher de branco, o que lhe vem à cabeça?”, “Você já viu uma mulher vestida de branco? Em que lugar?” Eu perguntei oralmente para cada aluno para que todos tivessem a oportunidade de se expressar. A maioria lembrou da noiva, grande parte de médica e enfermeira, um aluno falou da personagem de um filme de terror americano Annabelle, um outro falou freira e uma aluna falou veterinária. Um aluno, inclusive, disse que veterinária não se vestia de branco, conversamos que algumas se vestem, outras não, que não é uma regra, mas, que, geralmente usam um jaleco branco para protegerem suas roupas.

Após ouvirmos o áudio e a música, conversamos sobre a lenda e fiz algumas perguntas orais que giravam em torno de localização de informações explícitas, como, por exemplo, quais foram os lugares por onde a mulher passou e qual foi a reação dos pescadores. A aceitação desta lenda foi diferente da anterior, pois tentei introduzir a personagem como alguém comum, meramente vestida de branco e os alunos não apresentaram medo como ocorreu com o gato. Apenas uma aluna que ficou um pouco incomodada quando há a passagem da Mulher de Branco pelo cemitério, pois a mãe dela faleceu no final do ano anterior e ela disse que a mãe “está no cemitério” (a aluna fez esse comentário durante essa conversa).

Em seguida, os alunos responderam a perguntas fechadas de localização de informações explícitas no Roteiro de Estudos: “Quem passou o dia inteiro na pesca?” e “Em

qual período do dia se passa a história?”. A primeira pergunta não houve nenhuma dúvida e todos acertaram a resposta. A segunda pergunta era uma questão de múltipla escolha em que havia as opções: *manhã, tarde, noite e madrugada*; os alunos apresentaram uma dificuldade, pois um pouco mais da metade marcou MADRUGADA e os outros marcaram NOITE.

Então, entreguei a cada um a história redigida e pedi que eles marcassem no texto onde estava a resposta correta. Eles apresentaram essa dúvida porque a história se inicia à noite, porém o enredo se desenvolve durante a madrugada, como é evidenciado na passagem “(...) certa noite, depois de passar um dia inteiro da pescaria, alguns pescadores saíram para comemorar, porque a pesca fora muito farta. Mas, no começo da madrugada, já perto do antigo cemitério (...)” e, a partir disso, o enredo se desenrola. No final, há a passagem “Desde este dia, ninguém nunca mais os viu. Já, a Mulher de Branco, pode ser vista nas madrugadas silenciosas da cidade, ali, bem junto do cemitério”. Logo após, ainda no roteiro, havia o comando para os alunos lerem um trecho da história, em que a Mulher de Branco é descrita, e a desenharem. Eles capricharam nas ilustrações e todos seguiram as características descritas, e alguns alunos ainda apresentaram cenários da história, como praia e cemitério outros desenharam apenas a mulher.

Figura 27 – Característica “A mulher de branco”



Fonte: A autora, 2023.

Na atividade seguinte, os alunos deveriam pintar os lugares por onde os pescadores passaram durante a história: havia cemitério, praia, farmácia e igreja. Não houve nenhuma dificuldade nessa atividade de localizar as informações explícitas na história e, portanto, nenhum aluno pintou a farmácia.

AULA 3

Na aula 3, havia um trecho do início da história da Mulher de Branco e, no final, uma lacuna para os alunos completarem com o que eles lembrassem da história: “(...) Quando voltaram para casa, começou a _____.” O trecho correto é: “(...) soprar um vento muito estranho”. Ninguém escreveu essa informação completa, mas a maioria escreveu VENTAR ou VENTANIA, dois alunos escreveram CHOVER, um aluno escreveu A MULHER DE BRANCO APARECEU e três alunos falaram que não lembravam de nada, porém um aluno falou VENTAR em voz alta para eles que logo escreverem o que disseram.

Depois, oralmente, comentamos sobre a questão e pegamos a história redigida para lermos juntos a frase completa, mas solicitei que eles não apagassem o que haviam escrito, pois no comando enfatizava que era o que eles lembravam e não a “resposta correta”.

Seguimos com o roteiro: havia uma questão para eles identificarem que o texto começava com uma pergunta e conversamos que também há textos com perguntas mesmo sem a marcação específica da fala de um personagem (ainda não havíamos estudado formalmente os sinais de pontuação, mas coloquei a pergunta para saber se eles já conseguiam identificar o ponto de interrogação como um sinal de pergunta direta, a maioria respondeu que era uma pergunta e cinco disseram que não sabiam responder; na oportunidade, conversamos sobre o ponto de interrogação e sua função).

Abaixo dessa atividade, havia questões pessoais para os alunos escreverem: “Você já viu uma mulher de branco?”, “Quem você acha que ela era?”, “Onde ela estava?”. Para a primeira questão, todos responderam *sim*. Para a segunda, eles escreveram: *noiva, médica, enfermeira, veterinária, freira* e alguns escreveram *fantasma* (na oralidade, essa opção não havia aparecido, apenas nesse momento da escrita, depois de conhecermos a lenda da Mulher de Branco). E, para os lugares, eles escreveram *rua* e *hospital*, quem escreveu *fantasma*, escreveu *televisão* e *cemitério*. E, para concluir essa aula, havia a questão em que eles deveriam escrever e ilustrar dois lugares por onde a Mulher de Branco passou no decorrer da narrativa: eles desenharam praia, igreja (em sua maioria) e cemitério.

Figura 28 – “Você já viu uma mulher de branco?”

A MULHER DE BRANCO

VOCÊ JÁ VIU UMA MULHER DE BRANCO? NÃO, ELA NÃO É ENFERMEIRA E NEM MÉDICA. NADA DISTO, ELA É UM FANTASMA!

POIS É, CERTA NOITE, DEPOIS DE PASSAR UM DIA INTEIRO NA PESCARIA, ALGUNS PESCADORES SAÍRAM PARA COMEMORAR, PORQUE A PESCA FORA MUITO FARTÁ. MAS, NO COMEÇO DA MADRUGADA, JÁ PERTO DO ANTIGO CEMITÉRIO, QUANDO VOLTAVAM PARA CASA, COMEÇOU A VENTAR.

REFERÊNCIA: LIVRO "PARAÍSO ENCANTADO", DE 2008

DE ACORDO COM O TRECHO, COMPLETE:

A PRIMEIRA FRASE DO TEXTO É UMA PERGUNTA

AGORA, RESPONDA:

VOCÊ JÁ VIU UMA MULHER DE BRANCO? SIM

QUEM VOCÊ ACHA QUE ELA ERA? MÉDICA

ONDE ELA ESTAVA? RUA

A MULHER DE BRANCO

VOCÊ JÁ VIU UMA MULHER DE BRANCO? NÃO, ELA NÃO É ENFERMEIRA E NEM MÉDICA. NADA DISTO, ELA É UM FANTASMA!

POIS É, CERTA NOITE, DEPOIS DE PASSAR UM DIA INTEIRO NA PESCARIA, ALGUNS PESCADORES SAÍRAM PARA COMEMORAR, PORQUE A PESCA FORA MUITO FARTÁ. MAS, NO COMEÇO DA MADRUGADA, JÁ PERTO DO ANTIGO CEMITÉRIO, QUANDO VOLTAVAM PARA CASA, COMEÇOU A VENTAR.

REFERÊNCIA: LIVRO "PARAÍSO ENCANTADO", DE 2008

DE ACORDO COM O TRECHO, COMPLETE:

A PRIMEIRA FRASE DO TEXTO É UMA PERGUNTA

AGORA, RESPONDA:

VOCÊ JÁ VIU UMA MULHER DE BRANCO? SIM

QUEM VOCÊ ACHA QUE ELA ERA? MÉDICA

ONDE ELA ESTAVA? RUA

A MULHER DE BRANCO

VOCÊ JÁ VIU UMA MULHER DE BRANCO? NÃO, ELA NÃO É ENFERMEIRA E NEM MÉDICA. NADA DISTO, ELA É UM FANTASMA!

POIS É, CERTA NOITE, DEPOIS DE PASSAR UM DIA INTEIRO NA PESCARIA, ALGUNS PESCADORES SAÍRAM PARA COMEMORAR, PORQUE A PESCA FORA MUITO FARTÁ. MAS, NO COMEÇO DA MADRUGADA, JÁ PERTO DO ANTIGO CEMITÉRIO, QUANDO VOLTAVAM PARA CASA, COMEÇOU A VENTAR.

REFERÊNCIA: LIVRO "PARAÍSO ENCANTADO", DE 2008

DE ACORDO COM O TRECHO, COMPLETE:

A PRIMEIRA FRASE DO TEXTO É UMA PERGUNTA

AGORA, RESPONDA:

VOCÊ JÁ VIU UMA MULHER DE BRANCO? SIM

QUEM VOCÊ ACHA QUE ELA ERA? MÉDICA

ONDE ELA ESTAVA? HOSPITAL

Fonte: A autora, 2023.

Ainda sobre essa lenda, havia planejado uma aula de campo com os alunos com o intuito de proporcionar uma experimentação do percurso vivenciado pelos pescadores durante a narrativa. Passearíamos, então, pela orla das praias *Boca da Barra* e *Cemitério*. Assim, eles teriam uma interação com o cenário real em que se passa a história e poderiam interpretar as emoções vivenciadas pelos pescadores ao se depararem com uma mulher vestida de branco nessas praias. Dessa maneira, também poderiam imaginar-se como aqueles pescadores e pensarem se eles fugiriam assim como eles ou se teriam outras atitudes. Ao final, faríamos um piquenique coletivo na orla.

Após a aula de campo, começaríamos a levantar algumas hipóteses: “E se fosse você, nos dias de hoje, agiria como os pescadores agiram?”, “O que você faria se encontrasse a mulher de branco hoje?”

O objetivo central dessa aula seria instigar a compreensão do aluno para além do texto, extrapolando o que está explícito nele, como, por exemplo: através da (do): experimentação do caminho percorrido pelos personagens; avaliação das ações dos personagens; levantamento de hipóteses de ações se estivesse no lugar dos personagens; possibilidade de a narrativa ter, de fato, ocorrido.

Então, fiz um Projeto com as explicações minuciosas acerca dessa aula de campo (e também relatei o trabalho com as lendas regionais ao longo do ano letivo) e enviei à diretora-geral da unidade escolar para encaminhar à Secretaria de Educação, pois a saída dos alunos da unidade só é permitida por autorização da Secretaria, além da liberação do transporte da Prefeitura. Todavia, apesar de o Projeto ter sido aprovado pela Secretaria, não houve disponibilidade de transporte até o final do ano letivo (mesmo o Projeto tendo sido enviado no final do primeiro semestre letivo).

Enfim, repensei o que poderia planejar para os alunos fazerem o reconhecimento desses locais em nossa cidade e selecionei alguns vídeos no *Youtube*. Levei os alunos para a sala de vídeo e fui pausando os vídeos para imaginarmos e debatermos sobre o percurso dos pescadores e a corrida deles até chegarem à Igreja para pedirem proteção à Santa. A maioria dos alunos já conhecia esses lugares que ficam no centro da cidade e as praias ficam uma ao lado da outra e se localizam, aproximadamente, a trinta minutos do prédio da nossa escola, portanto são praias que muitos alunos frequentam. Eles adoraram assistir aos vídeos, ficaram maravilhados ao verem locais que fazem parte do seu cotidiano sendo transmitidos na televisão.

No início do mês de outubro, ocorreu a Feira Regional e as turmas do 2º ano de escolaridade deveriam fazer alguma encenação, dança e/ou produções artísticas sobre a Região Sudeste. A professora que ministra as disciplinas de História, Geografia e Ciências responsabilizou-se por apresentar a região para os alunos no tocante aos aspectos geográficos e culturais. Eu planejei fazer a dramatização da música da Mulher de Branco. Fiz algumas votações para quem assumiria as funções na dramatização: Mulher de Branco, pescadores, narradora e coral. A Feira ocorreu em um sábado letivo e, ainda assim, a participação foi bastante significativa.

Durante os ensaios, uma mãe conversou humildemente comigo que o filho não participaria por questões religiosas (por seguirem determinada religião, a família não se sentia à vontade para participar de situações em que lendas são evidenciadas; na oportunidade, aproveitei para apresentar o trabalho que estávamos realizando com as lendas e salientei que estávamos, inclusive, desconstruindo essa questão das lendas terem uma conotação relacionada ao medo e à assombração, contei sobre a questão do gato não assombrado que confeccionamos e relatei que essas atividades estavam sendo realizadas com o intuito de resgatarmos a memória cultural de nosso município, mas que respeitava a opinião da família; ela agradeceu-me pelo esclarecimento e pela compreensão). Uma outra responsável conversou comigo se eu não poderia trocar a música, pois, como citava a palavra *cemitério*, ela não

estava à vontade (essa menor trata-se daquela que citei anteriormente que perdeu a mãe), mas conversei, assim como fiz com a outra responsável, expliquei sobre o trabalho com as lendas e ela compreendeu e achou que a menina poderia participar. E a dramatização foi ótima, tentamos reproduzir os cenários: a igreja e a praia (só não coloquei o cemitério) e, durante a música, os alunos percorriam os espaços do cenário. Ao fundo, o coral cantava a música da Mulher de Branco.

Figura 29 - Dramatização “A mulher de branco”



Fonte: A autora, 2023.

AULA 4

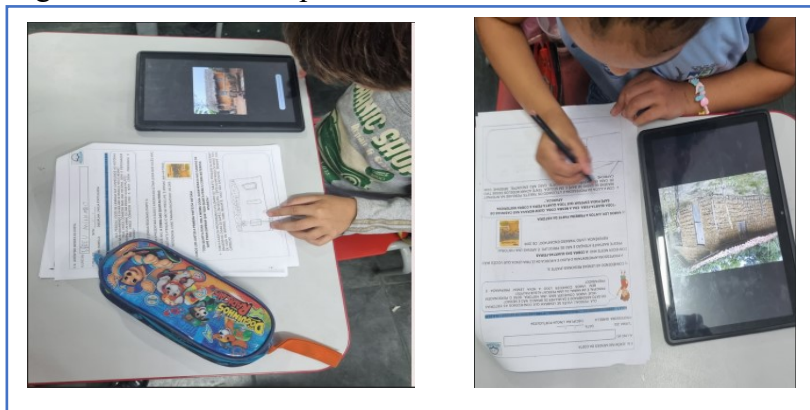
Na aula 4, houve a apresentação da lenda “A cobra das quartas-feiras”, no mesmo formato das duas anteriores: áudio, música e leitura. Antes disso, falei que seria a última lenda que conheceríamos e perguntei se eles teriam algum palpite em relação ao personagem: se seria um animal ou uma pessoa. Alguns alunos falaram que agora seria uma criança, outras falaram animal, principalmente cachorro, mas o que mais chamou a atenção foi um aluno que falou que seria O HOMEM DE PRETO, o “contrário” da Mulher de Branco. Perguntei se ele já havia ouvido algo sobre isso, ele afirmou que não, eu disse que, coincidentemente, também há esta lenda em nosso município: o Homem de Preto.

Depois da apresentação, conversamos sobre o que eles acharam da lenda e foi a que eles acharam mais “comum”, pois a maioria já tinha visto uma cobra e sabia que ela não

apresentava medo para eles. Alguns acharam que a mulher foi exagerada com a cobra, “Bastava colocar a cobra para fora com a vassoura.”, disse um aluno.

No início da história narra-se que: “Toda quarta-feira era a mesma coisa. Quem morava nas casinhas de sapê podia esperar que toda quarta-feira a cobra misteriosa aparecia.” Sendo assim, a primeira atividade que propus no Roteiro de Estudos foi pesquisar individualmente nos *tablets* (a unidade escolar, no ano anterior, recebeu da Secretaria de Educação, vários *tablets* para utilizarmos com os alunos durante as aulas, eles só não podem ser retirados da unidade) imagens de casa de sapê para concluirmos que tipo de casa seria e, depois, entregaria a eles material para recorte para eles acharem fotos semelhantes e colocarem no espaço adequado e, se não achassem, deveriam ilustrar. Entretanto, a pesquisa demandou um tempo muito maior do que o planejado, visto que a internet estava com a conexão bastante lenta, então mudei um pouco o comando e solicitei que pesquisassem na internet e já desenhassem no roteiro.

Figura 30 – Casa de sapê



Fonte: A autora, 2023.

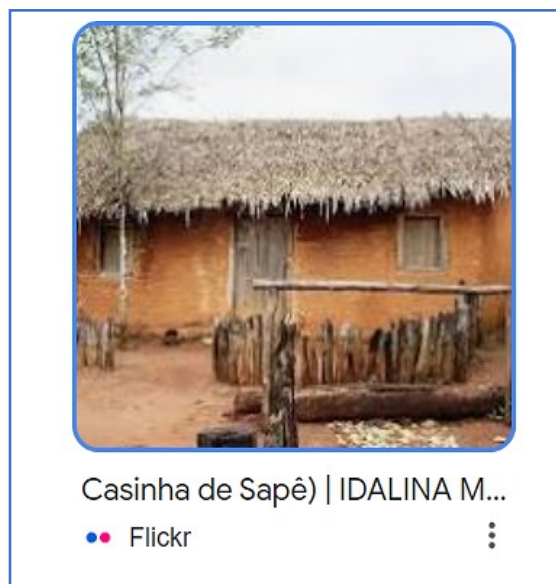
Aproveitei a oportunidade para conversar informalmente sobre a segurança que devemos ter ao navegarmos na internet e acessarmos apenas *sites* confiáveis, sempre sob a supervisão de um adulto. Na atividade, chamou-me a atenção uma aluna que escreveu o nome da autora da foto como se fosse a fonte de pesquisa (figuras 31 e 32). O fato mostrou que, mesmo em conversas informais, os alunos acabam apreendendo informações e demonstrando os seus conhecimentos quando pertinentes. A aula torna-se sempre prazerosa para os alunos quando utilizo o *tablet* como um recurso em sala.

Figura 31 – Ilustração – Casa de sapê 1



Fonte: A autora, 2023.

Figura 32 – Pesquisa – Casa de sapê 1



Fonte: <https://www.flickr.com/photos/40492323@N07/6279552511>

A atividade de um outro aluno (figura 33) também merece destaque em razão dos detalhes apresentados em seu desenho e da relação existente com a história. Em um trecho da história, cita-se que: “Certa vez, ela entrou numa das casinhas que ficava na beira do rio.” O aluno desenhou a casinha de sapê (seguindo as características pesquisadas na internet) no cenário da história: a casa na beira do rio e o período noturno, porque a mulher “deitou-se para dormir” quando a cobra apareceu, portanto ele inferiu que se deita para dormir à noite.

Figura 33 - Ilustração - Casa de sapê 2



Fonte: A autora, 2023.

AULA 5

Após esse exercício de pesquisa e registro através de desenho, iniciei as atividades envolvendo estratégias metacognitivas. Na aula 5 (do Roteiro de Estudos), relembramos o trecho da história da “A cobra das quartas-feiras” em que é relatada a reação da mulher quando abriu a porta de sua casa e deparou-se com a cobra. Nesse trecho, expõe-se que ela “começou a correr pela casa, rodando feito um peru tonto (...)”. Então, na questão, perguntou-se se o aluno conhecia a expressão “peru tonto”, o que ele achava que ela significava e por que a mulher estaria girando assim.

Na atividade seguinte (de múltipla escolha), o aluno deveria marcar a opção em que demonstrava o porquê de ele ter pensado sobre o significado da expressão. Eu selecionei as opções de acordo com as respostas que eu julguei que seriam possíveis e havia ainda a opção de uma resposta aberta, no campo: OUTRO PENSAMENTO. Dessa maneira, esse tipo de pergunta colabora diretamente com a compreensão leitora, que precisa ser ensinada pelo professor. Elas não são atividades espontâneas e sim sistemáticas, quando você reflete sobre o que pensou para chegar àquela resposta, àquela ideia.

Então, os alunos compreenderam bem o comando e fizeram uso de todas as opções de múltipla escolha, mas a maioria marcou a opção: EU CONHEÇO ESSE ANIMAL E IMAGINEI COMO ELE ESTAVA GIRANDO TONTO e ninguém marcou OUTRO PENSAMENTO.

Figura 34 – Expressão “Peru tonto” 1

➤ VOCÊ CONHECE A EXPRESSÃO **PERU TONTO**? O QUE VOCÊ ACHA QUE ISSO SIGNIFICA? POR QUE A MULHER ESTARIA RODANDO ASSIM?

EU ACHO QUE PERU TONTO QUER DIZER QUE A MULHER _____

ela tá comendo a iguaria uma
maraca tonta.

MARQUE UM X NA AFIRMAÇÃO QUE MOSTRA POR QUE VOCÊ PENSOU NISSO:

A) EU JÁ CONHECIA ESSA EXPRESSÃO.

☒ B) EU CONHEÇO ESSE ANIMAL E IMAGINEI COMO ELE ESTAVA GIRANDO TONTO.

➤ VOCÊ CONHECE A EXPRESSÃO **PERU TONTO**? O QUE VOCÊ ACHA QUE ISSO SIGNIFICA? POR QUE A MULHER ESTARIA RODANDO ASSIM?

EU ACHO QUE PERU TONTO QUER DIZER QUE A MULHER _____

EU NÃO SEI O QUE É COREPELACAS ATÓDA.

MARQUE UM X NA AFIRMAÇÃO QUE MOSTRA POR QUE VOCÊ PENSOU NISSO:

A) EU JÁ CONHECIA ESSA EXPRESSÃO.

☒ B) EU CONHEÇO ESSE ANIMAL E IMAGINEI COMO ELE ESTAVA GIRANDO TONTO.

Fonte: A autora, 2023.

Um aluno (figura 35) que marcou a opção **NÃO SEI RESPONDER, PENSEI EM QUALQUER COISA**, chamou-me a atenção porque na explicação ele completou com a ação verbal **DESMAIOU** (colocou a reação que a mulher teve no final da história). Então, lhe indaguei sobre ter marcado que não sabia e ele comentou que “não sabia porque ela desmaiou” (no momento desse diálogo, escrevi ao lado da opção esse comentário do aluno). A partir disso, comecei a indagá-lo se, realmente, não tínhamos como saber o porquê da mulher ter desmaiado. Então, peguei a história, pedi para ele reler o último parágrafo (naquele momento, não dava tempo para ele reler toda a história) e dizer o que ele havia entendido (o trecho que justifica a ação de desmaiar da mulher está no último parágrafo “Foi o que bastou para aquela pobre mulher, que caiu desmaiada, e só despertou no dia seguinte”). Ele leu e disse: “Tia, a minha resposta está errada!” e, ao lhe questionar o porquê dessa conclusão,

disse que sabia que tinha desmaiado por ter “sentido medo da cobra”. Perguntei, então, qual seria a resposta dele e ele disse que: “Peru tonto é girar muito”.

Essa resposta do aluno ratifica a importância da intervenção do professor e do diálogo dele com o aluno, para que ele possa justificar como refletiu sobre o seu pensamento e, em determinadas situações (como ocorreu nesse caso) levá-lo a refletir, a tomar consciência do seu pensamento até que aconteça a autocorreção e, a partir dessas intervenções, espera-se que o aluno faça o monitoramento de seu conhecimento para escrever a sua resposta. Por essa razão, o professor é o mediador desse processo que deve ser ensinado ao aluno, não é algo natural. Infelizmente, nem sempre há disponibilidade de tempo para essa indagação, porém, sempre que possível, é bastante significativa no processo de aprendizagem.

Figura 35– Expressão “Peru tonto” 2

> VOCÊ CONHECE A EXPRESSÃO **PERU TONTO**? O QUE VOCÊ ACHA QUE ISSO SIGNIFICA? POR QUE A MULHER ESTARIA RODANDO ASSIM?

EU ACHO QUE PERU TONTO QUER DIZER QUE A MULHER DESMAIOU.

MARQUE UM X NA AFIRMAÇÃO QUE MOSTRA POR QUE VOCÊ PENSOU NISSO: *Não*

A) EU JÁ CONHECIA ESSA EXPRESSÃO.

B) EU CONHEÇO ESSE ANIMAL E IMAGINEI COMO ELE ESTAVA GIRANDO TONTO.

☒ C) NÃO SEI RESPONDER, PENSEI EM QUALQUER COISA. *Não sabia porque ele desmaiou.*

D) OUTRO PENSAMENTO: _____

Fonte: A autora, 2023.

Um outro aluno (figura 36) colocou uma resposta bem autêntica, pois comparou a reação da mulher às características apresentadas pelo personagem Homem-Aranha, como agilidade e velocidade, e escreveu que ELA VIROU HOMEM ARANHA.

Figura 36 – Expressão “Peru tonto” 3

EU ACHO QUE PERU TONTO QUER DIZER QUE A MULHER _____
E LA VI ROU HONRE M. ARANHA.

MARQUE UM X NA AFIRMAÇÃO QUE MOSTRA POR QUE VOCÊ PENSOU NISSO:

A) EU JÁ CONHECIA ESSA EXPRESSÃO.

☒ B) EU CONHEÇO ESSE ANIMAL E IMAGINEI COMO ELE ESTAVA GIRANDO TONTO.

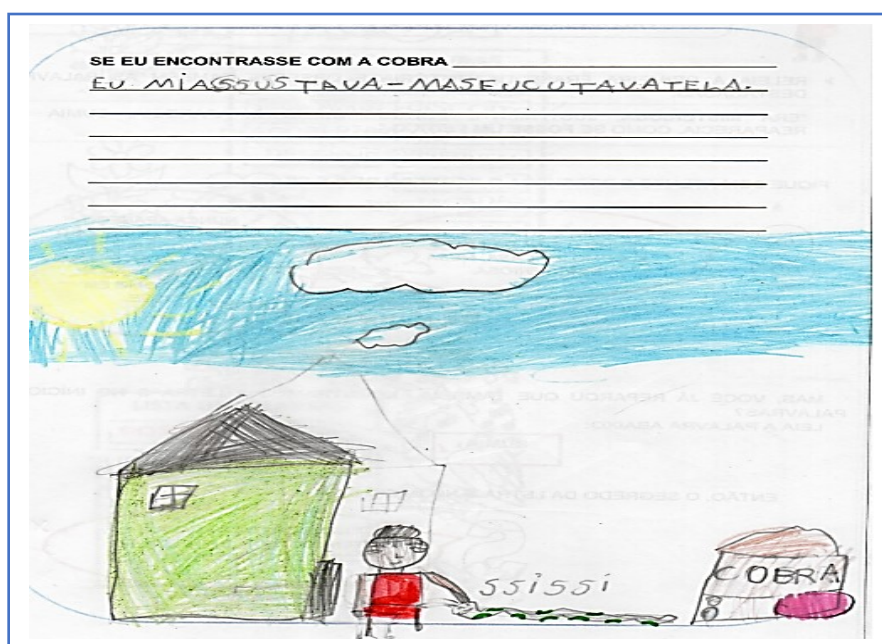
Fonte: A autora, 2023.

Na atividade posterior, ainda sobre a lenda “A cobra das quartas-feiras”, os alunos deveriam refletir sobre a seguinte situação: SE VOCÊ SE ENCONTRASSE COM ESSA COBRA EM SUA CASA, NOS DIAS DE HOJE, VOCÊ AGIRIA COMO A MULHER? OU FARIA ALGO DIFERENTE?

Como a questão do medo já não existia mais, vários alunos pensaram em CUIDAR DA COBRA. Essa atitude mostrou o quanto os alunos conseguiram compreender a proposta com o trabalho das lendas em relação a serem histórias repletas de fantasia e não histórias com o intuito de assustar o interlocutor.

Uma aluna (figura 37) relatou que se assustaria com a cobra, mas cuidava dela. Na ilustração, desenhou uma casa para a cobra e deu-lhe um nome: Sissi.

Figura 37 – “Se eu encontrasse com a cobra” 1



Fonte: A autora, 2023.

Uma outra aluna (figura 38) foi bem detalhista em relação às ações que teria com a cobra: brincava com ela e daria comida e banho. Na ilustração, desenhou uma casa para a cobra, o local onde a cobra iria tomar banho e a desenhou chamando a cobra (no balão de fala, escreveu: “Vem!”).

Figura 38 – “Se eu encontrasse com a cobra” 2



Fonte: A autora, 2023.

Apenas um aluno (figura 39) colocou uma ação negativa: EU MATAVA e o desenhou com uma faca na mão matando a cobra. Oralmente, indaguei por que teria essa reação e ele disse que as cobras eram venenosas e poderiam nos matar. Como achei a resposta relevante, não lhe fiz mais questionamentos.

Figura 39 – “Se eu encontrasse com a cobra” 3



Fonte: A autora, 2023.

Já um outro aluno (figura 40) escreveu “(...) eu pegava o chinelo da minha mãe”. E, no desenho, em um balão de fala, havia a escrita “Saia daqui!”; logo perguntei oralmente a ele se bateria ou queria matar a cobra com o chinelo e ele disse que queria: “Colocar a cobra pra correr mesmo!”

Figura 40 – “Se eu encontrasse com a cobra” 4



Fonte: A autora, 2023.

AULA 6

Na aula 6, relembramos oralmente as lendas “O gato assombrado” e “A Mulher de Branco” (essa aula ocorreu no final do mês de outubro e já havia um tempo que não conversávamos sobre elas, pois, nas últimas aulas, nos concentramos na lenda da “A cobra das quartas-feiras”).

Após esse momento, no Roteiro de Estudos, havia a atividade em que os alunos deveriam relatar, por escrito, o que eles fariam se encontrassem com um gato miando na ponte de madeira e se encontrassem com uma mulher vestida de branco. Depois, eles deveriam ilustrar a reação deles e, para finalizar, explicar por que teriam essa reação.

Eu selecionei algumas reações e suas respectivas explicações. A escrita apresentada representa a fase em que o aluno se encontrava e não houve correção imediata, após a coleta das atividades, eu refleti com os alunos sobre a escrita e fizemos as devidas correções, mas, para essa pesquisa, priorizei a escrita do aluno antes da correção, haja vista que o foco é demonstrar a aprendizagem dos alunos, portanto sem as minhas intervenções na escrita deles e também no uso de sinais de pontuação.

Reações - Lenda “O gato assombrado”

As produções dos alunos demonstraram que houve compreensão da proposta e, ainda, que eles superaram o medo do gato – que alguns manifestaram quando iniciei as atividades com as lendas – ao relatarem que cuidariam do gato. Um ponto que me chamou bastante atenção foi o detalhamento apresentado nos desenhos dos alunos em relação ao cenário da narrativa: o gato, na ponte de madeira, e os alunos indo ao encontro dele, também representaram bem o tempo – “estava bastante escura aquela noite” – marcado pela cor do céu e pela Lua (eles apresentaram oralmente a noção de que as histórias em que a lua cheia aparece envolvem mistério, entretanto, a maioria ainda não sabia representar essa fase da Lua através de desenhos, portanto apresentaram diferentes formatos da Lua).

A aluna (figura 40) escreveu que cuidaria do gato se o encontrasse e apresentou como explicação o fato dele não ter uma casa para viver. Já a aluna (figura 41) escreveu que o levaria para casa e daria comida. Ela apresentou três argumentos sobre a sua reação: o gato ganhar carinho, não ser assombrado e merecer ter uma casa.

Um único aluno não demonstrou cuidado algum em relação ao gato (figura 42). Contudo, na explicação sobre a reação, ele relatou que a família não teria condições

financeiras para cuidar do gato, por isso o ignoraria se o encontrasse (a situação familiar retratada pelo estudante é verídica, sua família não apresenta boas condições financeiras). Esse fato ratifica a importância da reflexão, da consciência sobre o pensamento em relação à reação do aluno, visto que houve uma coerência, o aluno “foi além do texto”, compreendeu o contexto (segundo Mota e Spinillo, 2013[2015], p. 46) : “Compreender requer também, entre outras coisas, escolher, atribuir e associar significados mais amplos. Por essa razão, as habilidades inferenciais são essenciais.” Para Mota e Spinillo (*apud* Schmidt e Paris [1983], 2013[2015], p.51) “[...] em crianças os processos inferenciais são mais demorados e menos automáticos”, contudo eles existem e devem ser estimulados.

Diferentemente da maioria dos alunos da turma, esse aluno não gostava de desenhar e pintar, ele menosprezava essas ações, pois julgava não ser mais uma “criancinha” (segundo o próprio) para realizá-las. De um modo geral, ele apresentou dificuldades para realizar as atividades escritas a partir de estratégias metacognitivas, pois, durante o ano letivo, externou impaciência e agitação ao realizar atividades de escrita que demandavam maiores reflexões e concentração. Quanto às atividades que contemplavam a oralidade, era muito participativo e envolveu-se com prazer, fazendo, inclusive, inferências e intertextualidades além da expectativa (e sabia recontar todas as lendas, de acordo com o seu vocabulário, com exatidão). É válido mencionar ainda que ele apresentava um comportamento diferenciado, em relação à faixa etária da turma – apesar de estar na idade prevista para o ano de escolaridade – ele tinha poucas amizades na turma e fora da escola também, era filho único, não possuía familiares na cidade (havia se mudado há pouco tempo) e convivia, na maior parte do tempo, com seus pais adotivos.

Figura 41 – “Se eu encontrasse com o gato” 1

E VOCÊ, O QUE FARIA SE ENCONTRASSE COM UM GATO MIANDO NA PONTE DE MADEIRA?

EU CUIDARIA DELE.

➤ AGORA, ILUSTRE A SUA REAÇÃO.



EXPLIQUE POR QUE VOCÊ TERIA ESSA REAÇÃO.

PORQUE ELE NÃO É MIAO.

Fonte: A autora, 2023.

Figura 42 - “Se eu encontrasse com o gato” 2

E VOCÊ, O QUE FARIA SE ENCONTRASSE COM UM GATO MIANDO NA PONTE DE MADEIRA?

EU LEVAVA PARA CASA E DAVA COMIDA.

➤ AGORA, ILUSTRE A SUA REAÇÃO.



EXPLIQUE POR QUE VOCÊ TERIA ESSA REAÇÃO.

PORQUE GANHA CARINHO.

PORQUE O GATO NÃO É ASSOMBRADO.

PORQUE O GATO MERECE CASA.

Fonte: A autora, 2023.

Figura 43 - “Se eu encontrasse com o gato” 3

EU LA VFA GER NADA, SAÍ E TA PAR
CASA.

➤ AGORA, ILUSTRE A SUA REAÇÃO.



EXPLIQUE POR QUE VOCÊ TERIA ESSA REAÇÃO.

EU QUERIA LEVAR O GATO, MAS MINHA
FAMÍLIA NÃO TEM DINHEIRO.

EU QUERIA LEVAR O GATO, MAS MINHA
FAMÍLIA NÃO TEM DINHEIRO.

Fonte: A autora, 2023.

Reações - Lenda “A Mulher de Branco”

Nessas atividades, os alunos, assim como ocorreu com a história do gato, já tinham sanado a questão do medo e já estavam tratando a Mulher de Branco como uma mulher comum, apenas vestida de branco, além das nossas conversas em sala de aula, esse fato também se deu em razão da dramatização que eles fizeram na Feira Regional, pois, segundo suas reflexões externadas, se a Mulher de Branco foi representada por uma aluna da turma, poderia ser qualquer mulher.

Figura 44 - “Se eu encontrasse com uma mulher vestida de branco” 1

E VOCÊ, O QUE FARIA SE ENCONTRASSE COM UMA MULHER VESTIDA DE BRANCO?

EU NÃO FAZIA NADA ANDARIA
NOMAMEYE

> AGORA, ILUSTRE A SUA REAÇÃO.

EXPLIQUE POR QUE VOCÊ TERIA ESSA REAÇÃO.

PORQUE ELA É EQUA TO DUNOS.

PORQUE ELA É QUANTO [COMO] UM DE NÓS.

Fonte: A autora, 2023.

Figura 45 – “Se eu encontrasse com uma mulher vestida de branco” 2

E VOCÊ, O QUE FARIA SE ENCONTRASSE COM UMA MULHER VESTIDA DE BRANCO?

EU CE GUA PA ENFRE MT. J.

> AGORA, ILUSTRE A SUA REAÇÃO.

EXPLIQUE POR QUE VOCÊ TERIA ESSA REAÇÃO.

PORQUE ELA É UMA MULHERIZADA
PA PA BRANCA.

PORQUE ELA É UMA MULHER USANDO ROUPA BRANCA.

Fonte: A autora, 2023.

Figura 46 - “Se eu encontrasse com uma mulher vestida de branco” 3

E VOCÊ, O QUE FARIA SE ENCONTRASSE COM UMA MULHER VESTIDA DE BRANCO?

EU NÃO TEI NHO MEDO DA MULHER DE BRANCO.

EU NÃO FARINHA NADA CÃO A MULHER DE BRANCO.

> AGORA, ILUSTRE A SUA REAÇÃO.



EXPLIQUE POR QUE VOCÊ TERIA ESSA REAÇÃO.

PORQUE É LA NÃO DA MEDO A MULHER DE BRANCO.

Fonte: A autora, 2023.

Figura 47 - “Se eu encontrasse com uma mulher vestida de branco” 4

E VOCÊ, O QUE FARIA SE ENCONTRASSE COM UMA MULHER VESTIDA DE BRANCO?

EU NÃO FICARIA COM MEDO PORQUE EU NÃO SEI QUANTO É BOM.

> AGORA, ILUSTRE A SUA REAÇÃO.



EXPLIQUE POR QUE VOCÊ TERIA ESSA REAÇÃO.

PORQUE EU NÃO SEI QUANTO É BOM.

Fonte: A autora, 2023.

AULA 7

Nas atividades seguintes, foi proposto que os alunos mudassem o final de cada lenda, porém eles deveriam seguir alguns comandos: as personagens não deveriam representar medo para as pessoas; não poderia ser um final assustador; a história deveria acontecer nos dias atuais. Então, no Roteiro de Estudos, coloquei o início da história para eles completarem e, depois, eles deveriam explicar por que escolheram esse final.

Finais - Lenda “O gato assombrado”

Na figura 48, o aluno escreveu que o casal praticou boas ações com o gato, deu nome e ficaram para sempre com ele. Na justificativa, apresentou um argumento plausível para o casal ter adotado o gato: “NÃO TINHA OUTRO GATO.”

Na figura 49, o aluno também mencionou que o casal levou o gato para casa e apresentou o argumento que o gato era fofo. Na oportunidade, pedi para o aluno me explicar oralmente o porquê de ele ter escrito esse final e ele disse “Porque o gato é fofo.” Perguntei se era isso que ele havia escrito e ele afirmou que sim. Pedi para reler e dizer como o gato era, antes de reler e já disse FOFO (na fala, ele não apresentava essa troca de fonema, mas, na escrita, era algo que acontecia constantemente, inclusive esse fato foi registrado no Relatório de Acompanhamento do Aluno e ratificado para a mãe). Mas indaguei se a escrita estava adequada e ele leu e disse:

- Escrevi errado, tia! Posso apagar?

Eu perguntei:

- Por que você escreveu errado?

E ele falou:

-Era F e não V, tia.

Perguntei o porquê de ele ter observado essa troca de letras naquele momento e ele disse:

- Não tinha prestado atenção direito antes, tia.

Deixei, então, que ele apagasse e acertasse a ortografia como havia pedido.

Figura 48 – Final “O gato assombrado” 1

O GATO ASSOMBRADO

O CASAL ESTAVA PASSEANDO NAQUELA NOITE ESCURA, QUANDO OUVIU O MIADO DE UM GATO E O CASAL LEVOU O GATO DEU BANHO E
LEVOU PASEARE E FICARÃO COM ELE PARA SEMPRE
O NOME DE PRINCESA FIMOTEI O GA

EXPLIQUE POR QUE VOCÊ ESCOLHEU ESSE FINAL.

PORQUE O CASAL A DOTOU O GATO E NÃO TINHA
O OUTRO GATO.

Fonte: A autora, 2023.

Figura 49 – Final “O gato assombrado” 2

O GATO ASSOMBRADO

O CASAL ESTAVA PASSEANDO NAQUELA NOITE ESCURA, QUANDO OUVIU O MIADO DE UM GATO E O CASAL DEU MITOCARIBO E LEVOU PARA CASA.
E VIVEU COM O GATO.

EXPLIQUE POR QUE VOCÊ ESCOLHEU ESSE FINAL.

PORQUE O GATO EVOLU

Fonte: A autora, 2023.

Finais - Lenda “A Mulher de Branco”

As escritas das alunas (figuras 50 e 52) demonstraram que elas achavam a Mulher de Branco uma pessoa comum, já que não poderia apresentar medo para elas: era *só uma mulher de branco* (figura 50), *era uma enfermeira* (figura 52). Conversei com a aluna (figura 50) sobre a explicação de sua resposta: “POR QUE FOI A PRIMERA COISA

QUE PENCEI.” Ela disse que era tão normal ver uma mulher com roupa branca que sabia que era só uma mulher de branco e não tinha como pensar em nada além disso. O argumento simples da aluna, demonstrou a normalização da situação (essa foi a aluna que dramatizou a Mulher de Branco na Feira Regional). Na oportunidade, refleti com ela sobre a monotongação na palavra *primeira* e a grafia da palavra PENSEI.

O aluno (figura 50) apresentou um final criativo: A MULHER DE BRANCO FUGIU DO CASAMENTO E EU ACHEI ELA E DEI UM BANHO NELA. (a escrita original do aluno estava aglutinada, ele ainda apresentava dúvidas em relação onde começa e onde termina uma palavra). E ele soube argumentar com coerência a explicação da escolha desse final: PORQUE ELA ESTAVA SUJA.

Perguntei se ele poderia ler o final que criou para os alunos e ele aceitou. Os alunos riram bastante. Um aluno disse que ele não poderia dar banho em uma mulher desconhecida, mas ele argumentou que eles conversaram antes e que ela deixou, pois não queria continuar suja. Aproveitei e perguntei se ele havia pensado onde daria banho na mulher e ele disse: “Como eu era um pescador, ia dar banho nela na água da praia.”

Figura 50 – Final “A mulher de branco” 1

A MULHER DE BRANCO

DEPOIS DE PASSAR UM DIA INTEIRO NA PESCARIA, ALGUNS PESCADORES SAÍRAM PARA COMEMORAR A PESCA FARTA E VIRAM O VULTO DE UMA MULHER VESTIDA DE BRANCO. ENTÃO, A MULHER PASSOU E LÓS VIRAM
QUE ERA UMA MULHER VESTIDA DE BRANCO.

EXPLIQUE POR QUE VOCÊ ESCOLHEU ESSE FINAL.

POR QUE FOÍ A PRIMEIRA COISA QUE
PENCEI.

Fonte: A autora, 2023.

Figura 51 - Final “A mulher de branco” 2

A MULHER DE BRANCO

DEPOIS DE PASSAR UM DIA INTEIRO NA PESCARIA, ALGUNS PESCADORES SAÍRAM PARA COMEMORAR A PESCA FARTA E VIRAM O VULTO DE UMA MULHER VESTIDA DE BRANCO. ENTÃO, A MULHER DE BRANCO FOI
GU DO CASAMENTO E EU ACHEI ELA
E DEU UM BANHO NELA.

EXPLIQUE POR QUE VOCÊ ESCOLHEU ESSE FINAL.
PORQUE ELA ESTAVA SUJA.

Fonte: A autora, 2023.

Figura 52 - Final “A Mulher de Branco” 3

A MULHER DE BRANCO

DEPOIS DE PASSAR UM DIA INTEIRO NA PESCARIA, ALGUNS PESCADORES SAÍRAM PARA COMEMORAR A PESCA FARTA E VIRAM O VULTO DE UMA MULHER VESTIDA DE BRANCO. ENTÃO, AMULHER FOI FALAR COM ELES,
E ELES DESCOBRIRIAM QUE ELA ERA UMA ENFERMEIRA.

EXPLIQUE POR QUE VOCÊ ESCOLHEU ESSE FINAL.
EU ACHEI QUE ERA UMA ENFERMEIRA PORQUE
ELA ESTAVA VESTIDA DE BRANCO.

Fonte: A autora, 2023.

Finais - Lenda “A cobra das quartas-feiras”

Assim como ocorreu nas atividades da Mulher de Branco, com a lenda da cobra os alunos seguiram o comando e a personagem não representou medo para eles.

Na figura 53, o aluno argumentou que escolheu o final em que *a cobra só olhou a mulher e saiu*, porque *a cobra era do bem*.

Figura 53 - Final “A cobra das quartas-feiras” 1

A COBRA DAS QUARTAS-FEIRAS

EM UMA QUARTA-FEIRA, A DONA DE UMA CASA DE SAPÊ QUE FICAVA NA BEIRA DO RIO, FOI DORMIR, MAS OUVIU UM BARULHO ESTRANHO, INSISTENTE, QUANDO ABRIU A PORTA, ERA UMA COBRA. ENTÃO, A COBRA SÓ OLHOU A MULHER E SAIU.

EXPLIQUE POR QUE VOCÊ ESCOLHEU ESSE FINAL.
PORQUE A COBRA ERA DO BEM.

Fonte: A autora, 2023.

Na figura 54, o aluno escreveu que a cobra o mordeu, mas era para pedir ajuda e ele argumentou que a cobra queria ajuda para achar os seus ovos. O aluno demonstrou compreensão dos comandos e ainda apresentou um conhecimento prévio que contextualizou o seu argumento: ele sabia que as cobras põem ovos.

Figura 54 - Final “A cobra das quartas-feiras” 2

A COBRA DAS QUARTAS-FEIRAS

EM UMA QUARTA-FEIRA, A DONA DE UMA CASA DE SAPÊ QUE FICAVA NA BEIRA DO RIO, FOI DORMIR, MAS OUVIU UM BARULHO ESTRANHO, INSISTENTE, QUANDO ABRIU A PORTA, ERA UMA COBRA. ENTÃO, A COBRA ME MORDEU PARA PEDIR AJUDA.

EXPLIQUE POR QUE VOCÊ ESCOLHEU ESSE FINAL.
PORQUE A COBRA QUERIA AJUDA PARA ACHAR SEUS OVOS.

Fonte: A autora, 2023.

A partir dessas atividades, os alunos demonstraram uma dimensão metacognitiva através da reflexão sobre o seu ato de pensar sobre a reação e o novo final para a história. Alguns alunos, sobretudo os que ainda não haviam consolidado o processo de alfabetização e ainda estavam na fase alfabética parcial, precisavam de maiores orientações, não apenas em relação à reflexão sobre a escrita das palavras, mas motivando a reler o texto, perguntando o que compreendeu. Nesse período, ainda havia dois alunos que estavam em processo de ler decodificando (sílabas canônicas), então eu solicitava que outro aluno lesse para eles, sem dizer o que entendeu, assim eles poderiam concluir o que leram sem a interferência direta do outro.

Portanto, para que os alunos conseguissem elaborar os novos finais para as histórias e explicassem o porquê da escolha desses finais, eu estimulava continuamente a análise das histórias, a memória deles para lembrarem dos fatos ocorridos e terem coerência e clareza para atender à proposta. Sempre que havia uma dificuldade, eu procurava atender, se não conseguisse na mesma aula, na aula posterior. Assim, essa mediação corroborou com a relevância do protagonismo do aluno e da função do professor na metodologia ativa.

3.4.3 Atividades Didáticas Coletivas “Lendas Regionais”

Após a criação de um novo final para as lendas, passamos para a etapa seguinte em que as atividades foram realizadas coletivamente.

Etapas 1- Votação dos finais das lendas – Apuração dos votos

Após a finalização das atividades escritas individuais, analisei todos os finais das lendas redigidos pelos alunos e escolhi: oito finais para a lenda “O gato assombrado”, sete finais para a lenda “A Mulher de Branco” e sete finais da “A cobra das quartas-feiras”. Assim, organizei-os em cédulas de votação, pois, o passo seguinte, foi promover uma votação para os alunos escolherem três finais para cada lenda.

No dia planejado, os alunos realizaram a votação (enfatizei bastante a questão do voto ser secreto e, por isso, eles só marcaram a opção na urna, ninguém poderia visualizar as suas escolhas). Aproveitei para conversar bastante sobre cidadania e como o voto era algo importante na sociedade democrática na qual vivemos. Expliquei, informalmente, como as eleições ocorriam de 2 em 2 anos em nosso país e sobre a importância de termos um voto

consciente.

Depois da votação, juntos, lacramos a urna e, no dia seguinte, fizemos a apuração dos votos.

Figura 55 – Cédula de votação – Lenda “O gato assombrado”

ESCOLA _____ 2º ANO - TURMA: 203 – PROFESSORA: ISABELLA DATA: ____/____/____ CEDULA DE VOTAÇÃO LENDAS REGIONAIS LENDA: GATO – SUAS TRÊS ESCOLHAS: (1) O CASAL ACHOU A FAMÍLIA DO GATO. (2) O CASAL DEU CARINHO, COMIDA, ÁGUA E LEVOU O GATO PARA A CASA DELES. (3) ELES PEGARAM O GATO, LEVARAM PARA CASA, CUIDARAM, DERAM COMIDA, FORAM PASSEAR NO PARQUE, BRINCARAM DE BOLA E FORAM PARA A CASA. (4) O CASAL LEVOU O GATO PARA CASA DEU COMIDA E COLOCOU PARA ADOÇÃO, PORQUE ELES JÁ TINHAM UM CACHORRO. (5) O CASAL LEVOU O GATO PARA CASA, DEU AMOR, COMIDA E FICOU COM ELE. O GATO GOSTOU. (6) O CASAL LEVOU O GATO PARA CASA, DEU BANHO, COMIDA E O COLOCOU PARA DORMIR. (7) O CASAL LEVOU PARA CASA, DEU AMOR, BANHO E COLOCOU ROUPA DE GATO. O NOME DO GATO É DIAMANTE. (8) O CASAL LEVOU O GATO, DEU BANHO, LEVOU PARA PASSEAR E FICARAM COM ELE PARA SEMPRE. O NOME DELE É PRINCESA.

Fonte: A autora, 2023.

Figura 56 – Cédula de votação – Lenda “A mulher de branco”

ESCOLA _____ 2º ANO - TURMA: 203 – PROFESSORA: ISABELLA DATA: ____/____/____ CEDULA DE VOTAÇÃO LENDAS REGIONAIS LENDA: MULHER DE BRANCO – SUAS TRÊS ESCOLHAS: (1) A MULHER DE BRANCO ESTAVA FUGINDO, ERA UMA ENFERMEIRA. ELES NÃO TIVERAM MEDO. (2) A MULHER DE BRANCO FUGIU DO CASAMENTO E ELES A ACHARAM E DERAM UM BANHO NELA, PORQUE ELA ESTAVA SUJA. (3) ELES DESCOBRIRAM QUE A NOIVA FUGIU DO SEU CASAMENTO E ELES A AJUDARAM A IR PARA CASA. (4) ELES CONTINUARAM ANDANDO. ELES DESCOBRIRAM QUE A MULHER TRABALHAVA NO HOSPITAL. (5) ELES DESCOBRIRAM QUE A MULHER ERA UMA FREIRA. (6) ELES DESCOBRIRAM QUE A MULHER ERA UMA VETERINÁRIA. (7) ELES NÃO LIGARAM, PORQUE PODERIA SER UMA MÉDICA.

Fonte: A autora, 2023.

Figura 57 – Cédula de votação – Lenda “A cobra das quartas-feiras”

ESCOLA _____ 2º ANO - TURMA: 203 – PROFESSORA: ISABELLA DATA: ____/____/____ CEDULA DE VOTAÇÃO LENDAS REGIONAIS LENDAS: COBRA – SUAS TRÊS ESCOLHAS: (1) A COBRA NÃO FEZ NADA, SAIU DA CASA PELA PORTA. (2) ELA DEU CARINHO PARA A COBRA. (3) A MULHER CORREU, PULOU NO MÓVEL E A COBRA SÓ OLHOU E FOI EMBORA, PORQUE ELA NÃO MACHUCA. (4) A MULHER FECHOU A PORTA E A COBRA FOI EMBORA, PORQUE A COBRA É BOAZINHA. (5) ELA SE ASSUSTOU, MAS VIU QUE A COBRA NÃO FEZ NADA E A COBRA FOI EMBORA. (6) ELA SE ASSUSTOU, MAS ELA VIU QUE A COBRA ERA BOAZINHA, SE ACALMOU E A COBRA FOI EMBORA. (7) A COBRA SÓ OLHOU A MULHER E SAIU.

Fonte: A autora, 2023.

No dia da apuração dos votos, fui retirando cada cédula da urna, havia três alunos na frente que ficaram responsáveis por conferir as opções marcadas.

Em uma cartolina, coloquei os números referentes a cada final e ao lado, ia anotando o número de votos de cada um.

Lembrando que cada aluno escolheu três finais, os escolhidos foram:

- **Gato – Final 2** (11 votos): O casal deu carinho, comida, água e levou o gato para a casa deles; **Final 3** (13 votos): Eles pegaram o gato, levaram para casa, cuidaram, deram comida, foram passear no parque, brincaram de bola e foram para a casa; **Final 5** (16 votos): O casal levou o gato para casa, deu amor, comida e ficou com ele. O gato gostou.
- **Cobra – Final 1** (15 votos): A cobra não fez nada, saiu da casa pela porta; **Final 2** (11 votos): Ela deu carinho para a cobra; **Final 3** (16 votos): A mulher correu, pulou no móvel e a cobra só olhou e foi embora, porque ela não machuca.
- **Mulher – Final 1** (12 votos): A Mulher de Branco estava fugindo, era uma enfermeira. Eles não tiveram medo; **Final 4** (12 votos): Eles continuaram andando. Eles descobriram que a mulher trabalhava no hospital; **Final 7** (14 votos): Eles não ligaram, porque poderia ser uma médica.

Figura 58 – Dia da votação e apuração de votos



Fonte: A autora, 2023.

Etapa 2- Revisão coletiva dos finais das lendas

Após a apuração dos votos, coloquei os finais eleitos em cartazes (portanto, foram três cartazes para cada lenda), solicitei que alguns alunos lessem em voz alta para relembrarmos e perguntei se ainda deveríamos acrescentar alguma informação ou se eles julgavam que as histórias já estavam completas. Também salientei que deveríamos escolher um título para cada história, visto que, depois de construirmos e revisarmos o texto, passariam a ser novas histórias inspiradas nas lendas regionais que conhecemos. Todos acharam que deveríamos acrescentar algumas informações e, respeitando a opinião e o turno de fala de cada um, eu fui escrevendo as informações nos cartazes, depois que chegávamos a um consenso.

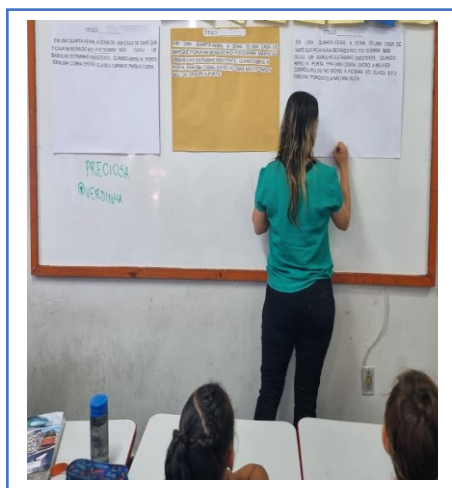
Como já havíamos realizado produções textuais coletivas anteriormente, não houve

nenhum contratempo, mas, como as ideias eram muitas e tínhamos de analisar se eram coerentes ou não, a atividade durou, aproximadamente, a manhã inteira de aula (quatro horas). Eu escrevi nos cartazes, mas refletia sobre a escrita de algumas palavras com eles; ainda assim, em alguns momentos, solicitei que eles fossem ao quadro para escrever também, como, na figura 58, que mostra a escrita de dois alunos para o nome da cobra que, depois, fizemos uma votação informal (os alunos levantaram uma mão e contabilizei o nome que recebeu mais votos) e escolhemos o nome da cobra, por exemplo.

No final, reli as novas histórias que criamos sobre os personagens GATO, COBRA E MULHER DE BRANCO. Contudo, contei-lhes que ainda faríamos mais uma atividade com essas histórias nas próximas aulas e não poderia revelar naquele momento.

Nessa etapa da revisão foi bastante relevante no tocante à metodologia ativa, principalmente ao retomar aos elementos que Church coloca como fundamentais: “afirmação, apoio e pergunta”, pois eles acrescentavam as informações e precisávamos de explicações, interpretações, apoio nas afirmações e o porquê de elas terem surgido. Assim, a proposta metacognitiva também se sobressaiu.

Figura 59 - Revisão coletiva dos finais das lendas



Fonte: A autora, 2023.

Etapa 3- Apresentação da mídia digital *podcast*

Iniciei a aula escrevendo a palavra *podcast* no quadro e solicitei que fizessem a leitura dela, todavia ninguém conseguiu aproximar-se da pronúncia. Um aluno disse que a palavra estava escrita de forma incorreta, que eu havia esquecido de colocar algumas letras, outro

complementou a fala do colega mencionando que faltava uma vogal após a letra D e outra vogal após a letra T, mas eu disse que a escrita estava correta. Um outro aluno disse que eu estava fazendo uma *pegadinha* com eles, pois a palavra não existia e afirmei que existia. Então, pronunciei a palavra e perguntei se eles já tinham ouvido tal expressão. A maioria disse que não e nem quis arriscar o que poderia ser. Um aluno disse que ouviu em uma novela, achava que era algo relacionado à propaganda, mas não sabia explicar, indaguei se não seria *cash* (julguei que ele poderia ter achado a pronúncia parecida) e ele disse que não lembrava.

Expliquei oralmente do que se tratava, que eles tiveram dificuldade para ler, porque era uma palavra inglesa e das diferentes finalidades do *podcast*, como, por exemplo, contar histórias e fazer uma entrevista e salientei que era apenas através de áudio (eu gostaria de ter mostrado um vídeo explicativo sobre o conceito de *podcast* que estivesse disponível no *YouTube*, mas não consegui nenhum apropriado para a faixa etária deles. Então, pensei em gravar um vídeo explicando ou fazer uma apresentação em slides, mas, em razão de outras atividades pedagógicas que deveria realizar naquela semana, não houve tempo).

Depois da breve conversa, mostrei o exemplo de um *podcast* infantil em que o pai conversa com os seus dois filhos sobre curiosidades e dúvidas do dia a dia deles (salvei o arquivo – para não ter nenhuma intercorrência com conexão à internet) e coloquei na caixa de som, queria que eles vivenciassem, de fato, a experiência “do ouvir”, sem interferências visuais. No episódio selecionado, a conversa gira em torno da indagação dos irmãos: “Para que serve a pele?” (Link de acesso do *podcast*: <https://paizinhovirgula.com/para-que-serve-a-pele-podcast-ideia-de-crianca-002/>).

Os estudantes gostaram bastante de ouvir o *podcast* e, como é bem infantil, as falas das crianças são ingênuas, espontâneas, e mostra, de maneira corriqueira, o diálogo entre pai e filhos, o pai explica as perguntas dos filhos com informações técnicas, mas adequadas ao vocabulário delas e elas vão fazendo outras perguntas. E, em vários momentos, é engraçado, pois as crianças falam juntas, pedem para o pai fazer outra coisa. Logo, a mídia prendeu a atenção dos alunos.

Assim, aproveitei que eles se envolveram com o *podcast*, e contei que faríamos o nosso *podcast* com as histórias que fizemos sobre os personagens da cobra, da mulher de branco e do gato. Logo, ficaram muito animados e disseram que queriam participar. Expliquei que faríamos uma divisão das tarefas, pois todos iriam participar, mas nem todos teriam a mesma função. No quadro branco, escrevi as funções dividindo-as pelos personagens: três contadores de história para cada personagem (nove alunos), dois meninos como câmeras para

cada personagem (seis alunos) – filmagem e fotografia – produtores para arrumar (quatro alunos) e desarrumar cenário (três alunos) e ilustrador (um aluno para desenhar os personagens no *folder* que havia as histórias). Antes da gravação do *podcast*, esclareci como ocorreria a gravação e organizei as mesas em sala de aula para que eles visualizassem como seria a disposição no dia da gravação, que ocorreu na sala de vídeo. Então todos os alunos não ficaram no mesmo espaço e eles precisavam compreender isso para, no dia, pouparmos tempo em relação a essas explicações.

Etapa 4- Gravação do *podcast*

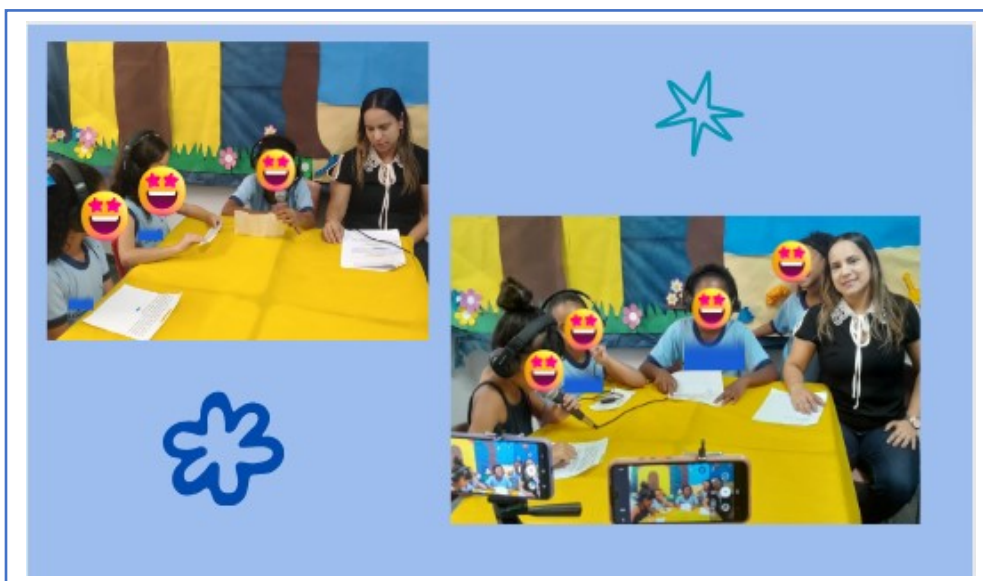
No dia da gravação, iniciamos a manhã já com a organização da sala de vídeo para a filmagem e os alunos estavam animados e ansiosos. Eu escolhi fazer a gravação em vídeo e, depois, passar para áudio para que pudesse postar no *Spotify*. O intuito da gravação em vídeo também consistia em convidar os responsáveis para assistirem ao trabalho juntos com os menores em uma SESSÃO PIPOCA.

A gravação foi realizada por personagens: primeiro as três alunas contaram as histórias dos gatos, porém, inicialmente, conversando com essas meninas, fiz a introdução contando sobre o nosso *podcast* “Lendas Regionais” - a parte inicial, com música e um trecho da poesia “Paraíso Encantado”, coloquei quando editei todo material. As histórias do gato foram: “O gato na praia”, “A gata Cristal” e “O gato Diamante”. Nesse momento, havia dois alunos nos celulares (um controlando a gravação e outro fazendo as fotos) sob a supervisão da auxiliar educacional, que me ajudou bastante e, enquanto isso, a professora regente II estava com os outros alunos).

Depois, três alunos contaram as histórias da mulher de branco: “A mulher e o pescador”, “A mulher na praia” e “A mulher e o cachorro”

Para finalizar, três alunos contaram as histórias da cobra: “A mulher e a cobra”, “A cobra inocente” e “A cobra Verdinha”.

Figura 60 – Gravação do *podcast*



Fonte: A Autora, 2023.

O *podcast* está disponível no seguinte *link*, no *Spotify*:
<https://open.spotify.com/show/1HbKxwyS0M3WSxBwFUN04g>

As novas histórias que foram criadas estão organizadas no seguinte *link*:
https://www.canva.com/design/DAF0RuuZypk/v6iwIS5wn1g1MhSQMrnEZw/view?utm_content=DAF0RuuZypk&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor

Etapa 5 - Sessão Pipoca: Apresentação do *podcast* (em formato de vídeo)

No início do mês de dezembro, realizamos a Sessão Pipoca. Na reunião de pais e responsáveis do 2º trimestre, eu havia avisado que teríamos esse momento e que a presença deles seria muito importante, porque, para os alunos, era a culminância do trabalho que estávamos desenvolvendo há meses e eles se dedicaram muito para realizarem essas atividades. Também fiz o convite e enviei na agenda escolar do aluno.

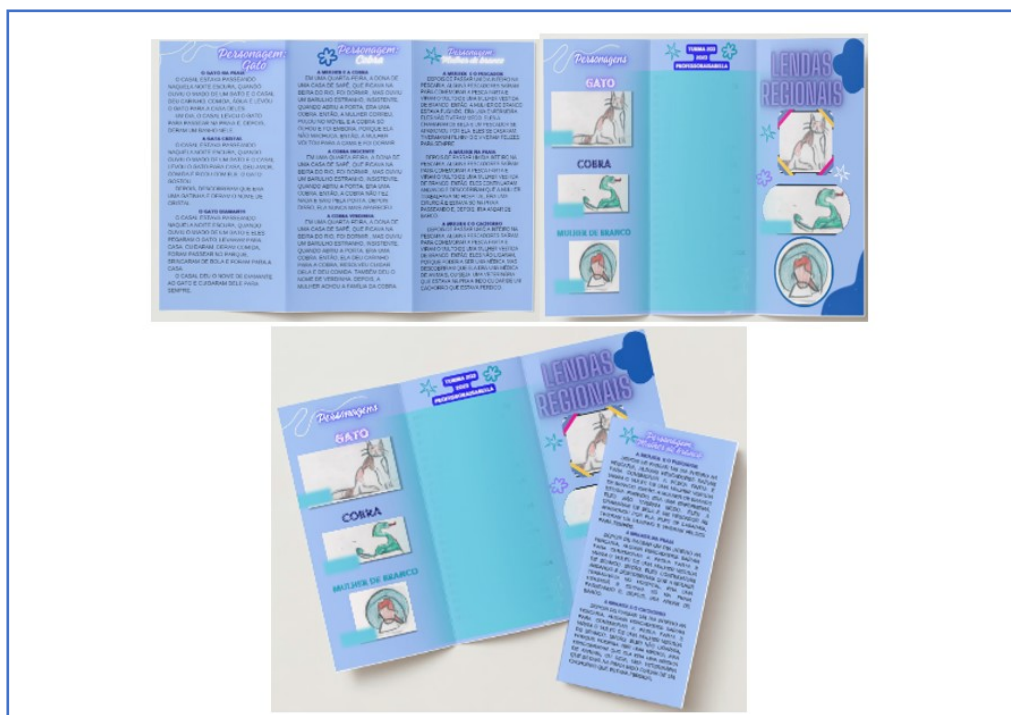
Figura 61 - Convite “Sessão Pipoca”



Fonte: A autora, 2023.

Os alunos estavam bem felizes, curiosos (ainda não tinham visto como o *podcast* havia ficado) e ansiosos (eles estavam na expectativa se os pais iriam comparecer ou não). Inicialmente, pensei em fazer a exibição na sala de vídeo, mas, em razão do espaço em sala de aula ser maior e mais confortável para cada pessoa ficar em uma cadeira, a direção autorizou que a televisão fosse colocada na sala. Confeccionei baldes de pipoca com os nomes de cada aluno (a direção providenciou a pipoca) e um mural para tirarmos fotos.

No horário marcado os pais chegaram (foi um número significativo de pais, sobretudo por ser uma segunda-feira, às 10h30) e as crianças ficaram bastante felizes (dentre os alunos que estavam muito ansiosos para saberem sobre o comparecimento dos pais, três não foram e eles ficaram bastante tristes). Além do *podcast*, fiz um vídeo com fotos de várias etapas desse trabalho com as lendas e apresentei nesse momento. Também organizei um *folder* com as histórias criadas e distribuí para que as pessoas pudessem acompanhá-las durante a exibição.

Figura 62 – Modelo *folder*

Fonte: A autora, 2023.

A organização do *folder* está disponível no seguinte *link*:
https://www.canva.com/design/DAF0Vx4S99E/wMdb6lQr0JLzawb_A66Z8A/view?utm_content=DAF0Vx4S99E&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor

Figura 63 – “Sessão Pipoca”



Fonte: A autora, 2023.

Após a exibição dos vídeos, perguntei se alguma criança queria dizer algo sobre o nosso trabalho. Os alunos falaram que adoraram, porém destaco as falas de duas alunas: uma, que estava chorando bastante, disse: “Tia, muito obrigada, o vídeo ficou muito lindo, eu estou muito emocionada com o trabalho que nós fizemos.” Eu reproduzi a fala dela com a intensidade que falou, fazendo o uso repetido do advérbio (nesse momento também fiquei emocionada, a fala carinhosa de agradecimento da menina foi valiosa para mim). Outra aluna disse que ficou muito feliz e que gostou muito por ter realizado esse trabalho com os amigos dela. Os responsáveis também elogiaram o trabalho e agradeceram por eu ter feito esse convite a eles, pois os filhos gostaram bastante do trabalho desenvolvido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Aprender não é um processo de absorver as ideias dos outros, mas envolve descobrir, tornar visíveis as nossas próprias ideias e teorias e ampliá-las através das trocas com as diferentes ideias e teorias do grupo”.

(Mesquita e Cayuela, *apud* Andrade, 2021, p.102).

Incentivar a compreensão leitora desde a sua aquisição é importante para o desenvolvimento de um indivíduo crítico, capaz de fazer uma leitura de sua realidade, de seu local, das histórias que fazem parte da cultura de sua terra e recriá-las, reinventá-las.

Pela análise dos dados das atividades diagnósticas, das atividades didáticas e das atividades que organizaram, estimularam, instigaram o pensamento dos alunos que são os protagonistas do seu ato de aprender, observei que a alfabetização não consiste no ensino de leitura e escrita de palavras de forma mecânica (que pode trazer uma relação distante entre professor, aluno e comunidade), em que o aluno apenas decodifica essas palavras.

Nas atividades de Rotinas de Pensamento, os estudantes julgaram-se seres curiosos que gostavam de participar de atividades em que seus pensamentos, as suas hipóteses sobre determinado animal, imagem e ações foram valorizadas. Nas atividades didáticas, puderam sentir-se também personagens ao se depararem com os personagens centrais das lendas, relataram as suas reações e, depois, criaram novos finais e ainda contaram as histórias em um *podcast* (mídia digital que eles nem conheciam, mas que adoraram participar exercendo suas diferentes funções).

Ao longo do ano letivo, a partir das atividades diagnósticas, o progresso da leitura e da escrita foi significativo e o gosto pela leitura foi se evidenciando ainda mais durante as aulas de Língua Portuguesa em que os alunos pediam para ler os textos e os comandos das atividades propostas, assim a autonomia e a “própria independência” - defendida por Pilati (2017, p.98) - foram ganhando força e visibilidade na turma em que os alunos tinham sua autoestima abalada por problemas familiares e reprovação escolar. Ainda que nem todos os alunos tenham atingido a fase alfabética consolidada (Ehri, 2013), eles apresentaram avanço em suas reflexões sobre a leitura e escrita.

A metacognição contribuiu no processo de aprendizagem dos alunos ao refletirem sobre o seu ato de aprender. Quando o aluno, após conversarmos sobre uma resposta

apresentada (momento em que eu era a mediadora, fiz alguns apontamentos pedagógicos e ele era o autor do seu aprendizado), me disse “Tia, a minha resposta está errada!”, ele refletiu sobre o seu próprio conhecimento, ou seja, ele utilizou o monitoramento (estratégia metacognitiva) para avaliar e apontar uma falta de coerência em sua resposta e, dessa maneira, fiscalizou a sua aprendizagem e chegou à conclusão.

Embora alguns imprevistos e obstáculos tenham surgido em nosso planejamento, como a não realização da aula de campo (prevista para que os alunos pudessem percorrer os caminhos de uma personagem das lendas), o medo de alguns alunos do gato assombrado e o barulho da obra ao atrapalhar a gravação do *podcast*, conseguimos realizar o estudo sem intercorrências.

Ao realizar essa pesquisa, tive a oportunidade de revisitar momentos de minha prática pedagógica ao longo dos últimos anos e, ainda que tenha muito a aprender, pesquisar e repensar, notei o quanto consegui amadurecer como professora e avaliar como o uso de uma metodologia de ensino em que o aluno é o centro de sua aprendizagem, corrobora para uma educação mais democrática e relevante em que os atos de aprender e ler são evidenciados.

Na abertura da obra “Paraíso Encantado” (utilizada como referência nas atividades didáticas realizadas), há a poesia, com o mesmo nome da obra, em que, nos versos finais, o poeta Moacir Canuto declama que: “Depois, de viajarem a esse lindo passado,/ Permitam que todo esse mundo encantado,/ Fique gravado, nas páginas do coração!” E, apropriando-me das palavras do poeta, essa é a minha expectativa em relação aos alunos participantes dessa pesquisa: que eles guardem toda a “viagem” que fizemos nas páginas de seus corações e, no meu caso, certamente essa “viagem” ficará gravada em meu coração, visto que pude vivenciar, experimentar, aprender e compartilhar momentos inesquecíveis em minha trajetória profissional no decorrer do ano desse ano letivo.

Esse estudo foi uma colaboração para que pesquisas na área da alfabetização cresçam amplamente para que a compreensão leitora não continue sendo um problema alarmante em nosso país.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Katia; MATTOS, Andréia. *O ensino de estratégias metacognitivas em aulas de Língua Portuguesa: Experiências do ProfLetras*. Pensares em Revista, São Gonçalo – RJ, n.21, pp.61-85, 2021.
- ANDRADE, Julia Pinheiro (organização). *Aprendizagens visíveis: experiências teórico-práticas em sala de aula*. São Paulo: Panda Educação, 2021.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL, Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, DF, 17/07/2008. Seção 1, p.1.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Brasília, 2022. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/ideb>.
- BRASIL. Ministério da Educação. *MEC inicia debates sobre reestruturação da política de alfabetização*. Publicado em: 05/04/2023 19h36. Atualizado em: 06/04/2023 10h25. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-inicia-debates-sobre-reestruturacao-da-politica-de-alfabetizacao>. Acesso em 18-04-2023
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1989 (2006).
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. 11. ed. ilustrada. São Paulo: Global, 1969 (2002).
- COHEN, Elizabeth G.; LOTAN, Rachel A. *Planejando o trabalho em grupo: estratégias para sala de aula heterogênea*. Porto Alegre: Penso, 2017.
- DEFFENDI, Luma; SCHELINI, Patrícia. *O Monitoramento Metacognitivo em Tarefas que Envolvem a Criatividade Verbal*. Universidade Federal de São Carlos. 29 de agosto de 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-3772e323221>. Acesso em 20-03-2024.
- DÓRIS, Yane. *Paraíso Encantado*. Rio das Ostras: 2008.
- EHRI, Linnea. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. In: MALUF, Maria Regina; CARSOSO-MARTINS, Cláudia. (Orgs.) *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso, pp. 49-80, 2013.
- FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1997.

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

GAROFALO, Débora. *Chegou a hora de inserir o podcast na sua aula: Benefícios do trabalho com o podcast*. Nova Escola, 24 set. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18378/chevou-a-hora-de-inserir-o-podcast-na-sua-aula> Acesso em 20-03-2024

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D.T., *Métodos de pesquisa* - coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

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

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

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-Ideb. Brasília, 2021. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/ideb>

JUNQUEIRA, Sonia. *O macaco e a mola*. São Paulo: Editora Ática, 1990.

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

KLEIMAN, A. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. In: Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 31-03-2023.

KLEIMAN, A. *Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento*. In: CORREA. M.; BLOCH (Orgs.) *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

LEFFA, V. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

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

MAIA, Marcus. (Org.). *Psicolinguística, psicolinguísticas: uma introdução*. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

MAIA, Marcus. *Psicolinguística e Metacognição na escola*. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2019.

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

MORALES, Miriane Timm; COSTA, César Augusto. *Aprendizagem ativa: Perspectivas para uma aprendizagem crítica*. Phd Scientific Review. Disponível em: <http://www.revistaphd.periodikos.com.br/article/618550d5a953957a4c615f85>. Acesso: 28-04-2024.

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

OLIVEIRA, Vinicius de. *Como tornar o pensamento visível e melhorar o engajamento do aluno*. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/13791/como-tornar-o-pensamento-visivel-e-melhorar-o-engajamento-dos-alunos>. Acesso em: 25-02-2024.

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

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

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

RIBEIRO, Célia. *Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 2003, 16 (1), p. 109-116.

SANTOS, Leonor; PINTO, Jorge. *Ensino de conteúdos escolares: a avaliação como fator estruturante*. In F. H. Veiga (Coord.). *O ensino na escola de hoje: teoria, investigação e aplicação* (p. 503-539). Lisboa: Climepsi, 2018.

SILVA, Tiago. Como fazer um podcast de qualidade em 5 passos. Resultados Digitais, 10 de agosto de 2022. Disponível em: <https://resultadosdigitais.com.br/marketing/como-criar-um-podcast>. Acesso em 20-03-2024.

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

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

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Faculdade de Formação de Professores



Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Caro (a) responsável,

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo intitulado **Metacognição e Aprendizagem Visível em uma turma do Ciclo Alfabetizador**, conduzido por mim, professora de Língua Portuguesa do seu filho (a).

Este estudo tem como objetivo primário apontar como estratégias pedagógicas relacionadas à metacognição (aliadas à metodologia ativa) podem melhorar a aprendizagem no ciclo alfabetizador. Assim, o principal benefício da pesquisa é melhorar a compreensão leitora dos alunos da turma em que seu (sua) filho(a) está matriculado (a).

Os riscos deste estudo são considerados mínimos e consistem em haver a possibilidade de uma possível identificação do participante através de fotografias de suas atividades (identificação a partir da caligrafia) e áudios (identificação a partir da voz). Contudo não haverá citação de nomes dos participantes. Também estão assegurados ao(à) Sr(a) responsável o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante.

Seu filho (a) foi selecionado(a) por estar matriculado (a) na turma objeto da pesquisa. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, ele (ela) poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A participação dele (dela) nesta pesquisa consistirá em responder a questionários e entrevistas, participar de atividades de leitura no ambiente escolar e produzir conteúdo para a pesquisa.

Os dados e produções obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação. A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso concorde com a participação, assine ao final deste documento.

Se desejar qualquer informação adicional sobre este estudo, envie uma mensagem: Isabella Costa Rodrigues Ruivo, e-mail: isabellaruivo@yahoo.com.br e (22) 98813-7107. Caso tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, email: coep@sr2.uerj.br Telefone: (21) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por

garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona de segunda a sexta, das 10h às 16h.

São Gonçalo-RJ, 28 de agosto de 2023.

Prof^a *Isabella Costa Rodrigues Ruivo* – responsável
pelo projeto

Rubrica do responsável
legal pelo participante

Rubrica do pesquisador

APÊNDICE B – Questionário - Práticas de leitura em família**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO****Faculdade de Formação de Professores****Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Eu, _____,
responsável legal pelo (a) aluno (a) _____, consinto na
sua participação no projeto citado acima, caso ele (ela) deseje, após ter sido
devidamente esclarecido.

Data: _____

Nome do responsável legal pelo(a) estudante_____
Assinatura_____
Nome do responsável por obter o consentimento:_____
Assinatura



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Faculdade de Formação de Professores
Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS



QUESTIONÁRIO – PRÁTICAS DE LEITURA EM FAMÍLIA

O responsável pelo aluno/pela aluna responderá a este questionário de acordo com os hábitos de leitura da família.

Desde já agradeço pela sua colaboração e participação ao responder a este questionário. É válido citar que as informações terão sigilo de participação.

Atenciosamente,

Professora Isabella C. R. Ruivo.

- 1- Sexo: () Feminino () Masculino
- 2- Idade do responsável: _____ Idade do aluno/da aluna: _____
- 3- Qual/Quais é/são o(s) meio(s)/material(is) que vocês mais utilizam para ler?
 () Livros () Livros didáticos (escolares) () Revistas () Jornais
 () Cópias(xérox) () Tablet () Computador/notebook () Celular
 Outro(s) meio (s): _____
- 4- Com qual frequência (aproximadamente) vocês costumam ler em família?
 () Todos os dias () Duas a três vezes por semana () Uma vez por semana
 () Quase nunca.
- 5- Qual/Quais é/são a(s) maior (es) dificuldade (s) que a família possui para realizarem leituras juntos?
 () Falta de tempo. () Falta de interesse em leitura. () Falta de material para leitura.
 () Falta de concentração para leitura. () Não compreensão do que leem.
 () Muitos adultos da família ainda não sabem ler. () Não há dificuldades para leitura em família.
 Outra dificuldade: _____
- 6- Quais são os assuntos de maior interesse para a leitura em família?
 () Religiosos. () Histórias infantis. () Notícias/acidentes atuais.
 () Como aprender a fazer alguns objetos, comidas etc. () Letras de músicas.
 Outro(s) assunto (s): _____
- 7- Como o aluno/ a aluna se sente depois que participa da leitura em família?
 () Cansado(a). () Feliz e motivado(a) por aprender/descobrir novos assuntos.
 () Calmo (a)/Relaxado (a). () Indiferente. () Motivado(a) para conversar sobre a leitura.
 Outra sensação: _____

APÊNDICE C – Atividades diagnósticas

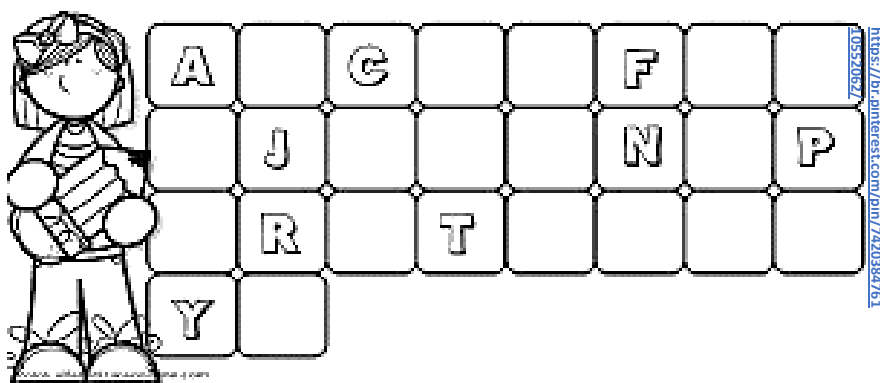
DIAGNÓSTICO INICIAL – LÍNGUA PORTUGUESA

QUESTÃO 01

ESCREVA O SEU NOME COMPLETO.

QUESTÃO 02

COMPLETE A SEQUÊNCIA ABAIXO COM AS LETRAS DO ALFABETO.



QUESTÃO 03

LIGUE CADA IMAGEM A SUA LETRA INICIAL.



A



C



R



T



L



B

<https://br.pinterest.com/pin/82788343984860097/>
visual-
search/?z=10&v=10&w=199&h=300&crop
Source=681images1&url=613522d4a4d9
6022d430904a888444b

QUESTÃO 04**ESCREVA OS NOMES DAS FIGURAS.**







<https://atividadesdasabrinha.com.br/wp-content/uploads/2021/09/Slide3-3.png>

QUESTÃO 05**LEIA A FRASE.****A MOCHILA DA MENINA É COLORIDA.****QUESTÃO 06****OBSERVE A IMAGEM ABAIXO E ESCREVA UMA FRASE.**

<https://br.pinterest.com/pin/587860557584303031/>

DIAGNÓSTICO II – LÍNGUA PORTUGUESA – 1º TRIMESTRE**QUESTÃO 01**

ESCREVA O SEU NOME COMPLETO.

Escreve o nome completo.

() SIM () EM DESENVOLVIMENTO () NÃO

QUESTÃO 02

COMPLETE A SEQUÊNCIA ABAIXO COM AS LETRAS DO ALFABETO.

A	B			E	
	H		J		L
M				Q	R
	T	U			X
Y					

Reconhece as letras em ordem no alfabeto.

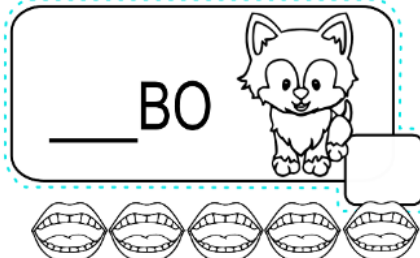
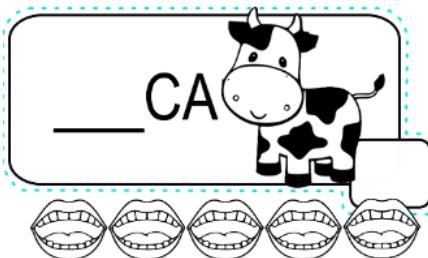
() SIM () EM DESENVOLVIMENTO () NÃO

Nomeia as letras do alfabeto.

() SIM () EM DESENVOLVIMENTO () NÃO

QUESTÃO 03

ESCREVA AS SÍLABAS INICIAIS E O NÚMERO DE SÍLABAS DAS IMAGENS ABAIXO.



Percebe que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.

() SIM () EM DESENVOLVIMENTO () NÃO

Segmenta oralmente palavras em sílabas.

() SIM () EM DESENVOLVIMENTO () NÃO

QUESTÃO 06

LEIA O TEXTO ABAIXO PARA SUA PROFESSORA.

POEMA MALUCO – ELIAS JOSÉ

CADA MACACO
COM O SEU CACO

CADA GALINHA
COM A SUA LINHA

CADA MARRECO
COM O SEU ECO

CADA ELEFANTE
COM O SEU TURBANTE

CADA LEÃO
COM O SEU JUBÃO

CADA VACA
COM A SUA JACA

CADA COELHO
COM O SEU ESPELHO

CADA GATO
COM O SEU RATO

CADA PATO
COM O SEU PRATO

CADA PERU
COM O SEU GLUGLU!

CADA TUCANO
COM O SEU CANO.



Realiza leitura de memória ajustando a pauta sonora ao escrito.

() SIM () EM DESENVOLVIMENTO () NÃO

Lê palavras de uso frequente, globalmente, por memorização.

() SIM () EM DESENVOLVIMENTO () NÃO

Lê palavras novas com precisão na decodificação.

() SIM () EM DESENVOLVIMENTO () NÃO

Realiza leitura verbal em voz alta.

() SIM () EM DESENVOLVIMENTO () NÃO

Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras.

() SIM () EM DESENVOLVIMENTO () NÃO

Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler textos.

() SIM () EM DESENVOLVIMENTO () NÃO

QUESTÃO 07

PENSE EM UMA PALAVRA QUE SE INICIE COM A MESMA SÍLABA DE:

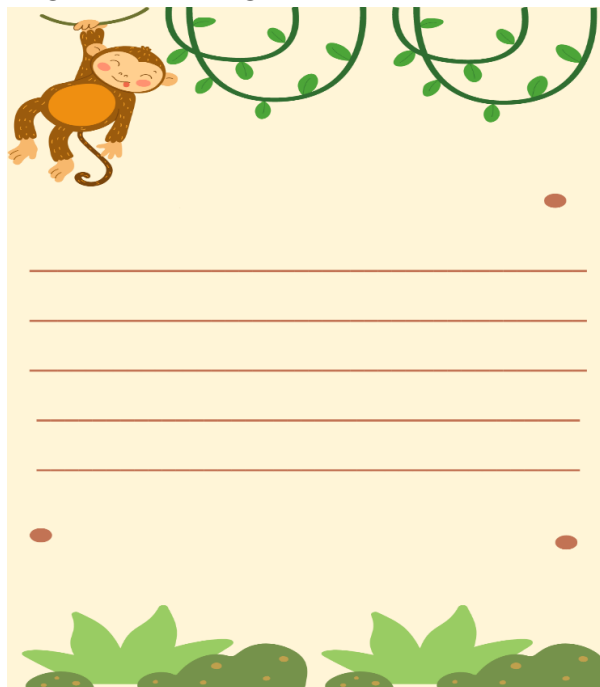
IMAGEM	PALAVRA	PALAVRA COM MESMA SÍLABA INICIAL
 https://colomndo.org/leao/	LEÃO	_____
 https://www.desenhosanimadim.com.br/desenhos-de-patos-para-colorir/	PATO	_____

Percebe o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.

() SIM () EM DESENVOLVIMENTO () NÃO

QUESTÃO 08

IMAGINE QUE VOCÊ IRÁ AO ZOOLOGICO NA PRÓXIMA SEMANA. FAÇA UMA LISTA COM OS ANIMAIS QUE VOCÊ IRÁ ADORAR VER POR LÁ.



Domina as correspondências entre letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras.

() SIM () EM DESENVOLVIMENTO () NÃO

Domina as correspondências entre letras e seu valor sonoro, de modo a escrever textos.

() SIM () EM DESENVOLVIMENTO () NÃO

Escreve corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV identificando que existem vogais em todas as sílabas.

() SIM () EM DESENVOLVIMENTO () NÃO

Fase/Hipótese de escrita: _____ Análise de leitura: _____

DIAGNÓSTICO III – LÍNGUA PORTUGUESA – 2º TRIMESTRE

QUESTÃO 01

ESCREVA O SEU NOME COMPLETO.

Escreve o nome completo.

() SIM () PARCIALMENTE () NÃO

QUESTÃO 02

LEIA O TEXTO ABAIXO E, EM SEGUIDA, RESPONDA ÀS QUESTÕES PROPOSTAS.



ADAPTADO DE: <https://amoensina.com.br/wp-content/uploads/2019/04/o-gato-poema-para-alfabetizar-e-atividades-1C2BA-ano2-724x1024.png/>

A) NO TEXTO, PINTE DE VERMELHO AS PALAVRAS QUE RIMAM.

B) PENSANDO SOBRE O TEXTO, RESPONDA:

- QUEM PULOU DA JANELA? _____
- O ANIMAL TINHA UM (A) DONO (A)? QUEM? _____

Percebe o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.

() SIM () PARCIALMENTE () NÃO

Realiza leitura de memória ajustando a pauta sonora ao escrito.

() SIM () PARCIALMENTE () NÃO

Lê palavras de uso frequente, globalmente, por memorização.

() SIM () PARCIALMENTE () NÃO

Lê palavras novas com precisão na decodificação.

() SIM () PARCIALMENTE () NÃO

Realiza leitura verbal em voz alta.

() SIM () PARCIALMENTE () NÃO

Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras.

() SIM () PARCIALMENTE () NÃO

Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler textos.

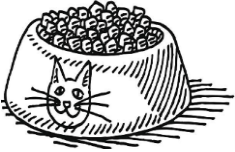
() SIM () PARCIALMENTE () NÃO

Localiza informações explícitas, em textos de gêneros trabalhados, lidos com autonomia.

() SIM () PARCIALMENTE () NÃO

QUESTÃO 03

COMPLETE O QUADRO ABAIXO.

IMAGEM	PALAVRA	LETRA INICIAL	LETRA FINAL	NÚMERO DE LETRAS	NÚMERO DE SÍLABAS
 https://br.freepik.com/vectores-primarios/conjunto-de-camadas-para-cas-e-ratos-holandes	_____	_____	_____	_____	_____
 https://www.actividades.es/illustraciones/comida-para-ratos	_____	_____	_____	_____	_____

Percebe que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.

() SIM () PARCIALMENTE () NÃO

Domina as correspondências entre letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras.

() SIM () PARCIALMENTE () NÃO

Segmenta oralmente as palavras em sílabas.

() SIM () PARCIALMENTE () NÃO

QUESTÃO 04

OBSERVE A IMAGEM ABAIXO E ESCREVA UMA FRASE.



<https://www.pintacolir.com.br/desenho-de-rato-para-colorir-e-imprimir/rato-para-colorir-03/#main>

Produz frase com coesão e coerência.

() SIM () PARCIALMENTE () NÃO

QUESTÃO 05

OBSERVE O CARTAZ.



<https://www.pintacolir.com.br/desenho-de-rato-para-colorir-e-imprimir/rato-para-colorir-03/#main>

O CARTAZ SERVE PARA (ASSINALE A RESPOSTA CORRETA):

- () DIVULGAR UMA CAMPANHA DE ADOÇÃO DE ANIMAIS.
- () VENDER OS ANIMAIS.
- () VENDER COMIDA PARA OS ANIMAIS.
- () CONTAR UMA HISTÓRIA SOBRE CACHORROS E GATOS.

Reconhece a finalidade de textos trabalhados lidos com autonomia.

() SIM () PARCIALMENTE () NÃO

QUESTÃO 06

IMAGINE QUE SUA FAMÍLIA IRÁ ADOTAR UM GATO. CRIE UMA LISTA E ESCREVA ALGUNS CUIDADOS QUE VOCÊS DEVERÃO TER COM ELE.

Domina as correspondências entre letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras.

() SIM () PARCIALMENTE () NÃO

Domina as correspondências entre letras e seu valor sonoro, de modo a escrever textos.

() SIM () PARCIALMENTE () NÃO

Escreve corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV identificando que existem vogais em todas as sílabas.

() SIM () PARCIALMENTE () NÃO

Fase/Hipótese de escrita: _____ Análise de
leitura: _____

DIAGNÓSTICO FINAL – LÍNGUA PORTUGUESA**QUESTÃO 01**

ESCREVA O SEU NOME COMPLETO.

Escreve o nome completo.

() SIM () PARCIALMENTE () NÃO

QUESTÃO 02

LEIA O TEXTO ABAIXO.



Realiza leitura de memória ajustando a pauta sonora ao escrito.

() SIM () PARCIALMENTE () NÃO

Lê palavras de uso frequente , globalmente, por memorização.

() SIM () PARCIALMENTE () NÃO

Lê palavras novas com precisão na decodificação.

() SIM () PARCIALMENTE () NÃO

Realiza leitura verbal em voz alta.

() SIM () PARCIALMENTE () NÃO

Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras.

() SIM () PARCIALMENTE () NÃO

Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler textos.

() SIM () PARCIALMENTE () NÃO

QUESTÃO 03

COMPLETE O QUADRO ABAIXO.

IMAGEM	PALAVRA	LETRA INICIAL	LETRA FINAL	NÚMERO DE LETRAS	NÚMERO DE SÍLABAS
 https://anagiovanna.com.br/blog/desenhos-para-colorir/desenhos-de-colorir/	_____	_____	_____	_____	_____
 https://colorindo.org/nuvens/#	_____	_____	_____	_____	_____

Percebe que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.

() SIM () PARCIALMENTE () NÃO

Domina as correspondências entre letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras.

() SIM () PARCIALMENTE () NÃO

Segmenta oralmente as palavras em sílabas.

() SIM () PARCIALMENTE () NÃO

QUESTÃO 04

OBSERVE A IMAGEM ABAIXO E ESCREVA UMA FRASE.



<https://www.alamy.es/foto-chica-regando-las-plantas-70408223.html>

Produz frase com coesão e coerência.

() SIM () PARCIALMENTE () NÃO

QUESTÃO 05

OBSERVE O TEXTO E RESPONDA ÀS QUESTÕES PROPOSTAS.



VENDE-SE UMA CASA COM 3 QUARTOS,
 BANHEIRO, SALA E COZINHA NA CIDADE DE
 CAMPO GRANDE, RUA AMAZONAS, Nº 37
 REGIÃO CENTRAL.
 PREÇO DE OCASIÃO.
 OSVALDO – 1111-0000

CORREIO DO ESTADO

<https://amoresina.com.br/wp-content/uploads/2019/02/atividades-educativas-de-lic3Admrua-portuguesa-ano3Bando-interpreta3AT3CA33o-23C3BA-ano-33C3BA-ano-2373A3103A.png>

- ESSE TEXTO É UM _____.
- O ANUNCIANTE QUER VENDER UMA _____.
- COM QUEM O INTERESSADO DEVE ENTRAR EM CONTATO? _____
- QUAL É O NOME DA CIDADE ONDE FICA A CASA? _____
- O TEXTO SERVE PARA (ASSINALE A RESPOSTA CORRETA):
- () ANUNCIAR O ALUGUEL DE UMA CASA.
- () ANUNCIAR A VENDA DE UMA CASA.
- () ANUNCIAR A VENDA DE UMA MOTO.
- () ANUNCIAR O ALUGUEL DE UM CARRO.

Localiza informações explícitas, em textos de gêneros trabalhados, lidos com autonomia.

() SIM () PARCIALMENTE () NÃO

Reconhece a finalidade de textos trabalhados lidos com autonomia.

() SIM () PARCIALMENTE () NÃO

QUESTÃO 06

AGORA CHEGOU A SUA VEZ DE CRIAR UM ANÚNCIO: IMAGINE QUE VOCÊ IRÁ VENDER UMA BICICLETA. CAPRICHE!



The image shows a stack of papers. The top paper has a header space, followed by a small illustration of a red and yellow bicycle. Below the illustration are several horizontal lines for writing. The stack of papers is shown in a 3D perspective.

<https://educador.com.br/atividades-de-producao-de-texto-para-4-ano/>

Domina as correspondências entre letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras.

() SIM () PARCIALMENTE () NÃO

Domina as correspondências entre letras e seu valor sonoro, de modo a escrever textos.

() SIM () PARCIALMENTE () NÃO

Escreve corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV identificando que existem vogais em todas as sílabas.

() SIM () PARCIALMENTE () NÃO

Fase/Hipótese de escrita: _____ **Análise de**
leitura: _____

APÊNDICE D – Caderno de Atividades

*Apresentação*

O objetivo principal deste Caderno de Atividades é apresentar as atividades didáticas que foram propostas aos alunos ao longo do ano letivo nos Roteiros de Estudos.



AULA 1

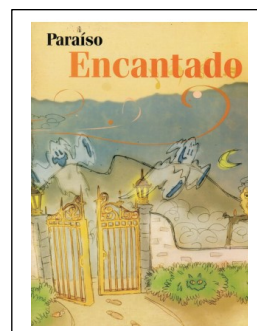
OLÁ, PESSOAL! NESTA SEMANA, VAMOS CONHECER UMA LETRA NOVA E TAMBÉM VAMOS CONHECER ALGUNS “CAUSOS” QUE DIZEM QUE OCORRERAM EM RIO DAS OSTRAS HÁ MUITO, MUITO TEMPO ATRÁS. MAS NÃO SE ASSUSTE, SÃO HISTÓRIAS QUE APENAS FAZEM PARTE DO IMAGINÁRIO DOS RIOSTRENSES. PRIMEIRO VAMOS CONHECER O “CAUSO” DE UM GATO!

1) CONHECENDO AS LENDAS DE RIO DAS OSTRAS.

A PROFESSORA APRESENTARÁ O ÁUDIO E A MÚSICA DA PRIMEIRA LENDA QUE VOCÊS IRÃO CONHECER: **O GATO ASSOMBRADO**.

PRESTE BASTANTE ATENÇÃO E NÃO SE PREOCUPE: É APENAS UMA HISTÓRIA!

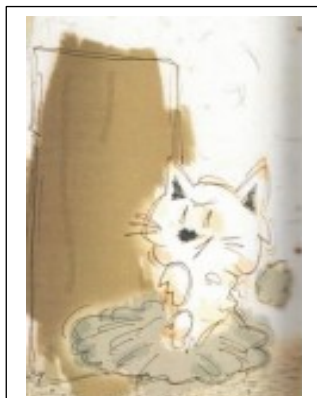
REFERÊNCIA: LIVRO “PARAÍSO ENCANTADO”, DE 2008.



2) APÓS CONVERSAREM BASTANTE SOBRE A LENDA **O GATO ASSOMBRADO**, LEIA O COMEÇO DA HISTÓRIA, COM A AJUDA DA PROFESSORA E FAÇA O QUE SE PEDE.

O GATO ASSOMBRADO

ESTAVA BASTANTE ESCURA AQUELA NOITE EM QUE O CASAL RESOLVEU CHEGAR EM CASA MAIS TARDE.



A HISTÓRIA DO GATO COMEÇA EM QUE PERÍODO DO DIA? ASSINALE.

() DIA.



() NOITE.



AULA 2



OLÁ, PESSOAL! VOCÊS SE LEMBRAM QUE CONHECEMOS A HISTÓRIA DO GATO ASSOMBRADO?

HOJE VAMOS CONHECER MAIS UMA HISTÓRIA, AGORA A PERSONAGEM É UMA MULHER: A MULHER DE BRANCO. QUANDO VOCÊ PENSA EM UMA MULHER DE BRANCO, O QUE LHE VEM À CABEÇA? VOCÊ JÁ VIU UMA MULHER VESTIDA DE BRANCO? EM QUE LUGAR? VAMOS CONVERSAR?!

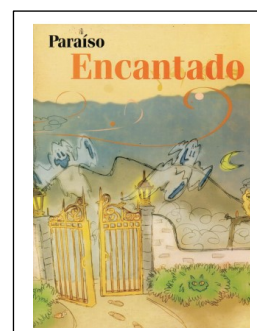
AGORA, VAMOS CONHECER ESSA MULHER!

1) CONHECENDO AS LENDAS REGIONAIS (PARTE 2).

A PROFESSORA APRESENTARÁ O ÁUDIO E A MÚSICA DA SEGUNDA LENDA QUE VOCÊS IRÃO CONHECER: **A MULHER DE BRANCO**.

PRESTE BASTANTE ATENÇÃO E NÃO SE PREOCUPE: É APENAS UMA HISTÓRIA!

REFERÊNCIA: LIVRO “PARAÍSO ENCANTADO”, DE 2008.



2) VAMOS VER SE VOCÊ SE LEMBRA DE ALGUNS FATOS DA HISTÓRIA! FIQUE ATENTO E ATENTA E RESPONDA!

QUEM PASSOU O DIA INTEIRO NA PESCA?

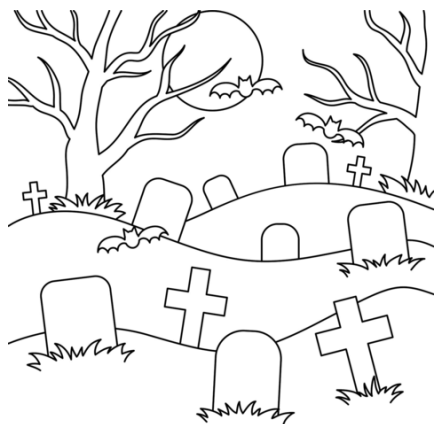
EM QUAL PERÍODO DO DIA SE PASSA A HISTÓRIA? MARQUE A RESPOSTA CORRETA.

- MANHÃ
- TARDE
- NOITE
- MADRUGADA

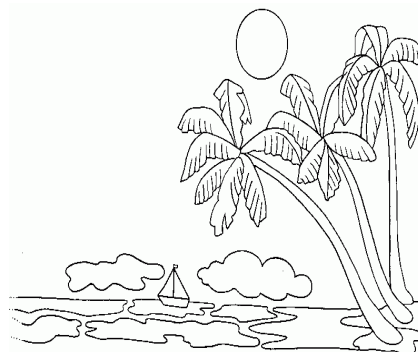
COM A AJUDA DA POFESSORA, LEIA COMO ERA A MULHER DE BRANCO E DESENHE-A.

“ELA ERA BRANCA COMO ALGODÃO, DE CABELOS LOUROS, COMO O OURO, DESCALÇA E ALTA, MUITO ALTA.”

AGORA, PINTE OS LUGARES POR ONDE OS PESCADORES PASSARAM DURANTE A HISTÓRIA.



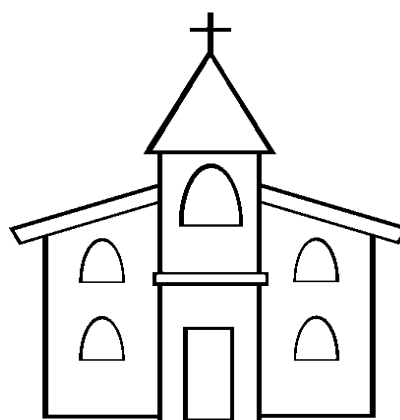
<https://www.supercoloring.com/pt/desenhos-para-colorir/centurio-de-dias-dias-brasileiros-bn-0>



<https://desenhospnecolorir.com.br/sol-e-queiro-nh-para0>



<https://buscarteria.com.br/porta3/public/farmacias-drogarias/330?page=10>



<https://br.pinterest.com/pin/412994228323279937/>

AULA 3



OLÁ, PESSOAL! VOCÊS GOSTARAM DA HISTÓRIA DA MULHER DE BRANCO? EU ADOREI! HOJE, VAMOS LER UM TRECHO DA HISTÓRIA JUNTOS! VAMOS RELEMBRAR DESSA AVENTURA!

1) CONHECENDO AS LENDAS REGIONAIS (PARTE 2).

LEIA O TRECHO INICIAL DA LENDA **A MULHER DE BRANCO** E COMPLETE A LACUNA COM O QUE VOCÊ LEMBRAR DESSA PARTE.

A MULHER DE BRANCO

VOCÊ JÁ VIU UMA MULHER DE BRANCO? NÃO, ELA NÃO É ENFERMEIRA E NEM MÉDICA. NADA DISTO, ELA É UM FANTASMA!

POIS É, CERTA NOITE, DEPOIS DE PASSAR UM DIA INTEIRO NA PESCARIA, ALGUNS PESCADORES SAÍRAM PARA COMEMORAR, PORQUE A PESCA FORA MUITO FARTA. MAS, NO COMEÇO DA MADRUGADA, JÁ PERTO DO ANTIGO CEMITÉRIO, QUANDO VOLTAVAM PARA CASA, COMEÇOU A _____.

REFERÊNCIA: LIVRO "PARAÍSO ENCANTADO", DE 2008.



➤ DE ACORDO COM O TRECHO, COMPLETE:

A PRIMEIRA FRASE DO TEXTO É UMA _____.

AGORA, RESPONDA:

VOCÊ JÁ VIU UMA MULHER DE BRANCO? _____

QUEM VOCÊ ACHA QUE ELA ERA? _____

ONDE ELA ESTAVA? _____

NA ÚLTIMA AULA, CONVERSAMOS SOBRE ALGUNS LUGARES POR ONDE OS PESCADORES PASSARAM DURANTE A HISTÓRIA. PARA MOSTRAR QUE VOCÊ ESTÁ BEM ATENTO E ATENTA, DESENHE DOIS DESSES LUGARES.

NA HISTÓRIA DA MULHER DE BRANCO, HÁ ELEMENTOS QUE FAZEM PARTE DA HISTÓRIA E DA CULTURA DA NOSSA REGIÃO. VAMOS OBSERVÁ-LOS NOS VÍDEOS ABAIXO. EM SEGUIDA, VAMOS CONVERSAR SE VOCÊS JÁ VISITARAM ESSES LOCAIS.

Links:

- 1) ANTIGO CEMITÉRIO - <https://www.youtube.com/watch?v=JvUicD78LUE>
- 2) POÇO DE PEDRAS E IGREJA DA NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO
<https://www.youtube.com/watch?v=G-KDSjl-yYQ>
- 3) PRAIA - <https://www.youtube.com/watch?v=wZMHLmrHbV4>

AULA 4



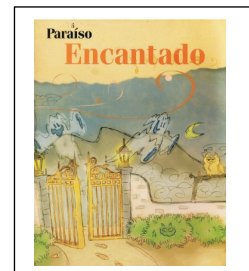
OLÁ, PESSOAL! VOCÊS SE LEMBRAM QUE CONHECEMOS AS HISTÓRIAS DO GATO ASSOMBRADO E DA MULHER DE BRANCO, NÃO É MESMO?
HOJE VAMOS CONHECER MAIS UMA HISTÓRIA, SERÁ O PERSONAGEM PRINCIPAL É UM ANIMAL OU UMA PESSOA? ALGUM PALPITE?
BEM, VAMOS CONHECER LOGO A NOVA LENDA! PREPARADA E PREPARADO?

- 1) CONHECENDO AS LENDAS REGIONAIS (PARTE 3).

A PROFESSORA APRESENTARÁ O ÁUDIO E A MÚSICA DA ÚLTIMA LENDA QUE VOCÊS IRÃO CONHECER NESTE ANO: **A COBRA DAS QUARTAS-FEIRAS.**

PRESTE BASTANTE ATENÇÃO E NÃO SE PREOCUPE: É APENAS UMA HISTÓRIA!

REFERÊNCIA: LIVRO “PARAÍSO ENCANTADO”, DE 2008.



2) VAMOS LER JUNTOS A PRIMEIRA PARTE DA HISTÓRIA.

“TODA QUARTA-FEIRA ERA A MESMA COISA. QUEM MORAVA NAS CASINHAS DE SAPÊ PODIA ESPERAR QUE TODA QUARTA-FEIRA A COBRA MISTERIOSA APARECIA.”

- COM A AJUDA DA PROFESSORA E UTILIZANDO OS *TABLETS*, PESQUISE NA INTERNET IMAGENS DE CASAS DE SAPÊ E, EM SEGUIDA, TENDE ACHAR MODELOS DESSE TIPO DE CASA EM MATERIAL PARA RECORTE. CASO NÃO ENCONTRE, DESENHE COM CAPRICHOS.

AULA 5

OLÁ, PESSOAL! VOCÊS SE LEBRAM QUE CONHECEMOS A HISTÓRIA DA COBRA, NÃO É MESMO?
HOJE VAMOS CONTINUAR CONVERSANDO SOBRE ELA!
VAMOS NESSA?!

1) CONHECENDO AS LENDAS REGIONAIS (PARTE 3).

VAMOS RELEMBRAR QUAL FOI A REAÇÃO DA MULHER QUANDO ABRIU A PORTA E AVISTOU A COBRA.

“COITADA, O MEDO FOI TANTO QUE COMEÇOU A CORRER PELA CASA, RODANDO FEITO UM PERU TONTO. NÃO CONSEGUIA SE ACALMAR, SUBIA NA CAMA E DESCIA, SUBIA NA MESA E DESCIA, TENTOU ATÉ SUBIR PELAS PAREDES.”

- VOCÊ CONHECE A EXPRESSÃO **PERU TONTO**? O QUE VOCÊ ACHA QUE ISSO SIGNIFICA? POR QUE A MULHER ESTARIA RODANDO ASSIM?

EU ACHO QUE PERU TONTO QUER DIZER QUE A MULHER_____

MARQUE UM X NA AFIRMAÇÃO QUE MOSTRA POR QUE VOCÊ PENSOU NISSO:

- A) EU JÁ CONHECIA ESSA EXPRESSÃO.
- B) EU CONHEÇO ESSE ANIMAL E IMAGINEI COMO ELE ESTAVA GIRANDO TONTO.
- C) NÃO SEI RESPONDER, PENSEI EM QUALQUER COISA.
- D) OUTRO PENSAMENTO:_____

- AGORA, VAMOS REFLETIR: **SE VOCÊ SE ENCONTRASSE COM ESSA COBRA EM SUA CASA, NOS DIAS DE HOJE, VOCÊ AGIRIA COMO A MULHER? OU FARIA ALGO DIFERENTE?** VAMOS CONVERSAR E, DEPOIS, REGISTRAR NO QUADRO. ESCREVA E ILUSTRE A SUA REAÇÃO.

SE EU ENCONTRASSE COM A COBRA _____

AULA 6

OLÁ, PESSOAL! NESTA SEMANA, VAMOS REVER AS LENDAS REGIONAIS QUE CONHECEMOS NOS ÚLTIMOS MESES! ESTOU MUITO ANIMADO PARA ACOMPANHAR VOCÊS NESSAS ATIVIDADES!
DESEJO MUITO SUCESSO A VOCÊS!

DURANTE OS ÚLTIMOS MESES, CONHECEMOS AS HISTÓRIAS DE TRÊS PERSONAGENS IMPORTANTES PARA A CULTURA DA NOSSA REGIÃO: O GATO ASSOMBRADO, A MULHER DE BRANCO E A COBRA DAS QUARTAS-FEIRAS.

HOJE NÓS IREMOS RELEMBRAR AS DUAS PRIMEIRAS HISTÓRIAS QUE CONHECEMOS: **O GATO ASSOMBRADO E A MULHER DE BRANCO.**

NA HISTÓRIA DO **GATO**, O CASAL PASSA PELA PONTE DE MADEIRA E SE ASSUSTA COM O MIADO DO ANIMAL. E, QUANDO CHEGA NA PONTE, VEEM O GATO DESAPARECER E, EM SEGUIDA, COM MEDO, SAEM CORRENDO.

E VOCÊ, O QUE FARIA SE ENCONTRASSE COM UM GATO MIANDO NA PONTE DE MADEIRA?

EU _____

➤ AGORA, ILUSTRE A SUA REAÇÃO.

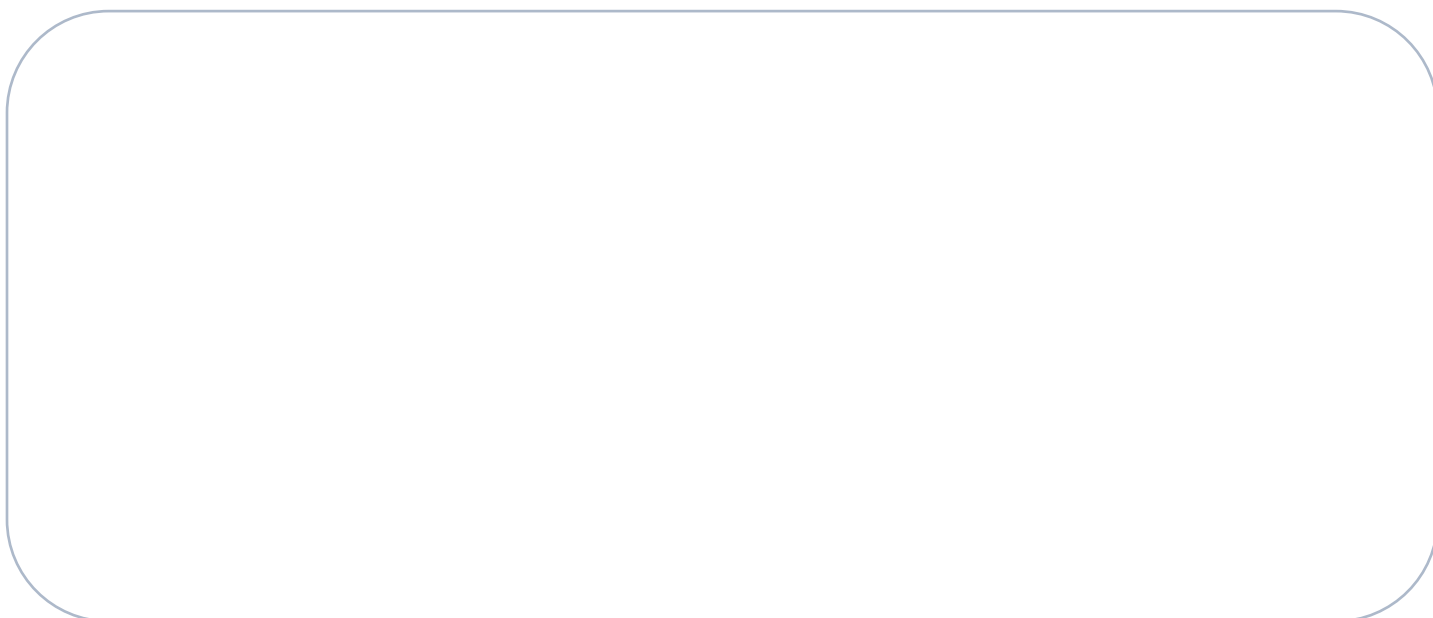
EXPLIQUE POR QUE VOCÊ TERIA ESSA REAÇÃO.

NA HISTÓRIA DA **MULHER DE BRANCO**, OS PESCADORES, QUANDO VEEM UMA MULHER VESTIDA DE BRANCO, COM MEDO, SAEM CORRENDO EM DIREÇÃO À IGREJA PARA PEDIREM PROTEÇÃO.

E VOCÊ, O QUE FARIA SE ENCONTRASSE COM UMA MULHER VESTIDA DE BRANCO?

EU _____

➤ AGORA, ILUSTRE A SUA REAÇÃO.



EXPLIQUE POR QUE VOCÊ TERIA ESSA REAÇÃO.

AULA 7

OLÁ, PESSOAL! HOJE CONTINUAREMOS RELEMBRANDO AS LENDAS DA NOSSA REGIÃO.

DURANTE AS AULAS EM QUE CONHECEMOS, LEMOS, CONVERSAMOS E RECONTAMOS AS HISTÓRIAS, VIMOS QUE AS LENDAS MARCAM A HISTÓRIA DE UM POVO, POIS APRESENTAM A CULTURA, AS TRADIÇÕES VIVENCIADAS PELAS PESSOAS DESSA REGIÃO, SÃO HISTÓRIAS QUE PASSAM DE GERAÇÃO EM GERAÇÃO E FAZEM PARTE DESSA IMAGINAÇÃO, SEMPRE HÁ MUITOS ELEMENTOS CHEIOS DE FANTASIA E, ÀS VEZES, ISSO CAUSA ALGUM MEDO NO LEITOR. ASSIM, EM TODAS AS AULAS, CONVERSAMOS SOBRE NÃO NOS ASSUSTARMOS COM ESSAS HISTÓRIAS, MAS COMPREENDEREMOS QUE ELAS FAZEM PARTE DA IDENTIDADE DA POPULAÇÃO E, POR ISSO, PRECISAMOS CONHECÊ-LAS.

HOJE, ENTÃO, VAMOS **MUDAR O FINAL DE CADA HISTÓRIA**, MAS PRECISAREMOS SEGUIR ALGUNS COMANDOS:

- AS PERSONAGENS NÃO DEVERÃO REPRESENTAR MEDO PARA AS PESSOAS;
- NÃO PODERÁ SER UM FINAL ASSUSTADOR;
- A HISTÓRIA DEVERÁ ACONTECER NOS DIAS DE HOJE.
-

O GATO ASSOMBRADO

O CASAL ESTAVA PASSEANDO NAQUELA NOITE ESCURA, QUANDO OUVIU O MIADO DE UM GATO E _____

EXPLIQUE POR QUE VOCÊ ESCOLHEU ESSE FINAL.

A MULHER DE BRANCO

DEPOIS DE PASSAR UM DIA INTEIRO NA PESCARIA, ALGUNS PESCADORES SAÍRAM PARA COMEMORAR A PESCA FARTA E VIRAM O VULTO DE UMA MULHER VESTIDA DE BRANCO. ENTÃO, _____

EXPLIQUE POR QUE VOCÊ ESCOLHEU ESSE FINAL.

A COBRA DAS QUARTAS-FEIRAS

EM UMA QUARTA-FEIRA, A DONA DE UMA CASA DE SAPÊ QUE FICAVA NA BEIRA DO RIO, FOI DORMIR, MAS OUVIU UM BARULHO ESTRANHO, INSISTENTE, QUANDO ABRIU A PORTA, ERA UMA COBRA. ENTÃO, _____

EXPLIQUE POR QUE VOCÊ ESCOLHEU ESSE FINAL.

ANEXO A – Lendas regionais

O Gato Assombrado

(Adaptada por Keli Arruda)

Estava bastante escura aquela noite em que o casal resolveu chegar em casa mais tarde.

Já de longe, na velha ponte de madeira, iluminada somente pela luz da lua cheia, dois pontos muito brilhantes estavam a sua espera. E aquele era o lugar que eles teriam que passar.

Quando chegaram mais perto, muito curiosos, viram que era somente um gato branco, enorme, e os pontos brilhantes, seus olhos, nada mais. Respiraram tranquilos, afinal era só um gato, e gato existe em todo lugar.

Mas o miado daquele gato era tão estranho, tão triste, tão angustiante!...

A ponte velha tinha a fama de ser "mal assombrada", porque também ser "bem assombrada", é difícil! E já tinha colocado um monte de gente para correr dali, por causa de uns tais olhos grandes e muito brilhantes.

Fato é que, quando chegaram na ponte, exatamente no lugar onde o gato estava parado, o bichano, misteriosamente, desapareceu numa fumaça.

O rapaz ficou branco como cera. Aquele só poderia ser o tal gato mal assombrado do Portão do Pinto que estava atacando em outro lugar! E, quase arrastando a namorada, apertou o passo. Estava com medo, muito medo! A moça então, nem se fala. Suas pernas tremiam, como varas verdes.

O mais curioso é que, para cada lugar que olhavam, lá estava o gato. Ele sumia e reaparecia, como se fosse feitiço. Quanto mais o viam, mais os dois corriam; quanto mais corriam, mais o viam. Pelo que se sabe, estão correndo até hoje!

Dizem, por aí, que o bicho existe mesmo, e aparece, principalmente, nas noites de lua cheia, pra qualquer um, medroso ou corajoso.

Agora, onde ele vive? Ninguém sabe, ninguém vê. Mas cuidado, todo cuidado é pouco. Ele pode estar aí, bem atrás de você.



A Mulher de Branco

(Adaptada por Keli Arruda)

Você já viu uma mulher de branco?
Não, ela não é enfermeira nem médica.
Nada disto, ela é um fantasma!

Pois é, certa noite, depois de passar um dia inteiro na pescaria, alguns pescadores saíram para comemorar, porque a pesca fora muito farta. Mas, no começo da madrugada, já perto do antigo cemitério, quando voltavam para casa, começou a soprar um vento muito estranho, e a soar um misterioso canto. Pararam para ouvir. Eles sabiam o que aquilo tudo significava. Mas não queriam acreditar. Tentaram não dar qualquer importância e continuaram a andar calmamente. Foi aí que, inesperadamente, deram de cara com a Mulher de Branco! O susto foi tão grande que dispararam numa corrida rumo à Igreja Nossa Senhora da Conceição. Pensaram que lá, aos pés da Santa, estariam seguros.

Chegaram esbaforidos de tanto correr, com o melo metro de língua para fora. E quase caíram para trás de susto ao verem que a Mulher de Branco já estava lá na praça de braços estendidos, à espera deles.

O vento recomeçou a soprar estranho, e o canto misterioso da mulher novamente se fez ouvir. Ela era branca como algodão, de cabelos louros, como o ouro, descalça e alta, muito alta. Eles foram enfeitiçados e atraídos até a praia da Boca da Barra. E de lá para dentro do mar.

Desde este dia, ninguém nunca mais os viu. Já, a Mulher de Branco pode ser vista nas madrugadas silenciosas da cidade, ali, bem junto do cemitério.

