



Eficácia de estratégias autorreguladas na fluência e compreensão leitora no Ensino Fundamental: revisão sistemática

Effectiveness of self-regulated learning strategies on reading fluency and comprehension in elementary education: systematic review

Eficacia de las estrategias de aprendizaje autorregulado en la fluidez y la comprensión lectora en la educación primaria: revisión sistemática

 Mirian Angelita dos Santos¹

 Valéria Hilário dos Santos²

 Paula Mariza Zedu Alliprandini³



Resumo: O presente estudo teve como objetivo geral analisar as evidências científicas acerca da eficácia das estratégias de aprendizagem autorregulada no desenvolvimento da fluência e da compreensão leitora em alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Realizou-se uma revisão sistemática de estudos nacionais e internacionais considerando o recorte temporal dos últimos 10 anos. A busca inicial resultou na identificação de 210 artigos e, após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram elegíveis 44 artigos para a análise final. Os resultados evidenciaram que as estratégias cognitivas como sublinhar, desenhar, resumir, ler e reler estão voltadas à fluência leitora e fomentam o processo de decodificação, reconhecimento de palavras, precisão e velocidade. As estratégias metacognitivas estão voltadas à compreensão leitora e envolvem monitoramento, avaliação, entendimento e controle durante a leitura. Entretanto, o uso combinado de estratégias cognitivas e metacognitivas ganha destaque e apresenta um caminho promissor entre fluência e compreensão leitora ao se considerar a relação recíproca entre ação e reflexão, que pode promover um ambiente mais autônomo e proporcionar ganhos significativos na velocidade, na precisão e na prosódia da leitura bem como na compreensão literal, inferencial e global. Conclui-se que o uso sistemático de estratégias de aprendizagem autorregulada favorece o desenvolvimento da consciência metacognitiva e o engajamento dos alunos, consolidando-se como um caminho promissor para o fortalecimento da fluência e da compreensão leitora nos primeiros anos escolares.

Palavras-chave: estratégias de aprendizagem; fluência verbal; compreensão leitora.

Abstract: The overall objective of this study was to analyze the scientific evidence regarding the effectiveness of self-regulated learning strategies in developing reading fluency and comprehension among students in the

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, Brasil. Pedagoga pela Faculdade Geremário Dantas (FGD), RJ, Brasil. Professora da Secretaria Municipal de Educação (SME) Londrina, PR, Brasil. E-mail: mirian.angelita@uel.br; Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-1784-9920>

² Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, Brasil. Psicóloga pelo Centro Universitário de Ourinhos (UNIFIO), Ourinhos, SP, Brasil. Professora da Secretaria Municipal de Educação (SME), Ourinhos-SP, Brasil. E-mail: valeria.hilario@uel.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7390-1705>

³ Pós-doutora em Psicologia pela Cornell University, Ithaca, USA. Professora Sênior junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Brasil. E-mail: paulaalliprandini@uel.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4677-4258>



early grades of elementary school. A systematic review of national and international studies was conducted, covering the past 10 years. The initial search identified 210 articles, and after applying the inclusion and exclusion criteria, 44 articles were eligible for the final analysis. The results showed that cognitive strategies such as underlining, drawing, summarizing, reading, and rereading are focused on reading fluency and promote the process of decoding, word recognition, accuracy, and speed. Metacognitive strategies are focused on reading comprehension and involve monitoring, evaluation, understanding, and control during reading. However, the combined use of cognitive and metacognitive strategies stands out and presents a promising path between reading fluency and comprehension when considering the reciprocal relationship between action and reflection, which can foster a more autonomous environment and yield significant gains in reading speed, accuracy, and prosody, as well as in literal, inferential, and global comprehension. It can be concluded that the systematic use of self-regulated learning strategies promotes the development of metacognitive awareness and student engagement, establishing itself as a promising approach for enhancing reading fluency and comprehension in the early school years.

Keywords: learning strategies; reading fluency; reading comprehension.

Resumen: El objetivo general del presente estudio fue analizar la evidencia científica sobre la eficacia de las estrategias de aprendizaje autorregulado en el desarrollo de la fluidez y la comprensión lectora en alumnos de los primeros cursos de la enseñanza primaria. Se llevó a cabo una revisión sistemática de estudios nacionales e internacionales que abarcaban los últimos 10 años. La búsqueda inicial permitió identificar 210 artículos y, tras aplicar los criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron 44 artículos para el análisis final. Los resultados pusieron de manifiesto que las estrategias cognitivas, como subrayar, dibujar, resumir, leer y releer, se centran en la fluidez lectora y fomentan el proceso de decodificación, el reconocimiento de palabras, la precisión y la velocidad. Las estrategias metacognitivas se centran en la comprensión lectora e implican el seguimiento, la evaluación, la comprensión y el control durante la lectura. Sin embargo, el uso combinado de estrategias cognitivas y metacognitivas cobra relevancia y presenta un camino prometedor entre la fluidez y la comprensión lectora al considerar la relación recíproca entre acción y reflexión, que puede promover un entorno más autónomo y proporcionar mejoras significativas en la velocidad, la precisión y la prosodia de la lectura, así como en la comprensión literal, inferencial y global. Se concluye que el uso sistemático de estrategias de aprendizaje autorregulado favorece el desarrollo de la conciencia metacognitiva y la implicación de los alumnos, consolidándose como una vía prometedora para reforzar la fluidez y la comprensión lectora en los primeros años de escolarización.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje; fluidez verbal; comprensión lectora.

1 Introdução

Investigações quanto ao modo como as pessoas aprendem vêm de longa data. Muitos profissionais ligados às áreas da Psicologia e da Educação, como psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, professores, pesquisadores, entre outros, lançam mão da Teoria Social Cognitiva e da Teoria do Processamento da Informação a fim de compreender os diversos desafios que envolvem o modo como o aluno aprende, quais estratégias utiliza, a maneira como regula seu próprio processo de estudo e de que forma fatores motivacionais, cognitivos e comportamentais interagem nesse percurso. As contribuições de autores renomados como Boruchovitch (2001) e Boruchovitch, Veiga Simão e Frison (2023) apontam que a aprendizagem autorregulada é considerada um constructo multidimensional relevante, pois permite compreender fatores relacionados ao sucesso acadêmico e práticas que favoreçam o aprender a aprender. Ainda de acordo com as autoras, a discussão sobre aprendizagem autorregulada tem ganhado destaque no Brasil, sobretudo diante dos desafios persistentes da educação formal, marcada por resultados de aprendizagem inferiores ao necessário para a plena participação cidadã (Boruchovitch *et al.*, 2023).

Boruchovitch (2001) afirma que a autorregulação envolve metacognição, isto é, a capacidade de o aluno refletir sobre seus próprios processos cognitivos, além de motivação,

iniciativa e comportamento autônomo. Assim, um estudante autorregulado demonstra consciência para planejar, monitorar e avaliar suas ações durante o estudo, conduzindo intencionalmente sua aprendizagem, assumindo uma postura ativa e responsável diante do estudo. Essa compreensão dialoga com a abordagem agêntica da Teoria Social Cognitiva, segundo a qual os indivíduos são concebidos como agentes ativos, capazes de tomar decisões e influenciar suas próprias trajetórias por meio de processos como auto-organização, proatividade, autorreflexão e autorregulação (Santos, 2021).

Não obstante a realidade mencionada, a leitura é um dos grandes desafios impostos ao contexto educacional e à consolidação de uma aprendizagem efetiva, pois concebe-se aqui a necessidade de uma leitura de fato com compreensão: “A leitura só cumpre seu propósito primário quando se alcança a compreensão, pois o processo de decodificação visual das palavras impressas por si só não leva o leitor a usar abstrações para apreender o significado de um discurso escrito” (Cunha; Capellini, 2017, p. 412, tradução própria). Esse processo, que se desenvolve primordialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e se estende por toda a trajetória acadêmica e pessoal de sucesso de um indivíduo, necessita de muitas habilidades e estratégias a serem desenvolvidas o mais cedo possível. De acordo com Dossena (2022, p. 69) “a leitura é uma habilidade extremamente importante, a qual deve ser bem conduzida na trajetória escolar do aluno, desde o primeiro contato com as letras, até sua apropriação enquanto leitor proficiente”. A compreensão leitora é competência essencial para que o aluno desenvolva o processo de decodificação, inferências, coesão e coerência textual. A ativação dos conhecimentos prévios é fundamental, assim como as relações sintáticas e semânticas são necessárias para a formação de um leitor crítico e consciente.

Outro fator importante, ao analisar os processos de aprendizagem relacionados à leitura, é a fluência verbal. Diversos estudos voltados para a apropriação da leitura apresentam a fluência verbal como dimensão integrada às etapas pelas quais o leitor deve perpassar para ser considerado capaz de compreender, interpretar e inferir informações presentes em um texto, como a fonologia, a ortografia e a semântica. De acordo com a Teoria da Eficiência Lexical de Perfetti e Stafura (2014, p. 26, tradução própria), “o foco em um subsistema lexical na leitura surge da centralidade dos significados das palavras (representadas em uma memória de longo prazo) como (a) a saída da identificação de palavras e (b) a entrada para processos de compreensão”. A compreensão de texto depende da compreensão da palavra e do significado dado ao texto por meio de um modelo mental – leitores mais habilidosos têm mais facilidade para promover essa integração entre palavra, significado e texto. A fluência é uma etapa que se une ao processo de aprendizagem da leitura em benefício da compreensão. Segundo Vieira (2019), há uma relação recíproca entre fluência e compreensão leitora, de modo que dificuldades de interpretação podem estar associadas à ausência de uma fluência adequada. De acordo com Vieira, a leitura fluente envolve três componentes fundamentais: a precisão na decodificação das palavras, a capacidade de reconhecê-las de forma rápida e automática e a expressividade oral durante a leitura, também denominada

prosódia. Já para Alves *et al.* (2021, p. 2) “a fluência leitora é a habilidade de ler de forma precisa com velocidade natural e expressividade e combina acurácia, automaticidade e expressividade”. Segundo Baştuğ e Demirtaş (2016), leitores considerados fluentes são aqueles capazes de ler de forma automática, sem demandar esforço consciente. A ausência dessa automatização compromete a compreensão, indicando que dificuldades na fluência podem sinalizar problemas de compreensão. A autorregulação da aprendizagem favorece os processos que ajudam a melhorar a compreensão leitora bem como todas as dimensões que se entrelaçam nesse processo.

Segundo Boruchovitch e Gomes (2019), o conceito de compreensão autorregulada em leitura, formulado por Harker (1998), destaca que compreender um texto envolve não apenas processos cognitivos e metacognitivos, mas também a motivação do leitor e seus conhecimentos e experiências prévias. Nessa perspectiva, o ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura configura-se como uma forma eficaz de promover a compreensão autorregulada. Considerando a aprendizagem como um processo ativo no qual o estudante exerce um papel central na regulação do seu próprio aprendizado e a leitura como um dos pilares essenciais para o desenvolvimento acadêmico e pessoal em todas as etapas e áreas de conhecimento, formula-se o seguinte problema de pesquisa: “Quais evidências a literatura apresenta sobre a eficácia das estratégias de aprendizagem autorregulada no desenvolvimento da fluência e da compreensão leitora em alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental?”. Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo geral analisar as evidências empíricas apresentadas na literatura acerca da eficácia das estratégias de aprendizagem autorregulada no desenvolvimento da fluência e da compreensão leitora em alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Considerando a necessidade de compreender, de forma integrada, o modo como diferentes estratégias autorreguladas podem contribuir para o avanço da fluência e da compreensão leitora nos anos iniciais, esta revisão de literatura se propõe a alcançar os seguintes objetivos específicos: (1) identificar quais as estratégias autorreguladas mais recorrentes nos estudos analisados; (2) mapear as dimensões de leitura abordadas nas pesquisas; (3) sistematizar as principais evidências empíricas que indicam relações entre o uso dessas estratégias e o desenvolvimento da fluência e da compreensão leitora; e (4) discutir sob à luz do constructo da autorregulação da aprendizagem em que medida os resultados empíricos encontrados se articulam com o desenvolvimento da fluência e da compreensão leitora nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1.1 Autorregulação, estratégias de aprendizagem, fluência e compreensão leitora

No amplo cenário de investigações relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento humano nas diversas áreas do conhecimento – como as da Educação e da Psicologia, por exemplo –, encontram-se os estudos sobre a autorregulação da aprendizagem, que segundo Panadero (2017) inclui aspectos cognitivos, metacognitivos, comportamentais, motivacionais e emocionais da aprendizagem, assim como há diferentes modelos teóricos que explicam esse processo, no qual o

sujeito se responsabiliza pela ativação, pela orientação e pelo monitoramento da própria aprendizagem. Nesse caso, destacam-se contribuições de autores como Zimmerman, Boekaerts, Winne e Pintrich. Os modelos distinguem-se entre si pela quantidade de etapas e influência teórica (Ganda; Boruchovitch, 2018; Panadero, 2017), mas convergem para uma abordagem única que postula que a autorregulação da aprendizagem envolve o autogerenciamento de recursos internos e contextuais e as variáveis cognitivas, metacognitivas, comportamentais e motivacionais (Frison; Boruchovitch, 2020; Ganda; Boruchovitch, 2018; Panadero, 2017).

Os estudos revisados trazem um conjunto de referenciais teóricos que, embora apresentem características distintas, estão fortemente interligados às competências leitoras. O referencial cognitivo tem foco nos processos mentais, na memória, na fluência e no processamento da informação. O envolvimento da aprendizagem autorregulada em conjunto a esses processos assume um importante papel, pois, ao adquirir a capacidade de planejar, monitorar e regular o próprio comportamento, o desempenho em atividades voltadas à leitura se torna mais eficaz e favorável. Estudos como o de Ayay-Arista *et al.* (2025, p. 459) apontam que “a compreensão bem-sucedida de um texto requer a construção mental de seu significado”. Já estudos como os de Alves *et al.* (2021); Alves *et al.* (2022); Pereira *et al.* (2021); Aldousari (2024); Viana Borges (2016); e Teixeira, Carthery-Goulart e Lukasova (2023) apresentam a leitura como um processo cognitivo complexo e a ideia de que a fluência verbal e seus aspectos como consciência fonológica, velocidade, precisão, prosódia e automação são preditores da compreensão leitora.

O referencial metacognitivo dá substância às análises anteriores quando verificada a presença do foco na tomada de consciência, no monitoramento e controle da leitura, por meio das estratégias metacognitivas, do monitoramento da compreensão e das estratégias de leitura (Aladwani *et al.*, 2022; Sönmez; Sulak, 2018). O conhecimento metacognitivo, por sua vez, é apresentado por instrumentos de autorrelato e consciência sobre o uso de estratégias, como observado em Zarobe (2017), Deda (2021) e Decristan *et al.* (2024); e a leitura é mostrada como um processo ativo para a construção do sentido, conforme observado em Bos *et al.* (2016) e Fresneda (2022).

O referencial teórico na perspectiva da autorregulação da aprendizagem incorpora o foco no controle intencional da aprendizagem, por meio de instrução e do ensino explícito de estratégias – a exemplo, obtêm-se estudos como os de Martínez e Zarobe (2017); Koning *et al.* (2017) e Menacho López (2021). Pesquisas voltadas ao rendimento e compreensão de leitura e à motivação dos alunos antes, durante e depois da instrução, como o de Olivares, Fidalgo e Torrance (2023), apresentam dados relevantes ao identificar mudanças nas estratégias utilizadas pelos alunos para melhorar a sua compreensão. De forma complementar, emergem abordagens instrucionais e tecnológicas, que enfatizam a mediação pedagógica, a interação social e o uso de recursos digitais, como em Bakay, Yusupova e Antipkina (2024); Ulu e Ulusoy (2019); e Almenara, Virué e Rebollo (2018). Essa pluralidade apresentada evidencia uma integração muito promissora ao se considerarem a amplitude e a complexidade do desenvolvimento da competência leitora, com

destaque para a predominância e a integração dos processos cognitivos e metacognitivos em benefício das habilidades leitoras.

As estratégias de aprendizagem autorregulatórias, fundamentadas na Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura e nos estudos de Zimmerman, envolvem um conjunto de habilidades que auxiliam os alunos a controlar seu comportamento, sua motivação e seus processos de pensamento durante a aprendizagem. Nesse sentido, “ensinar as estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura é uma forma eficaz de promover a compreensão autorregulada em leitura” (Boruchovitch; Gomes, 2019, p. 46). As autoras ressaltam, ainda, que a leitura pode ser estimulada por diferentes estratégias, como definir o objetivo da leitura, levantar hipóteses, fazer antecipações, ativar conhecimentos prévios; por estratégias cognitivas, durante o ato de ler, como sublinhar, anotar informações relevantes e elaborar inferências; e por estratégias metacognitivas, como monitorar a própria compreensão, reler partes do texto, organizar as informações e avaliar o entendimento alcançado.

Essas estratégias cognitivas e metacognitivas são fundamentais porque apoiam não apenas a compreensão, mas também o desenvolvimento da fluência leitora, um componente essencial para que o aluno avance em autonomia. De acordo com o National Reading Panel (2000, p. 3-5 *apud* Viana; Borges, 2016, p. 35), a fluência em leitura é definida como “[...] a capacidade de um indivíduo para ler um texto de forma rápida, precisa e com expressividade”. Conforme Viana e Borges (2016, p. 35) a fluência (em leitura) é definida como “[...] a ausência de problemas de identificação das palavras, problemas estes que poderiam prejudicar a compreensão na leitura silenciosa, ou a expressão de ideias na leitura oral”. Para isso, entram em ação variáveis como velocidade (número de palavras lidas corretamente por minuto), precisão (capacidade de reconhecer e pronunciar corretamente as palavras) e prosódia (habilidade de ler com expressão, ritmo e entonação). Tais variáveis são amplamente utilizadas em pesquisas sobre leitura por permitirem mensurar de forma objetiva a fluência da leitura oral (Pereira *et al.*, 2021).

Entretanto, a variação nos níveis de fluência entre os anos do Ensino Fundamental I revela que a leitura ainda se apresenta como um desafio significativo, uma vez que cada aluno desenvolve essas habilidades em ritmos diferentes. Os achados de Alves *et al.* (2021) reforçam essa percepção, pois os resultados apontam evolução progressiva da leitura do 2.º ao 9.º ano, com aumento do número de palavras lidas por minuto, maior precisão e redução do tempo total de leitura. Além disso, o coeficiente de variação demonstra que, enquanto nos anos iniciais há grande discrepância entre os alunos, nos anos finais os desempenhos se tornam mais homogêneos, indicando maior estabilidade e domínio da leitura.

Meggiato, Corso e Corso (2021) ressaltam que, considerando que há uma relação mútua entre a fluência e a compreensão, todos os aspectos da leitura devem ser trabalhados juntos desde o início da alfabetização, já que mais importante do que apenas decodificar palavras de forma precisa e automática é ter compreensão do que se lê. A autorregulação surge, nesse contexto, como uma importante aliada. Para Boruchovitch e Gomes (2019, p. 22), a aprendizagem

autorregulada refere-se ao “nível em que os estudantes são metacognitivamente, motivacionalmente e comportamentalmente ativos e participantes em seus próprios processos de aprendizagem”. Assim, estratégias que envolvem planejamento, monitoramento e avaliação favorecem a leitura de palavras, frases e textos e permitem que os alunos desenvolvam maior consciência sobre seu próprio processo de aprendizagem. Esse movimento torna a leitura mais intencional e reflexiva e amplia as possibilidades de sucesso na construção da fluência e da compreensão.

Nessa perspectiva, a compreensão leitora depende de vários fatores que atuam juntos, como aspectos cognitivos, metacognitivos e motivacionais e também o contexto em que o aluno está inserido. Para avançar na leitura, o estudante precisa acreditar que é capaz de aprender, ativar seus conhecimentos prévios, escolher boas estratégias e pensar sobre o próprio desempenho. Isso é ainda mais importante nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando as crianças estão formando as bases da leitura. Nesse período, os desafios se tornam mais claros e podem ser mais bem compreendidos quando observados a partir da autorregulação e das práticas escolares que ajudam a desenvolvê-la.

2 Metodologia

Trata-se de uma revisão sistemática de literatura, conduzida com base nas recomendações do protocolo Prisma (Page *et al.*, 2021), contemplando as etapas de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão, a fim de analisar, a partir da literatura, a eficácia das estratégias de aprendizagem autorregulada no desenvolvimento da fluência e da compreensão leitora de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a análise dos estudos incluídos, foram avaliados aspectos relacionados à caracterização das pesquisas, considerando o perfil e a faixa etária dos participantes, o nível de escolaridade investigado e o delineamento metodológico adotado. Também foram analisados os instrumentos de coleta de dados e as categorias de análise utilizadas pelos autores. Além disso, buscou-se identificar o tipo de estratégia de aprendizagem investigada, com ênfase nas estratégias cognitivas e metacognitivas, bem como as habilidades leitoras contempladas nos estudos, como a fluência e compreensão leitora. A organização dessas informações possibilitou a sistematização e comparação dos achados, em conformidade com as recomendações do protocolo Prisma para revisões sistemáticas.

O percurso metodológico foi estruturado a partir de princípios como: recorte temporal definido; critérios de inclusão e exclusão; seleção de fontes científicas nas bases de dados ERIC, SciELO, Scopus e Web of Science; e realização de etapas de refinamento dos estudos identificados por meio da eliminação de duplicatas, da análise de títulos, resumos e textos e do uso de ferramentas e *softwares* de apoio para organização e sistematização dos dados. Para o gerenciamento e organização das referências bibliográficas utilizou-se o Zotero com o intuito de

organizar os estudos selecionados, manter o controle das fontes e gerar automaticamente as referências do relatório final. Para a triagem e seleção de artigos (fase de elegibilidade e inclusão), foi utilizada a ferramenta Rayyan, a fim de possibilitar o trabalho colaborativo dos pesquisadores envolvidos no estudo, eliminando duplicatas e passando à fase de triagem em uma primeira etapa, por meio da leitura dos títulos e dos resumos, realizada por duas revisoras de maneira independente, com apoio do Rayyan. Nesse processo, algumas discordâncias foram resolvidas por consenso. Em uma segunda etapa procedeu-se à leitura dos textos, garantindo maior transparência no processo e nas decisões. O uso de ferramentas de Inteligência Artificial, como o SciSpace e o Chat GPT, serviu como apoio e suporte para a compreensão de métodos, a extração de informações de forma mais automatizada e as correções gramaticais; e como auxílio para a adaptação da norma culta da escrita, conforme Rocha e Pires (2025). Entretanto, a análise crítica, a categorização teórica e a validação dos dados foram realizadas pelas pesquisadoras, garantindo que as decisões analíticas permanecessem fundamentadas na avaliação humana.

As buscas foram realizadas nas bases ERIC, SciELO, Scopus e Web of Science, utilizando combinações de termos em inglês e português relacionados às dimensões da leitura (fluência e compreensão), ao contexto educacional (anos iniciais do Ensino Fundamental/educação básica) e às estratégias de aprendizagem (cognitivas, metacognitivas em leitura). Para cada base, os termos foram combinados com operadores booleanos OR (sinônimos) e AND (combinação entre dimensões, contexto e estratégias).

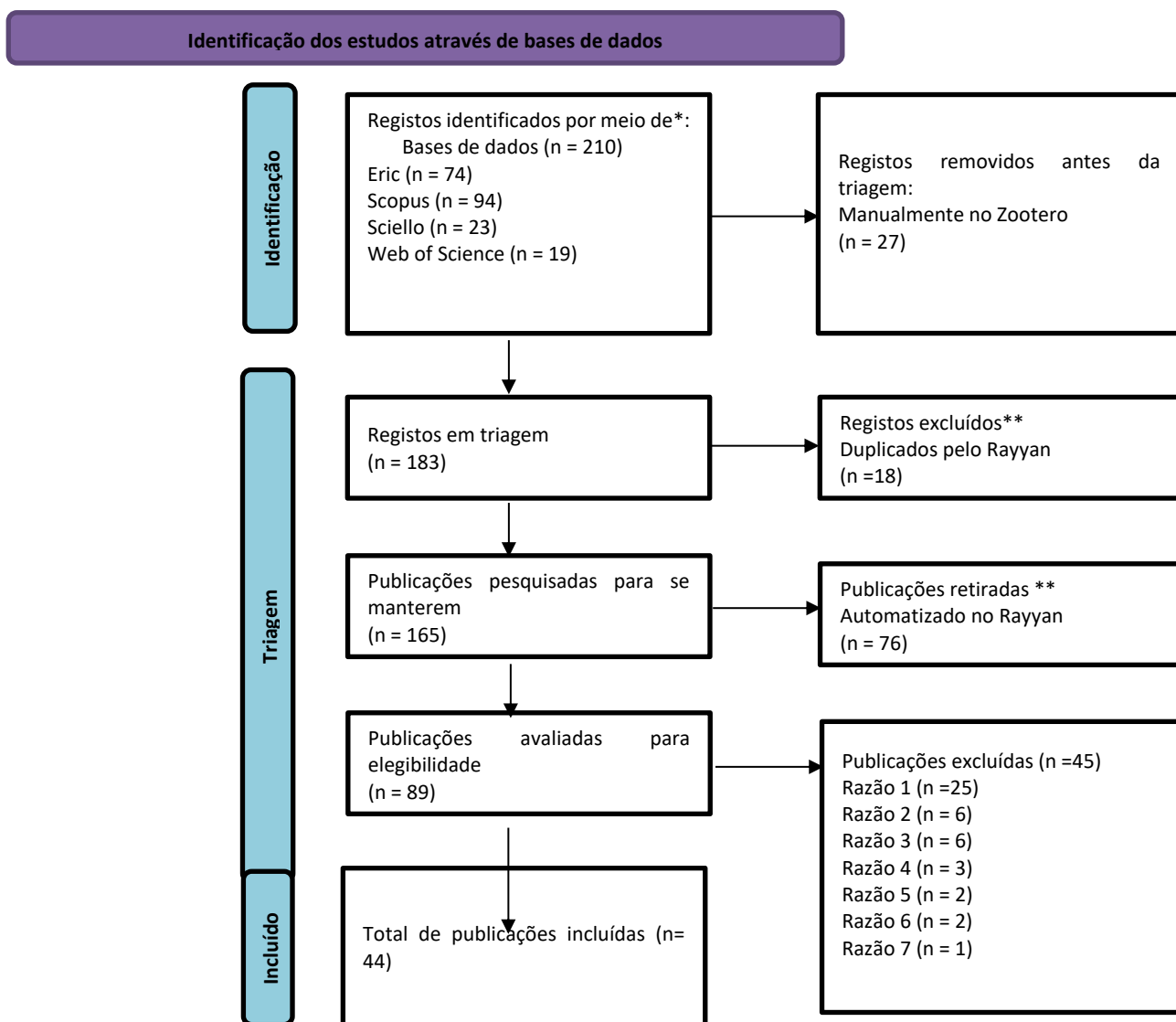
Na etapa de busca inicial, foram utilizados como filtro: artigos e outras publicações como teses, dissertações, ensaios e relatórios; acesso aberto; revisão por pares; publicação nos últimos dez anos (2016 a 2025); e publicação em diferentes idiomas. Como critérios de inclusão, consideraram-se estudos: voltados ao Ensino Fundamental I; relacionados à fluência e à compreensão leitora; desenvolvidos em variados contextos educacionais, como sala de aula regular, sala especial, com estudantes que apresentam transtornos e dificuldades de aprendizagem; e conduzidos no ensino de língua inglesa e em contextos multilíngues. Incluíram-se ainda estudos que abordassem estratégias de aprendizagem e práticas de compreensão leitora, cujos participantes pertencessem ao Ensino Fundamental II (alunos do 6.º ano). Como critérios de exclusão, em uma segunda etapa, foram desconsiderados estudos com participantes exclusivamente do Ensino Fundamental II, do Ensino Médio ou do Ensino Superior; artigos de revisão de literatura e metanálises; pesquisas voltadas ao registro da escrita, ao ensino de matemática ou a cálculos, sem foco na compreensão textual; estudos sem acesso aberto; e dissertações, teses, ensaios e relatórios – consideraram-se para esta análise apenas artigos científicos.

A categorização da eficácia das estratégias de aprendizagem em eficácia na fluência, eficácia na compreensão, eficácia em ambas e sem eficácia se deu a partir da leitura das pesquisas. Assim, para padronizar a análise e permitir comparação entre pesquisas metodologicamente distintas, esta revisão realizou uma síntese qualitativa dos achados, por meio de uma inferência

controlada, considerando os resultados dos níveis de eficácia. A classificação foi definida a partir dos efeitos descritos pelos autores: estudos que relataram melhorias estatisticamente significativas ou com impacto substancial nos indicadores de fluência e/ou compreensão; estudos que apresentaram melhorias moderadas ou parciais, ainda que consistentes; e estudos com efeitos reduzidos, inconsistentes ou pouco relevantes. Essa categorização deriva exclusivamente da interpretação sistemática dos resultados reportados e não altera dados originais – serve apenas como um parâmetro analítico para esta revisão.

O fluxograma apresentado na Figura 1 demonstra o número de registros encontrados nas diferentes bases de dados, os critérios aplicados e a quantidade final de estudos incluídos na revisão.

Figura 1 – PRISMA 2020 Fluxograma para novas revisões sistemáticas que incluam buscas em bases de dados, protocolos e outras fontes



Fonte: as autoras (2025)

Na etapa inicial da busca nas bases de dados, foram identificadas publicações, sem restrição prévia quanto ao tipo de documento, que totalizaram 74 registros na ERIC, 94 na Scopus, 23 na SciELO e 19 na Web of Science, o que corresponde a 210 publicações no total. Posteriormente, adotou-se como critério de análise a inclusão exclusiva de artigos científicos. Com a aplicação desse critério referente ao tipo de documento, verificou-se que 27 das publicações inicialmente identificadas não correspondiam a artigos científicos, mas a outros tipos de produção acadêmica, como dissertações, teses e relatórios. Em razão disso, essas publicações foram excluídas manualmente do processo de seleção, resultando em 183 artigos exportados para a primeira fase da triagem.

Na sequência iniciou-se a fase da triagem das pesquisas por meio da ferramenta Rayyan, e foram detectados 18 artigos duplicados, os quais foram excluídos. Após a leitura do título e do resumo de cada obra, foram excluídos 76 artigos também pela ferramenta Rayyan, de modo automático, por não se enquadrarem nos critérios de inclusão da revisão sistemática deste estudo. Essa etapa foi realizada por duas pesquisadoras de modo independente por meio dos processos de que a ferramenta dispõe, como revisão às cegas, e algumas dúvidas relacionadas à análise foram discutidas e sanadas. Assim, 89 publicações se mantiveram para posterior etapa de triagem, das quais, após uma leitura exploratória dos objetivos, da metodologia e dos resultados, foram excluídas, nessa fase de triagem, 45 publicações, pelas seguintes razões: (1) 25 artigos não eram de acesso aberto; (2) 6 eram voltados ao Ensino Fundamental II; (3) 6 correspondiam a revisões de literatura; (4) 3 não exploravam estratégias de aprendizagem; (5) 2 eram voltados ao Ensino Médio; (6) 2 correspondiam a duplicatas em outro idioma; e (7) 1 abordava exclusivamente mulheres assistentes de ensino. Após essas exclusões, permaneceram 44 artigos para a análise descritiva e a síntese final.

3 Resultados e discussão

A partir da busca realizada apresenta-se a seção dos resultados obtidos a partir da análise dos 44 estudos selecionados e discutem-se suas implicações quanto às categorias de estratégias de aprendizagem mais utilizadas no emprego de pesquisas voltadas às dimensões da fluência e compreensão leitora; e a eficácia das estratégias utilizadas, seus resultados e suas implicações para o campo educacional.

Para fins de análise e apresentação dos resultados, os estudos incluídos foram organizados de acordo com o tipo de estratégia de aprendizagem investigada – estratégias cognitivas e metacognitivas –; e tiveram a dimensão classificada em fluência ou compreensão leitora e seus resultados.

Quadro 1 – Relação dos artigos selecionados de acordo com estratégias, números de estudos, exemplos de atividades desenvolvidas e resultados na dimensão fluência e compreensão leitora

Tipos de Estratégias	N.º de Estudos	Exemplo	Eficácia na Fluência	Eficácia na Compreensão	Eficácia em Ambas	Sem eficácia
Cognitivas	8	Leitura dirigida, prática de leitura, treino de fluência	7	1	0	0
Metacognitivas	3	Práticas de leitura individual e em conjunto, monitoramento, autoavaliação	0	2	1	0
Cognitivas e Metacognitivas	33	Ciclos de planejamento, execução, avaliação, atividades guiadas com reflexão	1	26	5	1

Fonte: as autoras (2025)

O Quadro 1 apresenta uma visão geral e permite identificar as estratégias de aprendizagem autorregulada mais recorrentes nos estudos analisados (Objetivo específico 1) ao mesmo tempo que evidencia quais dimensões da leitura, da fluência, da compreensão ou de ambas são mais investigadas na literatura (Objetivo específico 2). Além disso, ao organizar as estratégias segundo sua ocorrência em cada dimensão, o Quadro 1 oferece um panorama inicial das evidências empíricas que relacionam o uso dessas estratégias ao desenvolvimento da fluência e da compreensão leitora nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Objetivo específico 3). Assim, ele funciona como uma síntese introdutória que orienta a análise mais detalhada apresentada a seguir.

Os achados do presente estudo indicam que o uso de estratégias de aprendizagem contribuiu para o desenvolvimento da compreensão leitora e da fluência. À luz das proposições de Rosário, Trigo e Guimarães (2003), uma das maneiras eficazes de aprendizagem é o desenvolvimento da autorregulação do aluno, e a utilização de textos narrativos é uma possibilidade e uma estratégia promissora que proporciona a reflexão dos processos de aprendizagem e por consequência desenvolve maior autonomia e melhores resultados. Nessa mesma linha, Rosário *et al.* (2017) apontam que os alunos que recebem formação em estratégias de autorregulação de aprendizagem (por exemplo, definição de objetivos, gestão do tempo, procura de ajuda) se envolvem mais profundamente nas tarefas escolares e apresentam um melhor desempenho acadêmico.

Em geral, os estudos analisados evidenciaram que, por meio de diferentes delineamentos

metodológicos, apresentaram resultados favoráveis diante da utilização de diversas estratégias associadas a autorregulação. Ainda, a maioria dos estudos apresentou resultados positivos em relação à eficácia das estratégias de aprendizagem na fluência e na compreensão leitora, com exceção de uma pesquisa (Deda, 2021) que não apresentou resultados tão relevantes e expressivos. Esse estudo relaciona a baixa consciência de metacompreensão entre os estudantes plurilíngues de 10 anos; a ausência de relação significativa entre essa habilidade e a compreensão da leitura; e o fator idade – e sugere que este pode ser mais determinante para o desenvolvimento da metacompreensão do que a origem linguística nessa fase. Além disso, o tamanho reduzido e a heterogeneidade da amostra podem ter limitado a generalização dos resultados.

Os 44 artigos selecionados apresentam uma variedade de estratégias utilizadas e também diferentes formas de serem avaliadas, bem como seus efeitos nos processos de fluência e compreensão leitora. Primeiramente, verifica-se que, nos trabalhos selecionados, o emprego somente das estratégias cognitivas está mais voltado a pesquisas ligadas à fluência. Nesse sentido, estudos como o de Pereira *et al.* (2021), que analisaram o monitoramento do progresso da fluência de leitura como parte do desenvolvimento acadêmico; e o de Alves *et al.* (2022), que avaliaram a fluência a partir de indicadores como velocidade e precisão, evidenciam ganhos significativos nesses componentes bem como na prosódia, especialmente por meio do uso de leitura repetida e leitura assistida. De forma complementar, Aldousari (2024) demonstra a eficácia de intervenções mediadas por pares no aprimoramento da fluência leitora, enquanto Chrobak (2025) destaca a relevância da instrução estratégica explícita para o desenvolvimento das habilidades de leitura em L3, sobretudo entre alunos com diferentes níveis de proficiência. A eficácia das estratégias cognitivas apresentadas no Quadro 1 permite ao aluno utilizar a leitura de maneira ativa, com o emprego das estratégias cognitivas, sublinhando, desenhando, resumindo, relendo, de modo a facilitar a apropriação do conteúdo e conseqüentemente garantir ganhos significativos na maioria dos estudos.

Esses achados indicam uma ênfase nos processos de decodificação, como o reconhecimento de palavras, a precisão e a velocidade, porém apenas a decodificação não é suficiente, o ato de ler exige uma gama de relações e aspectos que devem ser acessados. Balantekin (2021) aponta que a leitura envolve o reconhecimento das palavras, a compreensão de seus significados e a apreensão das informações do texto, e é fundamental o desenvolvimento de habilidades como consciência fonológica, domínio do sistema alfabético e leitura fluente.

Por outro lado, pesquisas que empregam estratégias metacognitivas isoladas mostram avanços consistentes na compreensão, sobretudo em atividades que exigem monitoramento contínuo, avaliação do próprio entendimento e controle de processos cognitivos durante a leitura. Estudos como o de Martínez e Zarobe (2017) investigaram os efeitos de uma intervenção baseada em estratégias metacognitivas de leitura com crianças do Ensino Fundamental e identificaram que os alunos que receberam o treinamento apresentaram resultados significativamente superiores no pós-teste, quando comparados aos respectivos grupos de controle. De forma semelhante, Almenara *et al.* (2018) avaliaram o uso de um material educativo multimídia voltado ao desenvolvimento de

estratégias metacognitivas em alunos com dificuldades de aprendizagem e observaram melhorias significativas tanto no uso dessas estratégias quanto na compreensão leitora após a intervenção. Ademais, Sahin e Özçelik (2025), ao investigarem a leitura em pares como estratégia de apoio, constataram avanços bem-sucedidos nos níveis de leitura e compreensão de alunos do 4.º ano com deficiência intelectual leve. Esses achados reforçam a ideia, continuamente discutida pela literatura, de que a metacognição funciona como um mecanismo regulador que transforma a leitura em uma atividade consciente e reflexiva. Destacam-se aqui os processos de autorreflexão após a leitura – pela autorreflexão é proporcionada ao aluno uma postura crítica e autônoma mediante a tarefa dada, e ele por sua vez consegue fazer os ajustes necessários frente ao planejamento estabelecido e obter resultados promissores.

Contudo, o maior destaque desta revisão é confirmar fundamentalmente que o uso combinado de estratégias cognitivas e metacognitivas – amplamente utilizadas e que sem dúvidas fornecem resultados positivos tanto no âmbito quantitativo quanto no âmbito qualitativo – favorece processos que envolvem a aprendizagem da compreensão leitora. Estudos como o de Balantekin (2021) demonstraram que intervenções voltadas à fluência e à compreensão leitora, com o objetivo de reduzir erros de leitura em alunos com dislexia, resultaram em melhorias significativas no desempenho, na motivação e na legibilidade da leitura. De modo convergente, Olivares *et al.* (2023) evidenciam que a instrução estratégica autorregulada favorece a compreensão leitora, especialmente por meio do uso de estratégias de planejamento, autoavaliação e tomada de notas. Além disso, Menacho López (2021) aponta a eficácia de estratégias colaborativas, como a leitura compartilhada, reforçando o impacto positivo do trabalho cooperativo na aprendizagem dos alunos. Nessa mesma direção, Ronqui, Sánchez e Trías (2021) destacam que intervenções baseadas no ensino explícito de estratégias de autorregulação da aprendizagem impactam positivamente tanto a compreensão textual quanto os processos autorregulatórios. Por fim, Bos *et al.* (2016) demonstram efeitos significativos do treinamento direcionado à elaboração de inferências, fundamentado no modelo de situação, sobre a compreensão e a motivação para a leitura em alunos do Ensino Fundamental.

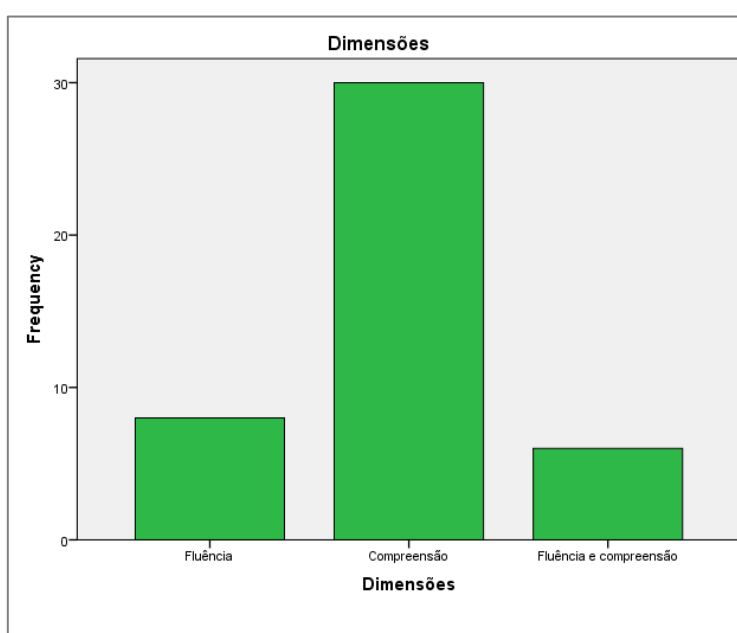
A união entre aquisição da informação (cognição) e regulação do próprio processo (metacognição) parece produzir uma melhoria crescente na leitura, em que o estudante lê melhor porque compreende mais; e compreende mais porque regula o modo como lê. Conforme Vieira (2019), quando os processos cognitivos e metacognitivos são adequadamente mobilizados durante a leitura, especialmente por meio do uso e do monitoramento de estratégias específicas, o aluno passa a refletir mais sobre as informações do texto e sobre o contexto em que elas se inserem. Esse movimento favorece o desenvolvimento progressivo da habilidade de compreensão textual.

A maioria dos estudos busca fomentar a associação das estratégias cognitivas e metacognitivas (n= 33), em comparação às cognitivas (n= 8) e às metacognitivas separadamente (n= 3). Esses achados sugerem a amplitude e o reconhecimento das estratégias de aprendizagem em um processo dinâmico e recíproco, em que a aquisição e organização de informações (estratégias cognitivas) e o processo de planejamento, monitoramento e regulação (estratégias metacognitivas),

de modo interligado, promovam uma aprendizagem mais autônoma, promotora de resultados mais consistentes, e, por consequência, estudantes mais engajados e conscientes de sua própria aprendizagem, dialogando assim com a aprendizagem autorregulada. Conforme apresentam Frison e Boruchovitch (2020, p. 7), “resultados de pesquisas acerca da temática são promissores evidenciando sua forte relação com o fortalecimento da capacidade de aprender a aprender e com o sucesso escolar e acadêmico dos estudantes nos diversos segmentos da escolarização”.

A distribuição das pesquisas segundo as dimensões da leitura investigada contribui diretamente para o Objetivo específico (2), que consiste em mapear quais dimensões são mais abordadas na literatura. O Gráfico 1 apresenta a frequência das dimensões fluência e compreensão leitora.

Gráfico 1 – Frequência das dimensões fluência e compreensão leitora



Fonte: as autoras (2025)

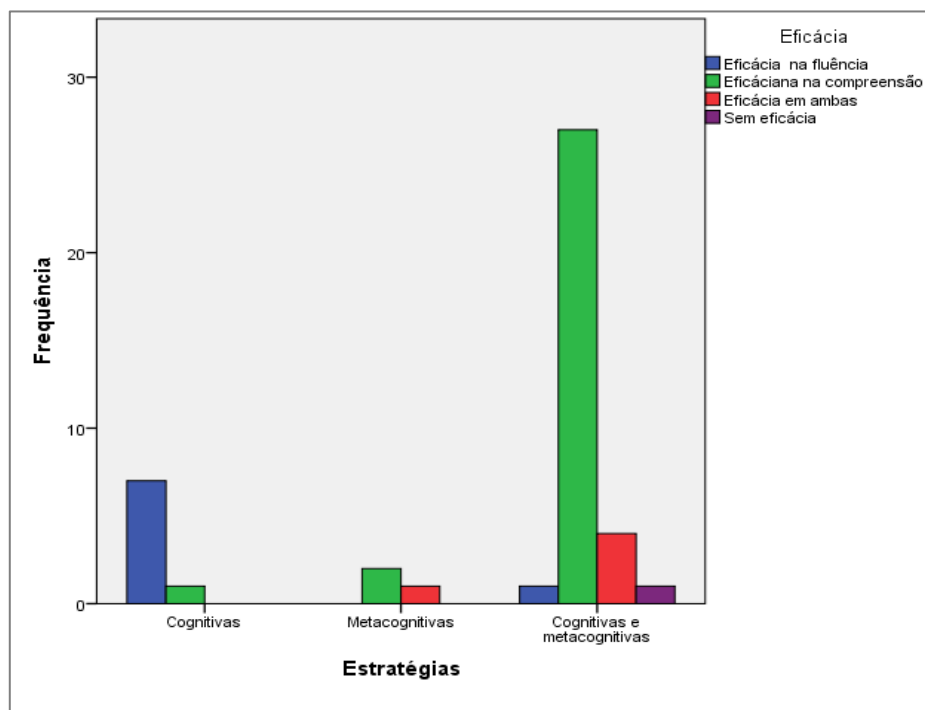
A compreensão leitora foi a dimensão mais recorrente nos estudos analisados ($n=30$), seguida pela fluência ($n=8$) e pela combinação de fluência e compreensão ($n=6$). O destaque apontado para a compreensão leitora revela a necessidade e a complexidade do tema, visto que muitos são os fatores envolvidos para que aconteça uma compreensão de leitura efetiva, desde a decodificação, passando pela ativação dos conhecimentos prévios, até a ativação de conhecimentos linguísticos, sintáticos, semânticos e inferenciais, o que requer do leitor habilidades complexas e, por sua vez, exige o uso de estratégias que venham ao encontro dessas necessidades. De acordo com Cunha e Capellini (2016), é importante e necessário não somente que o escolar desenvolva a habilidade de decodificação, mas também que consiga compreender a mensagem escrita a fim de adquirir conhecimentos e concretizar aprendizagens, e para isso necessita das estratégias de leitura utilizadas pelo adulto para que se torne, também, um leitor competente e autônomo.

A presença de pesquisas que integram a “fluência” e as dimensões conjuntas “fluência e

compreensão” apresenta uma vertente importante ao se considerar que a fluência está fortemente atrelada à compreensão e é uma das etapas necessárias para a consolidação de aspectos antes discutidos como primordiais a uma leitura compreensiva e fluente. A investigação (Viana *et al.*, 2017) tem mostrado o importante papel da fluência para a leitura, entendida como extração de sentido. O número reduzido de estudos dessa dimensão demonstra um cenário que necessita ser mais explorado, tendo em vista que se entende que o trabalho conjunto pode estabelecer resultados ainda mais efetivos relacionados ao ato de ler (Viana *et al.*, 2017). Como mencionado por Alves *et al.* (2021), a capacidade de compreender o que é lido tem sido fortemente relacionada ao desenvolvimento da precisão do reconhecimento de palavras e da fluência da leitura.

A distribuição das evidências de eficácia das estratégias de aprendizagem autorregulada identificadas na revisão, considerando três dimensões de leitura – decodificação, fluência, compreensão (Objetivo específico 4) –, permite comparar o comportamento das estratégias cognitivas, metacognitivas e combinadas e destacar em quais dimensões elas foram mais frequentemente associadas a resultados positivos nos estudos analisados. Os valores apresentados no Gráfico 2 referem-se ao número de ocorrências identificadas na literatura, por meio de uma análise qualitativa realizada pelas pesquisadoras, considerando os resultados apresentados pelos autores analisados, conforme critérios descritos na seção “Metodologia”.

Gráfico 2 – Frequência da eficácia das estratégias de aprendizagem na fluência e compreensão leitora



Fonte: as autoras (2025)

O Gráfico 2 apresenta a distribuição da eficácia das estratégias de aprendizagem associadas às dimensões da leitura. As estratégias cognitivas e metacognitivas combinadas concentram o

maior número de ocorrências: em primeiro lugar na compreensão leitora; em segundo, em ambas as dimensões; em terceiro lugar na fluência leitora; e, em quarto, destaca-se uma ocorrência sem efeito de eficácia. As estratégias cognitivas concentram-se em primeiro lugar na fluência leitora; em segundo na compreensão leitora; e não há registros para ambas ou sem efeito. Já as estratégias metacognitivas apresentam menor frequência total, com destaque para o primeiro lugar na fluência leitora; e o segundo em ambas as dimensões. Sem registros nos demais níveis.

De modo geral, esses dados indicam que a articulação entre processos cognitivos e metacognitivos potencializa os efeitos das intervenções, sobretudo no desenvolvimento da compreensão leitora, o que corrobora a literatura ao afirmar que compreender e aprender a partir dos textos envolve o uso integrado de estratégias de autorregulação cognitivas, metacognitivas e afetivo-motivacionais (Ronqui *et al.*, 2021).

4 Considerações finais

A presente revisão de literatura teve como objetivo analisar as evidências científicas sobre a eficácia das estratégias de aprendizagem autorregulada no desenvolvimento da fluência e da compreensão leitora em estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. De modo geral, os resultados indicam que tais estratégias exercem impacto significativo sobre o aprimoramento das habilidades de leitura, especialmente quando articulam componentes cognitivos e metacognitivos de forma integrada.

A análise revelou que as estratégias cognitivas contribuem sobretudo para o fortalecimento da fluência leitora, favorecendo o reconhecimento automático de palavras, a precisão e a velocidade; e também fortalecem a autonomia e a capacidade dos estudantes de acompanhar seu próprio processo de aprendizagem. Assim, tornam-se fundamentais para o desenvolvimento das dimensões inferencial e global da compreensão.

No entanto, foi o uso combinado de estratégias cognitivas e metacognitivas que se destacou como o mais eficaz na literatura analisada. Programas estruturados que articulam instrução explícita, prática guiada e autorreflexão apresentaram os melhores resultados. A intervenção revelou mudanças estatisticamente significativas na compreensão, e a instrução estratégica autorregulada, por sua vez, aumentou o desempenho em compreensão e fortaleceu tanto a autoeficácia quanto o uso ativo de estratégias durante a leitura. Essa combinação se mostrou especialmente potente por integrar fluência (velocidade, precisão e prosódia) e compreensão (literal, inferencial e crítica) em um mesmo processo.

As evidências apontam que intervenções autorreguladas como leitura repetida, leitura em pares e monitoramento do desempenho melhoram significativamente o ritmo e a acurácia da leitura – ou seja, a fluência –, promovendo o reconhecimento automático de palavras e um processamento mais eficiente. Quando os alunos planejam, acompanham e avaliam seu próprio progresso, ampliam

a qualidade da leitura oral e fortalecem a compreensão, evidenciando o papel central dos processos metacognitivos. Em relação à compreensão leitora, destacam-se estratégias como autoquestionamento, elaboração de inferências, construção de imagens mentais e ensino recíproco; e uso de recursos como WebQuest, KWL-plus, mapas de história e DRTA. Essas abordagens, baseadas em instrução explícita e autorreflexão, ampliam a capacidade dos estudantes de identificar a ideia principal, estabelecer relações, construir sentido e avaliar criticamente o texto. A presença de *feedback* formativo e autorregistros também potencializa a aprendizagem, favorecendo maior autonomia e engajamento.

Nesse sentido, recomenda-se a incorporação de medidas no contexto escolar, por exemplo, ações que promovam a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem, como atividades mediadas, práticas de leitura orientada e uso de instrumentos que estimulem o automonitoramento em seus aspectos cognitivos e metacognitivos. Em termos de políticas públicas, destaca-se a importância da formação docente voltada ao ensino de recursos autorregulatórios e da inclusão dessas práticas nos currículos escolares, de modo a ampliar as oportunidades de aprendizagem significativa.

Apesar das contribuições apresentadas, este estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas na interpretação de seus resultados. Os estudos incluídos na revisão apresentaram ampla variabilidade quanto aos contextos educacionais, às faixas etárias, aos anos escolares, aos instrumentos de avaliação da leitura e aos tipos de intervenção, o que pode limitar a generalização dos resultados e a comparação direta entre as evidências de eficácia identificadas. A classificação da eficácia das estratégias em níveis alto, médio e baixo constitui uma limitação do estudo, pois foi baseada na interpretação dos efeitos descritos nos estudos analisados, e não em medidas padronizadas. Assim, essa categorização deve ser compreendida como um recurso analítico desta revisão e pode limitar comparações mais objetivas entre os estudos incluídos.

Em síntese, os achados desta revisão permitem concluir que as estratégias de aprendizagem autorregulada constituem um caminho sólido e promissor para o desenvolvimento da fluência e da compreensão leitora nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sua eficácia manifesta-se tanto na melhoria da velocidade, da precisão e da prosódia quanto no avanço das habilidades inferenciais e globais de compreensão. Os estudos analisados reforçam que a articulação entre estratégias cognitivas e metacognitivas, aliada a práticas pedagógicas sistemáticas e reflexivas, promove maior envolvimento ativo do aluno, fortalece sua autonomia e amplia sua competência leitora. Dessa forma, incentivar a autorregulação significa ensinar o aluno a aprender a aprender, a pensar sobre o próprio processo de leitura e a construir sentido de maneira consciente, contribuindo para o sucesso escolar e para o desenvolvimento integral.

Referências

- ALADWANI, Amel *et al.* The effect of using KWL (Know-Want-Learned) strategy on reading comprehension of 5th grade EFL students in Kuwait. **English Language Teaching**, Toronto, v. 15, n. 1, p. 79-91, 2022. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1329203.pdf> Acesso em: 14 set. 2025.
- ALDOUSARI, Ahmed Lowihag. Effects of peer-mediated intervention on the reading fluency of a fourth-grade student. **Research Journal in Advanced Humanities**, Nairobi, v. 5, n. 2, p. 50-60, 2024. Disponível em: <https://royalliteglobal.com/advanced-humanities/article/view/1591> Acesso em: 26 out. 2025.
- ALMENARA, Julio Cabero; VIRUÉ, Rocío Piñero; REBOLLO, Miguel María Reyes. Material educativo multimedia para el aumento de estrategias metacognitivas de comprensión lectora. **Perfiles Educativos**, [S. l.], v. 40, n. 159, p. 144-159, 2018. Disponível em: https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58042 Acesso em: 14 set. 2025.
- ALVES, Luciana Mendonça *et al.* Evolução da velocidade de leitura no Ensino Fundamental I e II. **CoDAS**, São Paulo, v. 33, n. 5, e20200015, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-17822021000500307&lang=pt Acesso em: 14 set. 2025.
- ALVES, Luciana Mendonça *et al.* Reading fluency during the COVID-19 pandemic: a longitudinal and cross-sectional analysis. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 80, n. 10, p. 994-1003, 2022. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X2022001100994&lang=pt Acesso em: 14 set. 2025.
- AYAY-ARISTA, Guido *et al.* The construction of mental images as a cognitive strategy to improve comprehension of expository texts in children. **International Journal of Innovative Research and Scientific Studies**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 458-468, 2025. Disponível em: <https://www.ijirss.com/index.php/ijirss/article/view/4179> Acesso em: 14 set. 2025.
- BAKAY, Ekaterina A.; YUSUPOVA, Elen M.; ANTIPKINA, Inna V. Online reading comprehension assessment of primary school students: analysis of testing behavior indicators. **Psychological Science and Education**, Moscow, v. 29, n. 2, p. 32-49, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290203> Acesso em: 27 abr. 2026.
- BALANTEKIN, Yakup. Improving the reading and writing performance of a student with dyslexia: an action research study. **International Electronic Journal of Elementary Education**, Oslo, v. 14, n. 2, p. 163-177, 2021. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1338801.pdf> Acesso em: 14 set. 2025.
- BAŞTUG, Muhammet; DEMIRTAŞ, Gonca. Child-centered reading intervention: see, talk, dictate, read, write! **International Electronic Journal of Elementary Education**, [S. l.], v. 8, n. 4, p. 601-616, 2016. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1109866> Acesso em: 14 set. 2025.
- BORUCHOVITCH, Evely. Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 19-25, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/6R8VjBfRzPZ6Lz6Lz6Lz6Lz/> Acesso em: 5 dez. 2025.
- BORUCHOVITCH, Evely; GOMES, Maria Aparecida Mezzalira. **Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?** Petrópolis: Vozes, 2019.

BORUCHOVITCH, Evely; VEIGA SIMÃO, Ana Margarida Vieira da; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Contribuições, limites e desafios da aprendizagem autorregulada no contexto educacional. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 25, e023030, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8664704> Acesso em: 6 dez. 2025.

BOS, Lisanne T. *et al.* Training inference making skills using a situation model approach improves reading comprehension. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 7, p. 116, 2016. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2016.00116/full> Acesso em: 14 set. 2025.

CHROBAK, Dominika. The impact of strategy training on strategy use and reading in L3 Spanish: the results of a ten-month study of 11-year-old learners. **Neofilolog**, Poznań, n. 64, v. 1, p. 129-144, 2025. Disponível em: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/n/article/view/44353> Acesso em: 14 set. 2025.

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; CAPELLINI, Simone Aparecida. Caracterização do desempenho de escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental em compreensão de leitura. **Revista CEFAC**, Campinas, v. 18, n. 4, p. 941-951, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462016000400941&lang=pt Acesso em: 14 set. 2025.

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; CAPELLINI, Simone Aparecida. Informative intervention programs to reading comprehension: development and implementation. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 34, n. 3, p. 411-422, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/YgVjYQp6GKxgfVML8YkstSw/?lang=en> Acesso em: 14 set. 2025.

DECRISTAN, Jasmin *et al.* Linguistically responsive reciprocal teaching in primary school: effectiveness of an intervention study on students' reading competence. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, Londres, v. 45, n. 10, p. 4102-4120, 2024. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01434632.2022.2141757> Acesso em: 14 set. 2025.

DEDA, Silvija Hanzíć. Metacomprehension awareness of primary school plurilinguals. **Sustainable Multilingualism**, Kaunas, v. 19, n. 1, p. 141-172, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.2478/sm-2021-0017> Acesso em: 27 abr. 2026.

DOSSENA, Gisele Aparecida. **Prova Paraná Fluência 2019: reflexões e desdobramentos**. 2022. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6109> Acesso em: 9 dez. 2025.

FRESNEDA, Raúl Gutiérrez. Influence of cognitive reading strategies for improving comprehension skills in primary education students. **Investigaciones sobre Lectura**, [S. l.], v. 2, n. 17, p. 77-92, 2022. Disponível em: <https://revistas.uma.es/index.php/revistaSL/article/view/15140> Acesso em: 14 set. 2025.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BORUCHOVITCH, Evely. **Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2020a.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem: modelos teóricos e reflexões para a prática pedagógica. *In*: FRISON, Lourdes M. B.; BORUCHOVITCH, Evely (org.). **Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2020b. p. 17-30.

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 46, p. 71-80, 2018.

KONING, Björn B. de *et al.* Effects of a reading strategy training aimed at improving mental simulation in primary school children. **Educational Psychology Review**, New York, v. 29, n. 4, p. 869-889, 2017. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-016-9380-4> Acesso em: 14 set. 2025.

MARTÍNEZ, Alba Gutiérrez; ZAROBÉ, Yolanda Ruiz de. Comparing the benefits of a metacognitive reading strategy instruction programme between CLIL and EFL primary school students. **ELIA**, Sevilha, v. 17, p. 71-92, 2017. Disponível em: <https://institucional.us.es/revistas/elia/17/4%20Gutierrez.pdf> Acesso em: 14 set. 2025.

MEGGIATO, Amanda Oliveira; CORSO, Helena Vellinho; CORSO, Luciana Vellinho. Fluência de leitura: evolução do construto e relações com a compreensão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e08115, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742021000100204&lang=pt Acesso em: 7 dez. 2025.

MENACHO LÓPEZ, Leonel Alexander. Estrategias colaborativas: aprendizaje compartido para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. **Revista de Psicología**, [S. l.], v. 25, n. 3, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v3.2135> Acesso em: 27 abr. 2026.

OLIVARES, Fátima; FIDALGO, Raquel; TORRANCE, Mark. Effects of self-regulated strategy instruction on the reading comprehension process and reading self-efficacy in primary students. **Revista Española de Pedagogía**, Logroño, v. 81, n. 285, p. 271-290, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22550/REP81-2-2023-01> Acesso em: 27 abr. 2026.

PAGE, M. J. *et al.* The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. **BMJ**, London, v. 372, n. 71, 2021. Disponível em: <https://www.bmj.com/content/372/bmj.n71> Acesso em: 14 set. 2025.

PANADERO, Ernesto. A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 8, p. 422, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422> Acesso em: 27 abr. 2026.

PEREIRA, Edlaine Souza *et al.* Coeficiente de progressão da fluência de leitura no acompanhamento de escolares do Ensino Fundamental I. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0142, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382021000100308&lang=pt Acesso em: 14 set. 2025.

PERFETTI, Charles A.; STAFURA, Joseph Z. Word knowledge in a theory of reading comprehension. **Scientific Studies of Reading**, Philadelphia, v. 18, n. 1, p. 22-37, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687> Acesso em: 27 abr. 2026.

ROCHA, Giovana Leles; PIRES, Thiago Blanch. Reflexões sobre o uso da inteligência artificial na escrita acadêmica. **Gláuks – Revista de Letras e Artes**, Viçosa, v. 24, n. 1, p. 1-18, 2025. Disponível em: <https://www.revistaglauks.ufv.br> Acesso em: 15 mar. 2026.

RONQUI, Valentina; SÁNCHEZ, María Fernanda; TRÍAS, Daniel. La enseñanza de la autorregulación en aulas de educación primaria. **Cuadernos de Investigación Educativa**, Madrid, v. 12, n. 2, p. 5-22, 2021. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-93042021000200005 Acesso em: 14 set. 2025.

ROSÁRIO, Pedro *et al.* Analysis of instructional programs in different academic levels for improving self-regulated learning SRL through written text. *In: Design principles for teaching effective writing*. Leiden: Brill, 2017. p. 201-231.

ROSÁRIO, Pedro Sales Luís; TRIGO, João; GUIMARÃES, Carina. Estórias para estudar, histórias sobre o estudar: narrativas auto-regulatórias na sala de aula. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 117-133, 2003. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416206> Acesso em: 14 mar. 2026.

ŞAHİN, Ayfer; ÖZÇELİK, Fatma Cahide. Improving the reading skills of students with mild intellectual disabilities through repeated and paired reading techniques. **Participatory Educational Research**, Ankara, v. 12, n. 1, p. 287-303, 2025. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/en/pub/per/issue/88164/1565522> Acesso em: 14 set. 2025.

SANTOS, Aline Guilherme Maciel. **Autorregulação da aprendizagem no Ensino Superior**: uma proposta de intervenção colaborativa. 2021. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11352347 Acesso em: 21 dez. 2025.

SÖNMEZ, Yasemin; SULAK, Süleyman Erkam. The effect of the thinking-aloud strategy on the reading comprehension skills of 4th grade primary school students. **Universal Journal of Educational Research**, Rosemead, v. 6, n. 1, p. 168-172, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060116> Acesso em: 27 abr. 2026.

TEIXEIRA, Diego Siqueira de Lima; CARTHERY-GOULART, Maria Teresa; LUKASOVA, Katerina. Clustering e switching nos testes de fluência verbal em crianças do ensino fundamental I com e sem dificuldade de aprendizagem. **CoDAS**, São Paulo, v. 35, n. 6, e20220147, 2023. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-17822023000600312&lang=pt Acesso em: 14 set. 2025.

ULU, Hacer; ULUSOY, Mustafa. The development of metacognitive awareness of reading strategies through WebQuest based teaching. **Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi**, Ankara, v. 9, n. 3, p. 765-818, 2019. Disponível em: <https://www.pegegog.net/index.php/pegegog/article/view/pegegog.2019.025> Acesso em: 14 set. 2025.

VIANA, Fernanda Leopoldina; BORGES, Miguel. Promover a fluência em leitura: um estudo com alunos do 2º ano de escolaridade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 62, p. 33-51, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/JPZzDDxxsJQTSBkkYLLmFKL/?lang=pt> Acesso em: 14 set. 2025.

VIANA, Fernanda Leopoldina *et al.* O ensino explícito da compreensão da leitura: análise do impacto de um programa de intervenção. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, e227172, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/3qfznKcLTShbGwj6Q59xhL/?lang=pt> Acesso em: 14 set. 2025.

VIEIRA, Sandra Mara dos Reis. **Componentes da fluência e da compreensão da leitura**: que papéis desempenham na compreensão de textos? 2019. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7804616. Acesso em: 6 dez. 2025.

ZAROBÉ, Yolanda Ruiz de. Improving reading strategy knowledge in young children: what self-report questionnaires can reveal. **ELIA**, Sevilha, v. 17, p. 15-45, 2017. Disponível em: <https://institucional.us.es/revistas/elia/17/2%20Ruiz%20de%20Zarobe.pdf> Acesso em: 14 set. 2025.

Contribuições dos Autores (CRediT)

Mirian Angelita dos Santos: concepção e organização do estudo, coleta e organização dos dados, análise dos dados, redação geral do manuscrito.

Valéria Hilário dos Santos: triagem dos estudos na plataforma Rayyan, colaboração na organização do processo de seleção dos materiais analisados.

Paula Mariza Zedu Alliprandini: revisão crítica do manuscrito, contribuição para o aprimoramento teórico e textual do artigo.

Conflitos de Interesses:

Os autores declaram não haver quaisquer relações pessoais, profissionais, financeiras ou acadêmicas que possam ser interpretadas como influência nos métodos, resultados ou discussões apresentadas neste manuscrito.

Financiamento:

Esta pesquisa não recebeu financiamento.

Aprovação ÉTICA:

Não se aplica.

Agradecimentos:

Não se aplica.

Como citar este artigo (ABNT):

SANTOS, Mirian Angelita dos; SANTOS, Valéria Hilário dos; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. Eficácia de estratégias autorreguladas na fluência e compreensão leitora no Ensino Fundamental: revisão sistemática. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão: v.16, e162618, p.1-22, jan/dez. 2026. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeducplings/article/view/11700>. Acesso em: [Inserir data de acesso]

Editor Responsável:

Deivid Alex dos Santos.