

# **PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO EM ALFABETIZAÇÃO: FORTALECENDO OS ALICERCES DA LEITURA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**



Rosineide da Silva Detino

# **PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO EM ALFABETIZAÇÃO: FORTALECENDO OS ALICERCES DA LEITURA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**



[www.editoramultiatual.com.br](http://www.editoramultiatual.com.br)

editoramultiatual@gmail.com

**Autora**

Rosineide da Silva Detino

**Editor Chefe:** Jader Luís da Silveira

**Editoração e Arte:** Resiane Paula da Silveira

**Capa:** Freepik/MultiAtual

**Revisão:** Respectivos autores dos artigos

**Conselho Editorial**

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Silvana Maria Aparecida Viana Santos, Must University, MUST

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricald Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Programa de Capacitação em Alfabetização: Fortalecendo os alicerces da leitura no 2º ano do ensino fundamental  
D481p / Rosineide da Silva Detino. – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2025. 113 p. : il.  
Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-6009-208-2  
DOI: 10.29327/5645228  
1. Educação. 2. Alfabetização. 3. Estudo, pesquisa e correlatos.  
I. Detino, Rosineide da Silva. II. Título.

CDD: 372.41  
CDU: 37

*Os conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de sua autora.*

Downloads podem ser feitos com créditos à autora. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual  
CNPJ: 35.335.163/0001-00  
Telefone: +55 (37) 99855-6001  
[www.editoramultiatual.com.br](http://www.editoramultiatual.com.br)  
[editoramultiatual@gmail.com](mailto:editoramultiatual@gmail.com)

Formiga - MG  
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:  
<https://www.editoramultiatual.com.br/2025/08/programa-de-capacitacao-em.html>



**PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO EM ALFABETIZAÇÃO:  
FORTALECENDO OS ALICERCES DA LEITURA NO 2º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

**PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO EM ALFABETIZAÇÃO:  
FORTALECENDO OS ALICERCES DA LEITURA NO 2º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**Rosineide da Silva Detino**

**Orientadora:  
Profa. Dra. Maria de los Angeles Arias Guevara**

*Obra baseada na*  
Dissertação para a obtenção do grau de:  
Mestrado em Educação, Especialista em Formação de Professores

## **APRESENTAÇÃO**

O livro “Programa de Capacitação em Alfabetização: Fortalecendo os alicerces da leitura no 2º ano do Ensino Fundamental” nasce do desejo de transformar uma pesquisa acadêmica em um recurso acessível a professores, gestores e demais profissionais comprometidos com a formação leitora das crianças brasileiras. Antes apresentado em forma de dissertação, este trabalho agora se apresenta como um guia reflexivo e prático, que une rigor científico, experiência de campo e um olhar sensível sobre os desafios enfrentados pela escola pública.

A alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental é um terreno fértil de possibilidades, mas também de obstáculos, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidade social. Nesta obra, o leitor encontrará não apenas a análise de práticas pedagógicas observadas em sala de aula, mas também a voz de professores que, com criatividade e dedicação, buscam superar limitações estruturais para engajar seus alunos no prazer da leitura.

A proposta formativa “Leitura em Movimento”, aqui sistematizada, é resultado direto dessa escuta e dessa vivência: uma capacitação construída com e para professores, que valoriza metodologias lúdicas, o uso de recursos expressivos e tecnológicos, a colaboração entre pares e a centralidade do aluno no processo de aprender a ler.

Mais do que um relato de pesquisa, este livro constitui um convite à reflexão e à ação. Ele provoca gestores e formuladores de políticas a repensarem a importância da infraestrutura e da formação docente, ao mesmo tempo em que oferece subsídios práticos a quem está na sala de aula diariamente.

Assim, esta publicação busca cumprir um duplo propósito: fortalecer os alicerces da leitura desde os primeiros anos escolares e inspirar novas iniciativas que façam da alfabetização não apenas uma meta curricular, mas uma experiência significativa, prazerosa e transformadora.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico:

Á minha mãe Anézia da Silva Detino.

Aos meus filhos, Romulo Keven Detino dos Santos e Layon Detino Couto. Que sempre acreditaram em mim, e entenderam as vezes que me não pude acompanhá-los, pois tinha que estudar.

A Deus, que me iluminou e nunca deixou desistir e a confiar nas pessoas que sempre se propôs em me ajudar e contribuir para que este sonho se tornasse realidade meu amor e gratidão.

## **RESUMO**

A presente pesquisa parte da compreensão de que a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental representa um dos maiores desafios enfrentados pela escola pública brasileira, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Diante de lacunas identificadas em avaliações diagnósticas e da heterogeneidade das turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, o estudo investigou as práticas pedagógicas utilizadas por professores para o desenvolvimento da fluência e da compreensão leitora, considerando os recursos disponíveis e as estratégias adotadas no cotidiano escolar. A motivação central da pesquisa foi compreender como o engajamento dos alunos pode ser ampliado por meio de metodologias lúdicas, expressivas e tecnológicas, mesmo diante de limitações estruturais. A pesquisa tem natureza aplicada, com abordagem qualitativa e fundamentação metodológica na Pesquisa-Ação Participante (PAP). Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com seis professores do 2º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal “Cipriano Cocco”, observações de práticas em sala de aula e análise documental (AFA e INEP). A análise dos dados seguiu uma categorização temática, permitindo a triangulação das informações e a construção de uma proposta formativa alinhada às necessidades diagnosticadas. Os resultados apontam que os professores mobilizam práticas pedagógicas criativas, como dramatizações, leitura compartilhada, jogos educativos e uso de vídeos com legendas, que favorecem o envolvimento dos alunos com a leitura. No entanto, os docentes relataram barreiras importantes relacionadas à infraestrutura, como a ausência de cantinhos de leitura, recursos digitais e materiais expressivos, o que compromete a continuidade e a variedade das práticas leitoras. As observações em sala de aula corroboraram esses relatos, mostrando que a organização do espaço, a acessibilidade aos textos e o uso de tecnologias influenciam diretamente o engajamento e a compreensão textual. A partir da escuta sensível e da análise dos dados, foi desenvolvida uma proposta de capacitação docente intitulada *“Leitura em Movimento”*, voltada à formação continuada dos professores do 2º ano, com foco na integração de jogos, leitura expressiva, multimodalidade e planejamento colaborativo. A discussão dos resultados aponta para a importância de políticas públicas que valorizem tanto a formação docente quanto a melhoria da infraestrutura escolar. A pesquisa contribui ainda com subsídios teóricos e metodológicos para outras

investigações sobre alfabetização em contextos semelhantes, podendo inspirar novas práticas formativas e estudos voltados ao impacto de metodologias ativas no desenvolvimento da fluência e da compreensão leitora.

**Palavras-chave:** alfabetização, leitura, formação docente.

## **ABSTRACT**

This research is grounded in the understanding that literacy in the early years of elementary education remains one of the greatest challenges faced by public schools in Brazil, particularly in contexts of social vulnerability. In light of gaps identified through diagnostic assessments and the heterogeneity of second-grade classrooms, the study investigated the pedagogical practices employed by teachers to develop reading fluency and comprehension, taking into account the available resources and the strategies adopted in everyday classroom settings. The central motivation of the research was to understand how student engagement can be enhanced through playful, expressive, and technological methodologies, even in the face of structural limitations. This is an applied research study with a qualitative approach, methodologically grounded in Participatory Action Research (PAR). Data were collected through semi-structured interviews with six second-grade teachers from the Municipal School "Cipriano Cocco," classroom observations, and document analysis (AFA and INEP data). Data analysis followed a thematic categorization, enabling triangulation of information and the development of a training proposal aligned with the needs identified. The results indicate that teachers employ creative pedagogical practices, such as dramatizations, shared reading, educational games, and the use of subtitled videos, which foster student engagement in reading. However, teachers also reported significant barriers related to infrastructure, including the lack of reading corners, digital resources, and expressive materials—factors that hinder the consistency and diversity of reading practices. Classroom observations confirmed these reports, showing that space organization, access to texts, and the use of technology directly affect student engagement and textual comprehension. Based on reflective listening and data analysis, a teacher training proposal was developed, titled "*Reading in Motion*", focused on continuous professional development for second-grade teachers. The program emphasizes the integration of games, expressive reading, multimodality, and collaborative planning. The discussion of results highlights the need for public policies that invest not only in teacher training but also in improving school infrastructure. This study contributes theoretical and methodological insights for further research on literacy in similar educational contexts and may inspire new formative

practices and investigations into the impact of active methodologies on the development of reading fluency and comprehension.

**Keywords:** literacy, reading, teacher training.

## **ÍNDICE**

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>22</b>
<b>1.1 Desafios educacionais: alfabetização e leitura .....</b>	<b>22</b>
<b>1.1.1 Conceitos de alfabetização, letramento e leitura .....</b>	<b>23</b>
<b>1.1.2 Metodologias de alfabetização e leitura.....</b>	<b>27</b>
<b>1.2 Integração de Jogos Educativos e Desafios Contextuais .....</b>	<b>33</b>
<b>1.2.1 Jogos educativos na alfabetização: uma abordagem através da teoria da motivação intrínseca.....</b>	<b>33</b>
<b>1.2.2 O uso de jogos digitais X fluência na leitura e compreensão de textos.....</b>	<b>37</b>
<b>CAPÍTULO 2: METODOLOGIA.....</b>	<b>43</b>
<b>2.1 Enfoque metodológico .....</b>	<b>43</b>
<b>2.2 Tipo de estudo .....</b>	<b>45</b>
<b>2.3 Descrição do contexto, dos participantes ou população e o período em que a pesquisa foi realizada .....</b>	<b>46</b>
<b>2.4 Estudo .....</b>	<b>48</b>
<b>2.4.1 Categorias de análise estudadas.....</b>	<b>51</b>
<b>2.4.2 Descrição da coleta de dados .....</b>	<b>52</b>
<b>2.4.3 Descrição das ferramentas ou procedimentos para a análise dos dados</b>	<b>54</b>
<b>2.4.4 Descrição do processo criativo realizado para desenvolver a proposta de capacitação para os professores .....</b>	<b>54</b>
<b>2.5 Considerações éticas .....</b>	<b>56</b>
<b>CAPÍTULO 3: RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>58</b>
<b>3.1 Fluência em Leitura e Compreensão de Textos .....</b>	<b>58</b>
<b>3.2 Motivação e Engajamento.....</b>	<b>67</b>
<b>3.3 Integração de Jogos Educativos .....</b>	<b>74</b>
<b>3.4 Competências e Práticas Pedagógicas.....</b>	<b>81</b>
<b>3.5 Infraestrutura e Recursos Didáticos.....</b>	<b>89</b>
<b>3.6 Proposta de capacitação em alfabetização para os professores do 2º ano do Ensino Fundamental.....</b>	<b>97</b>
<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>112</b>

## INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada *Programa de Capacitação em Alfabetização: Fortalecendo os Alicerces da Leitura no 2º Ano do Ensino Fundamental* tem como ponto de partida os desafios concretos enfrentados por educadores da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Cipriano Cocco”, em Jaguaré, Espírito Santo. Inserida em um contexto de vulnerabilidade educacional, a escola apresenta índices preocupantes de alfabetização e distorção idade-série, revelados por avaliações como a AFA (Avaliação do Fortalecimento da Aprendizagem) e dados do INEP. A realidade escolar, marcada por carência de materiais didáticos, acesso precário à internet e apoio familiar insuficiente, torna urgente a implementação de ações formativas para docentes. Nesse cenário, o estudo propõe um programa de capacitação docente como estratégia para fortalecer as práticas pedagógicas e, assim, garantir que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e escrita até o final do 2º ano, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais e o PNAIC. A proposta se anora em uma abordagem humanizada e crítica, reconhecendo o papel essencial dos professores como agentes transformadores da realidade educacional.

O desenvolvimento de um programa de capacitação de professores na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Cipriano Cocco”, localizada em Jaguaré, Espírito Santo, é justificado por uma série de desafios educacionais que impactam diretamente a qualidade da alfabetização dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. A necessidade de intervenção é sublinhada pelos dados fornecidos pela Avaliação do Fortalecimento da Aprendizagem (AFA), uma avaliação trimestral realizada pela Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, que destaca as dificuldades encontradas pelos estudantes no processo de alfabetização e leitura fluente até o final do 2º ano, objetivo crucial estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) e pelo Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Dados institucionais indicam que os alunos das Escolas municipais do Espírito Santo, apresentam níveis de leitura e compreensão de textos abaixo da média estadual e nacional para alunos do mesmo nível de escolaridade (Brasil, 2024). Relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2023, aponta a Taxa de Distorção Idade-Série por Escola de 4,8 para os anos iniciais do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Cipriano Cocco” (Brasil, 2024).

No contexto específico da escola, o acesso limitado a recursos didáticos e tecnológicos, como internet e materiais de apoio, combinado com suporte familiar irregular, agrava ainda mais as dificuldades enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o relatório de desempenho da AFA demonstra que muitos alunos concluem o 2º ano sem alcançar a fluência necessária em leitura, uma habilidade essencial para o desenvolvimento acadêmico em etapas subsequentes.

Globalmente, a alfabetização inicial tem sido um tema central de estudos educacionais, com organizações como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) ressaltando a importância da fluência em leitura como um pilar fundamental para a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento contínuo. Segundo o relatório “Global Education Monitoring Report” de 2020 da UNESCO, cerca de 40% das crianças ao final do 2º ano em países de renda média-baixa não adquirem as habilidades de leitura adequadas para seu nível (UNESCO, 2020). Em contextos como o brasileiro, essas dificuldades são ainda mais acentuadas, particularmente em regiões com recursos limitados e desafios socioeconômicos significativos.

Por outro lado, estudos de casos específicos em escolas públicas brasileiras revelam que intervenções como a integração de jogos educativos e capacitações específicas para professores têm mostrado resultados promissores em contextos desafiadores.

A pesquisa proposta visa a responder a essa lacuna, investigando de que maneira a integração de jogos educativos no currículo e a formação contínua dos professores podem ser estratégias eficazes para melhorar os índices de fluência em leitura e compreensão de textos entre os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Este estudo não apenas se alinha com os objetivos educacionais estaduais e federais, mas também aborda as necessidades específicas da escola, que opera em um contexto de vulnerabilidade social e recursos limitados.

Os jogos educativos são cada vez mais reconhecidos como ferramentas eficazes para engajar os alunos e promover habilidades cognitivas e socioemocionais essenciais, conforme descrito por teorias contemporâneas, como a Teoria da Motivação Intrínseca de Deci e Ryan (2000; 2008). Estudos recentes sugerem que o uso de jogos educativos no ambiente escolar pode aumentar significativamente o interesse e a participação dos alunos, o que, por sua vez, melhora o desempenho em leitura e outras habilidades básicas.

Além disso, a capacitação contínua dos professores é um elemento crítico para o sucesso de qualquer intervenção educacional. Programas de formação que focam em práticas pedagógicas inovadoras e adaptadas ao contexto local são fundamentais para a implementação eficaz de novas abordagens. Neste sentido, capacitar os professores da Escola “Cipriano Cocco” em estratégias inovadoras e baseadas em evidências, como o uso de jogos educativos e metodologias de ensino da leitura, é uma abordagem necessária e promissora.

O desenvolvimento de um programa de capacitação de professores na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Cipriano Cocco” é uma necessidade urgente e justificada por uma série de fatores contextuais e pedagógicos. A pesquisa pretende não só investigar as metodologias mais eficazes para melhorar a fluência em leitura e a compreensão de textos, mas também fornecer evidências práticas sobre a aplicabilidade e os resultados de tais intervenções em um contexto educacional desafiador. Esta abordagem é fundamental para garantir que todas as crianças da escola sejam alfabetizadas até o final do 2º ano, conforme estabelecido pelas diretrizes educacionais do Espírito Santo e pelas políticas nacionais.

## **Problema**

Como aumentar significativamente os níveis de fluência em leitura e compreensão de textos entre os alunos do 2º ano do ensino fundamental, garantindo uma base sólida para seu desenvolvimento acadêmico futuro?

## **Perguntas de investigação**

- Quais são as metodologias mais eficazes para promover a fluência em leitura entre os alunos do 2º ano do ensino fundamental, considerando o contexto socioeconômico e cultural da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Cipriano Cocco” em Jaguarié,

Espírito Santo?

- Como o uso de jogos educativos pode ser integrado ao currículo para melhorar a compreensão de textos pelos alunos do 2º ano, e qual o impacto dessas atividades no desenvolvimento acadêmico desses estudantes?
- Como um programa de capacitação de professores pode contribuir para a melhora na leitura e no desenvolvimento educacional dos alunos do 2º ano?

### **Objetivo geral**

O objetivo geral desta pesquisa é conceber um programa de capacitação em alfabetização que promova significativamente a fluência em leitura e a compreensão de textos entre os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental "Cipriano Cocco", em Jaguaré, Espírito Santo, visando estabelecer uma base sólida para seu desenvolvimento acadêmico futuro.

### **Objetivos específicos**

- a) Identificar as metodologias pedagógicas mais eficazes para promover a fluência em leitura entre os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental "Cipriano Cocco" em Jaguaré, Espírito Santo, considerando os desafios socioeconômicos e culturais locais.
- b) Desenvolver um programa integrado de jogos educativos no currículo do 2º ano, avaliando seu impacto na melhoria da compreensão de textos pelos alunos e no desenvolvimento acadêmico geral, dentro do contexto da escola.
- c) Capacitar os professores do 2º ano por meio de um programa estruturado de formação contínua, focado em estratégias de ensino de leitura e compreensão textual adequadas ao público-alvo, visando aprimorar suas práticas pedagógicas e contribuir para o desenvolvimento educacional dos alunos.

Os principais aspectos teóricos assumidos para abordar o problema da promoção da fluência em leitura e da compreensão de textos na escola "Cipriano Cocco" incluem as abordagens que exploram a motivação intrínseca dos alunos, a integração de metodologias inovadoras de ensino, o uso de jogos educativos como ferramentas pedagógicas.

A Teoria da Motivação Intrínseca de Deci e Ryan (2000; 2008) é central para a abordagem do problema, pois sugere que os alunos têm mais probabilidade de se engajar no aprendizado quando o processo é percebido como relevante, interessante e desafiador. Esta teoria justifica o uso de jogos educativos, que são desenhados para capturar a atenção dos alunos através de atividades interativas e lúdicas, promovendo um ambiente de aprendizagem envolvente. Ao incorporar elementos que despertam o interesse natural dos estudantes, o uso de jogos pode facilitar o desenvolvimento da fluência em leitura, aumentando a participação ativa e o prazer no aprendizado.

Os jogos educativos são considerados ferramentas eficazes para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, essenciais para a leitura e a compreensão de textos. Eles permitem que os alunos pratiquem a leitura de maneira prática e repetitiva, sem a pressão do ambiente tradicional de sala de aula, o que pode ser particularmente benéfico em contextos socioeconômicos desafiadores. Jogos projetados para reforçar habilidades específicas, como a decodificação fonética, a fluência e a compreensão, ajudam a desenvolver competências fundamentais de leitura, ao mesmo tempo que promovem a cooperação, a solução de problemas e o pensamento crítico.

Cada vez mais, os jogos educativos têm sido utilizados como ferramentas pedagógicas, têm mostrado resultados positivos na melhoria da compreensão de textos entre alunos do 2º ano. Jogos baseados em histórias ou atividades de leitura interativas podem motivar os alunos, promover a prática da leitura e fortalecer habilidades de interpretação de texto. Jogos como “Jogo da Forca” adaptado para conteúdos escolares e “Caça-Palavras” com vocabulários específicos incentivam o reconhecimento de palavras e a construção de frases, o que pode ser particularmente eficaz para crianças que estão nos primeiros anos de alfabetização. A integração desses jogos ao currículo deve levar em conta as características e preferências dos alunos, garantindo que os jogos sejam culturalmente relevantes e adaptados ao nível de desenvolvimento dos estudantes.

Assim, capacitações de professores focadas em metodologias pedagógicas inovadoras e baseadas em evidências são fundamentais para a implementação eficaz de novas estratégias de ensino, como o uso de jogos educativos. A formação contínua permite que os professores adquiram novas habilidades e conhecimentos, reflitam sobre suas práticas pedagógicas e adaptem suas abordagens ao contexto específico dos alunos, garantindo que métodos inovadores sejam aplicados de maneira eficiente e contextualizada.

A abordagem inclui metodologias de ensino que enfatizam a fluência na leitura como pré-requisito para a compreensão de textos. Essas metodologias, como o método fônico, partem do princípio de que o ensino explícito e sistemático das relações entre letras e sons ajuda os alunos a desenvolver o reconhecimento automático de palavras, essencial para uma leitura fluente. O foco no desenvolvimento dessas habilidades, aliado ao uso de jogos educativos e práticas pedagógicas inovadoras, visa criar um ambiente de aprendizado que apoie o desenvolvimento das competências de leitura de maneira eficaz e sustentável.

Essas abordagens teóricas são integradas para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e dinâmico, que responde aos desafios específicos enfrentados pela escola “Cipriano Cocco” e busca promover a melhoria da fluência em leitura e da compreensão de textos entre os alunos, especialmente em um contexto de vulnerabilidade socioeconômica.

A fluência em leitura e a compreensão de textos são habilidades interdependentes que se desenvolvem ao longo do processo de alfabetização. A fluência permite que o leitor se concentre na interpretação do texto, ao invés de gastar energia no reconhecimento de palavras, enquanto a compreensão de textos requer habilidades de decodificação, vocabulário e inferência. Metodologias que combinam o ensino explícito de habilidades de leitura com atividades interativas e motivacionais, como jogos educativos, têm demonstrado ser eficazes para melhorar tanto a fluência quanto a compreensão de textos, particularmente em contextos onde os alunos enfrentam desafios socioeconômicos significativos.

O presente trabalho adota uma abordagem qualitativa, com base na Pesquisa-Ação Participante (PAP), por entender que, diante dos desafios da alfabetização nos anos iniciais, é imprescindível envolver os sujeitos diretamente impactados pelas decisões pedagógicas, professores, alunos e comunidade escolar, como participantes ativos da investigação. O estudo foi realizado no contexto da Escola Municipal “Cipriano Cocco”, localizada na zona urbana de Jaguaré, ES. A escola atende alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo o foco desta pesquisa o 2º ano. A população participante incluiu seis professores do 2º ano, além de observações de práticas com os estudantes dessas turmas.

Como procedimentos metodológicos, foram utilizados questionários semiestruturados, observações em sala de aula. As observações buscaram captar práticas

de leitura, o uso de jogos educativos e os desafios relacionados à infraestrutura. O caráter participativo da pesquisa permitiu que os professores refletissem sobre suas práticas, contribuindo para a construção coletiva de um programa de capacitação docente voltado à fluência leitora e à compreensão de textos. A análise dos dados foi feita com base em categorias emergentes, triangulando informações obtidas por diferentes instrumentos. A metodologia seguiu rigor ético, assegurando o anonimato dos participantes e o uso dos dados para fins acadêmicos.

Os resultados revelaram que os professores do 2º ano da Escola “Cipriano Cocco” desenvolvem práticas potentes e criativas, muitas vezes com recursos escassos, como dramatizações, leitura compartilhada, quizzes e jogos de leitura adaptados. Foi evidente que o uso de estratégias lúdicas e multimodais desperta maior engajamento e facilita a compreensão textual dos alunos. Porém, os docentes também relataram limitações severas de infraestrutura, como ausência de cantinhos de leitura, falta de materiais digitais e inexistência de fantoches, dificultando a mediação expressiva da leitura.

As observações em sala corroboraram os relatos, evidenciando que a organização do espaço, a acessibilidade aos livros e a presença de recursos tecnológicos impactam diretamente a fluência e o interesse pela leitura. Ficou clara a necessidade de formação continuada centrada na prática, aliada à criação de ambientes alfabetizadores mais acolhedores. Com base nos dados coletados, foi desenvolvido um Programa de Capacitação em Alfabetização, pautado em metodologias inovadoras, jogos educativos e estratégias multimodais de leitura.

A relevância do presente trabalho reside em sua capacidade de articular teoria e prática em um contexto real, envolvendo os professores como protagonistas da transformação educacional. A principal inovação foi a criação de um programa de formação continuada baseado em evidências empíricas locais, o que conferiu à proposta aplicabilidade imediata e alto potencial de impacto. A proposta reconhece a potência dos jogos educativos e da mediação humanizada como instrumentos para o desenvolvimento da leitura, conforme sustentam Ferraz (2021), Gandin et al. (2021) e Deci & Ryan (2008).

A conveniência da pesquisa é evidente, pois ela parte de uma necessidade concreta, diagnosticada por meio de avaliações institucionais (AFA, INEP), e oferece uma resposta formativa contextualizada. Serviu para redirecionar práticas e ampliar a consciência dos professores sobre o papel da intencionalidade pedagógica na alfabetização.

Já a relevância social se mostra ao atingir diretamente uma escola pública em contexto de vulnerabilidade, com reflexos para os alunos, professores e, potencialmente, outras escolas da rede. O trabalho fortalece o direito à alfabetização plena, como preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

As implicações práticas são amplas, afinal o programa proposto poderá ser replicado, ajustado e expandido para outros contextos semelhantes. Ele atua na raiz do problema educacional, a formação docente, e na promoção de estratégias de leitura mais engajadoras e significativas.

O valor teórico também é notável. A pesquisa contribui com reflexões sobre a relação entre motivação, ludicidade e leitura, reforçando a Teoria da Motivação Intrínseca e integrando contribuições do campo do letramento crítico. Sugere hipóteses e caminhos futuros para estudar o impacto da infraestrutura e das metodologias ativas na alfabetização.

A utilidade metodológica se dá na concepção de um modelo formativo participativo, que alia observação, escuta sensível e ação docente. O trabalho pode inspirar a criação de novos programas, instrumentos de avaliação e propostas formativas que levem em conta o cotidiano escolar real.

O trabalho está estruturado em três capítulos. O Capítulo 1 – Marco Teórico apresenta uma revisão das principais abordagens sobre alfabetização, letramento, fluência e jogos educativos. O Capítulo 2 – Metodologia descreve a abordagem qualitativa, o uso da Pesquisa-Ação Participante e os instrumentos aplicados. O Capítulo 3 – Resultados e Discussão analisa os dados empíricos, organizados por eixos temáticos, como fluência, motivação, mediação e infraestrutura. Além disso, nesse capítulo se apresenta a Proposta de Capacitação que detalha a construção e os fundamentos da formação docente criada.

## CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

### 1.1 Desafios educacionais: alfabetização e leitura

A preocupação da comunidade acadêmica e da sociedade com os índices de analfabetismo e os resultados de provas aplicadas na população brasileira reflete um interesse contínuo em entender e melhorar a qualidade da educação no país. Este tema é amplamente debatido em publicações acadêmicas e se mantém como um foco constante de estudos e intervenções educacionais (Martins et al., 2020).

No Brasil, reportagens frequentes (Farjado & Foreque, 2018; Saldaña, 2018) destacam o baixo desempenho das crianças em exames conduzidos pelo Ministério da Educação (MEC), como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil. Esses exames têm como objetivo avaliar a qualidade do ensino em todas as redes públicas de educação do país, verificando o aprendizado dos alunos em diferentes disciplinas e identificando lacunas que precisam ser preenchidas para melhorar a eficácia da educação.

Neste sentido, Farjado e Foreque (2018) informam que a maioria dos estudantes brasileiros não consegue localizar informações explícitas em artigos de opinião ou em resumos, por exemplo. Essa situação evidencia um problema na compreensão textual. Informações explícitas são aquelas claramente expressas no texto, sem necessidade de inferência. A incapacidade de identificar essas informações reflete uma deficiência na compreensão básica de leitura, na identificação de ideias principais e na atenção ao conteúdo relevante. Esse quadro aponta para um desafio educacional significativo, já que a habilidade de encontrar informações explícitas é essencial para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos alunos.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um programa abrangente que inclui uma série de avaliações aplicadas periodicamente aos estudantes

de escolas públicas e privadas, com foco nas habilidades de leitura, escrita e matemática. Os resultados do SAEB são usados para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um indicador que mede a qualidade do ensino fundamental e médio no Brasil, combinando o fluxo escolar (aprovação, reprovação e abandono) e o desempenho dos alunos nas provas padronizadas (Leal, 2019). O IDEB é utilizado como referência para a formulação de políticas educacionais, sendo um importante instrumento de monitoramento dos objetivos de melhoria da qualidade da educação no país (Brasil, 2016).

Além das avaliações nacionais, o desempenho educacional brasileiro é também analisado por meio de Programas Internacionais de Avaliação de Proficiência Educacional, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), desenvolvido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2016). O PISA avalia, a cada três anos, as competências de estudantes de 15 anos em leitura, matemática e ciências em diversos países, incluindo o Brasil. Os resultados do PISA oferecem uma visão comparativa da educação brasileira em relação a outros países, destacando áreas de força e fragilidade no sistema educacional e influenciando reformas e melhorias nas políticas de ensino (OCDE, 2016).

Essas avaliações, tanto nacionais quanto internacionais, fornecem dados essenciais para compreender as dificuldades enfrentadas pela educação no Brasil e para promover ações de melhoria que possam elevar a qualidade do ensino, reduzir as desigualdades educacionais e preparar melhor os estudantes para os desafios do futuro. Elas são fundamentais para monitorar o progresso educacional e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua localização geográfica ou condição socioeconômica. Além do monitoramento, essas avaliações repercutem no reconhecimento de quais abordagens e metodologias, voltadas a promoção da alfabetização e da fluência, têm se mostrado mais eficientes.

### **1.1.1 Conceitos de alfabetização, letramento e leitura**

A alfabetização é um processo fundamental no desenvolvimento educacional das crianças e é geralmente compreendida como o aprendizado das habilidades básicas de leitura e escrita. Soares (2017) aponta que o conceito de alfabetização passou por várias transformações ao longo do tempo, tanto em termos conceituais quanto metodológicos,

inclusive o próprio entendimento sobre o que é ser alfabetizado evoluiu com o passar dos anos. Marchesoni e Shimazaki (2021) explicam que até 1940, uma pessoa era considerada alfabetizada se declarasse saber ler e escrever, além de conseguir assinar o próprio nome. Condição essa que se modificou entre os anos de 1950 e 2000, quando a definição foi ampliada para incluir aqueles que eram capazes de ler e redigir um texto simples.

Segundo Ferreiro e Teberosky (2018), a alfabetização não se limita ao simples aprendizado do código alfabético, mas envolve uma compreensão mais profunda das relações entre letras e sons, além do desenvolvimento de estratégias de leitura e escrita. De acordo com Soares (2016), a alfabetização é um processo que vai além do domínio técnico do sistema de escrita. Envolve a construção do conhecimento sobre a linguagem escrita e suas funções sociais, permitindo que o aluno desenvolva habilidades para se comunicar efetivamente em diversos contextos. Este conceito é corroborado por Silva (2020), que destaca a importância de práticas pedagógicas que estimulem a reflexão sobre a função e o uso da escrita no cotidiano dos alunos.

Neste mesmo sentido, Marchesoni e Shimazaki (2021), ao recorrerem a Mortati (2011) e Galuch e Sforoni (2009), enfatizam que a leitura e a escrita são processos que envolvem mais do que a simples habilidade de decifrar palavras. A compreensão da leitura e da escrita como um fenômeno que vai além da técnica envolve reconhecer a importância das práticas discursivas e sociais. A alfabetização abrange a capacidade de interpretar e produzir textos em diversos contextos, considerando as intenções comunicativas e os usos sociais da escrita.

A alfabetização vai além do mero aprendizado das habilidades básicas de leitura e escrita. Segundo Mortati (2011 citado por Marchesoni & Shimazaki, 2021), ser alfabetizado envolve mais do que apenas conhecer o código linguístico, como as letras do alfabeto, ou ser capaz de ler e escrever algumas palavras. Historicamente, a educação de leitura e escrita foi oferecida em um modelo hierárquico e sequencial, começando com a aprendizagem de letras e sílabas, para depois passar à formação de palavras e frases. No entanto, essa visão tradicional não captura a complexidade da alfabetização como um processo multifacetado.

Galuch e Sforoni (2009, p. 114 citados por Marchesoni & Shimazaki, 2021) afirmam que “[...] aprender a escrever não se restringe à compreensão do sistema da escrita, uma vez que envolve também o domínio de aspectos discursivos e uma prática que privilegia a função social da escrita”. Isso significa que a alfabetização deve ser entendida como um

processo que inclui a capacidade de utilizar a leitura e a escrita de maneira funcional e significativa dentro de diferentes contextos sociais e comunicativos. A leitura e a escrita não são apenas habilidades técnicas de codificação e decodificação de símbolos, mas práticas que têm um propósito e uma utilidade social.

Além disso, a alfabetização é vista como um processo contínuo e dinâmico, onde o domínio da leitura e da escrita é desenvolvido e aprimorado ao longo da vida, refletindo a evolução das práticas sociais e das necessidades comunicativas dos indivíduos. Assim, o aprendizado da leitura e da escrita deve ser integrado ao desenvolvimento de habilidades críticas, interpretativas e comunicativas, preparando os alunos para utilizar essas habilidades de maneira eficaz em diversos contextos e situações da vida cotidiana.

O letramento, por outro lado, refere-se à capacidade de utilizar a leitura e a escrita de maneira significativa e funcional em diferentes contextos sociais e culturais. O conceito de letramento foi ampliado por Street (2014) para incluir a ideia de que a leitura e a escrita são práticas sociais que variam de acordo com o contexto cultural e social dos indivíduos.

Neste sentido, Street (2014, p. 122) argumenta que “[...] existem situações sociais em que o letramento não está associado à escolarização” e que os níveis de letramento social e acadêmico variam entre os indivíduos devido a seus históricos sociais distintos. Isso sugere que o letramento não está necessariamente vinculado às práticas escolares. Em consequência, crianças na idade pré-escolar, mesmo sem terem passado pelo processo formal de alfabetização, já engajam em práticas de letramento. Assim, independentemente do estágio de alfabetização de um indivíduo, ele já desenvolve e utiliza diversos processos de letramento em seu cotidiano.

Segundo Soares (2020), o letramento é entendido como a aplicação das habilidades de leitura e escrita em situações do cotidiano, envolvendo a capacidade de interpretar e produzir textos de forma crítica e reflexiva. De acordo com o autor, o letramento é um conceito mais abrangente que a alfabetização, pois implica a integração das habilidades de leitura e escrita com a prática social e cultural. O autor define as práticas de letramento como “[...] consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando-os, comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas.” (Soares, 2017, p. 98).

De acordo com Marchesoni e Shimazaki (2021), evidentemente que há uma diferença clara entre letramento e alfabetização. A alfabetização refere-se ao aprendizado

do sistema de escrita, enquanto o letramento está relacionado ao contexto sociocultural em que esse sistema é utilizado. Embora tenham focos distintos, é essencial que ambos estejam integrados no processo de ensino. Ambos os conceitos, embora distintos, são interdependentes, pois estão relacionados com as práticas sociais e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

No contexto escolar, a alfabetização deve ocorrer simultaneamente ao letramento, que é definido como o uso social da leitura e da escrita, o qual o aluno já possui, de certa forma, antes mesmo da alfabetização formal. Esse processo inicia-se antes da alfabetização propriamente dita, pois o indivíduo já interage com práticas de letramento em seu ambiente social. Ele convive com essas práticas e participa ativamente da sociedade, trazendo consigo um conhecimento adquirido no cotidiano. Esse conhecimento prévio, aliado ao conhecimento científico, possibilita ao aluno compreender e dominar a leitura e a escrita (Soares, 2017).

Segundo Luria (1998) e Vygotsky (2007), citados por Marchesoni e Shimazaki (2021), o processo de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita começa desde cedo. Luria (1998 citado por Marchesoni & Shimazaki, 2021) enfatiza que, ao chegar à escola, a criança já possui um conjunto de habilidades e conhecimentos adquiridos anteriormente, que a ajudam a aprender a escrita em um período relativamente curto. Ele destaca que a aprendizagem da escrita envolve uma série de etapas, nas quais técnicas são continuamente substituídas por outras mais adequadas. Enquanto que Vygotsky (2007 citado por Marchesoni & Shimazaki, 2021) argumenta que o desenvolvimento cognitivo do aluno ocorre principalmente por meio da interação social. Para ele, a interação com outras pessoas e com o ambiente ao redor é fundamental para o aprendizado, e as experiências prévias dos alunos devem ser consideradas no processo de alfabetização.

Já a leitura é um processo complexo que vai além da decodificação de palavras e frases. Goodman (2013) enfatiza que a leitura envolve a construção de significados a partir dos textos, e que o leitor utiliza seus conhecimentos prévios e estratégias de inferência para compreender o conteúdo. O autor argumenta que a leitura é um ato de interpretação e negociação de significados, não apenas de decodificação.

Santos (2000 citado por Ferreira, 2016) aponta que, embora o conceito de leitura tenha passado por diversas mudanças, há um consenso de que ler envolve mais do que o simples reconhecimento de palavras. Segundo o autor, a leitura inclui o domínio de

técnicas de decifração gráfica, a interpretação de texto, a realização de inferências, a análise crítica e a compreensão do conteúdo. Assim, a leitura é considerada uma atividade complexa que abrange processos de decifração, entendimento e raciocínio.

No contexto brasileiro, Kato (2021) destaca que a leitura é essencial para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos. Segundo a autora, promover a leitura é fundamental para a formação de leitores proficientes e críticos, capazes de enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. Além disso, Santos (2019) comenta que a prática da leitura deve ser incentivada desde os primeiros anos de escolaridade, com a oferta de materiais diversificados e atividades que estimulem o gosto pela leitura.

### **1.1.2 Metodologias de alfabetização e leitura**

Ao tratar das diferentes metodologias para a alfabetização, se faz necessário, inicialmente, comentar sobre a Política Nacional de Alfabetização (PNA). A PNA foi instituída pelo decreto nº 9.765 de abril de 2019 e, representa uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) para orientar as diretrizes e práticas de alfabetização no Brasil (Brasil, 2019).

A PNA, desde sua formulação, em 2019, tem sido alvo de debates acadêmicos e pedagógicos devido à sua adesão exclusiva ao Método Fônico como abordagem central para o ensino da leitura e da escrita nas escolas. Essa escolha é justificada pelo MEC com base no argumento de que o Método Fônico seria o único fundamentado em evidências científicas robustas (Leal, 2019).

No entanto, essa perspectiva tem sido criticada por diversos estudiosos, como aponta Leal (2019), por apresentar uma visão limitada e homogeneizante da ciência. A preferência exclusiva pelo Método Fônico, baseada em um entendimento restrito da evidência científica, desconsidera a pluralidade de abordagens teórico-metodológicas desenvolvidas ao longo dos anos. Pesquisas realizadas por autores como Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985, 1988, 1989, 2013) demonstram que o processo de alfabetização envolve um percurso de construções e desconstruções conceituais, e não apenas atividades perceptivo-motoras de segmentação e correspondência entre fonemas e grafemas, como pressupõe o Método Fônico.

Importante a colocação de Silva (2019), ao explicar que as universidades desempenham um papel fundamental na definição de diferentes métodos de

alfabetização, baseados em teorias adotadas por distintos grupos de pesquisadores. Essas instituições são vistas como espaços privilegiados para a produção científica, o que torna natural a diversidade de abordagens metodológicas, já que essa variedade reflete o dinamismo das ciências, sempre em evolução para atender às novas demandas sociais por inovação. Além disso, a disputa entre métodos de alfabetização frequentemente se relaciona com a competição entre teorias ou áreas do conhecimento, refletindo interesses e perspectivas diversas no campo acadêmico.

A alfabetização, segundo Ferraz (2021) é um processo multifacetado, composto por diversas abordagens e métodos, cada um com pressupostos teóricos distintos sobre como ensinar a ler e a escrever. As metodologias de alfabetização podem ser agrupadas em duas categorias principais: os métodos sintéticos e os métodos analíticos, cada um com suas próprias características e enfoques específicos.

O grupo dos métodos sintéticos, conforme destacado por Frade (2007 citado por Ferraz, 2021), caracteriza-se por ir “das partes para o todo”, ou seja, parte de unidades menores da língua até alcançar sua totalidade. Esse grupo inclui o método alfabetico ou de soletração, o método fônico e o método silábico. A diferença fundamental entre esses métodos reside no tratamento da correspondência fonográfica. No método alfabetico, a unidade básica de ensino é a letra; no método fônico, o foco é o fonema; e no método silábico, a atenção está voltada para o segmento fonológico da sílaba. Assim, o método sintético é estruturado com base na compreensão de que o aprendizado da leitura e da escrita deve partir de elementos menores da linguagem, para que o aluno consiga combiná-los progressivamente e, assim, compreender palavras e frases inteiras.

Por outro lado, os métodos analíticos, como mencionado por Soares (2018 citado por Ferraz, 2021), adotam a abordagem inversa, partindo do “todo para as partes”. Esses métodos se concentram na compreensão da palavra escrita e, a partir dela, procuram chegar ao valor sonoro das sílabas e grafemas. Os métodos analíticos, como o método global de contos, a sentenciação ou a palavrão, privilegiam a análise de palavras, frases e textos, onde as palavras são apresentadas em agrupamentos. Nesse contexto, os alunos aprendem a reconhecê-las pela visualização e pela configuração gráfica, o que facilita a internalização dos elementos linguísticos de forma holística (Ferraz, 2021).

Essas diferenças metodológicas refletem, também, abordagens distintas quanto à concepção de linguagem na alfabetização. Por exemplo, a abordagem fonológica, que enxerga a linguagem como um comportamento a ser aprendido, foca na redução da

estrutura da língua para facilitar o reconhecimento de sons e símbolos gráficos. Já a abordagem construtivista, especialmente aquela influenciada pela psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro, vê a linguagem como uma função do pensamento, evidenciando o conflito cognitivo no processo de compreensão da escrita. Essa perspectiva enfatiza o papel ativo da criança na construção do conhecimento, entendendo o aprendizado da escrita como um processo de desenvolvimento intelectual.

Além disso, diferentes teóricos, como Magda Soares (2016; 2017; 2020), com suas teorias sobre letramento, e Paulo Freire (1985) e Ferreiro e Teberosky (2018), e Arthur Gomes de Moraes (2012), que exploram a leitura e a escrita, trazem contribuições importantes para o campo da alfabetização. A abordagem da alfabetização discursiva, discutida por autores como Smolka e Bakhtin, também oferece uma perspectiva única, considerando a alfabetização como um processo que envolve não apenas a codificação e decodificação de textos, mas também a interação discursiva e social.

Barba (2022) explica que diversos métodos têm sido utilizados para promover o desenvolvimento da escrita e da leitura, cada um com abordagens distintas e focos específicos. Ele menciona que o método alfabetico visa ajudar a criança a entender as letras e a ordem alfabética por meio da associação visual e auditiva das palavras. Nele, a criança aprende a soletrar palavras sílaba por sílaba, como exemplificado pela palavra "casa", que é soletrada como c-a, ca-s-a, sa-casa. O método fônico, por outro lado, enfoca o aprendizado dos sons das letras e sílabas. Inicialmente, a criança aprende o som de cada letra, progredindo para sílabas simples e mais complexas, e finalmente formando frases. Histórias frequentemente acompanham esse método para enriquecer o processo de aprendizagem.

Já o método silábico apresenta sílabas, começando pelas mais simples e avançando para as mais complexas, geralmente associadas a palavras e imagens. Em contraste, o método palavrão não utiliza sílabas ou decomposição, mas sim associa palavras a figuras e configurações visuais, ajudando a criança a entender as palavras como um todo. E o método de sentenciação envolve a apresentação de frases inteiras para que o aluno compreenda o contexto e significado geral antes de decompor a frase em palavras e sílabas. Finalmente, o método global utiliza textos mais amplos, como histórias e contos, permitindo que a criança analise o significado geral antes de se debruçar sobre as sentenças e palavras individualmente (Barba, 2022).

Cada método oferece uma abordagem única para o ensino da leitura e escrita, proporcionando diferentes estratégias para atender às necessidades dos alunos em diferentes estágios do desenvolvimento alfabetizador. É importante observar que, embora haja uma pluralidade de referenciais teóricos utilizados nas práticas de alfabetização, muitas vezes ainda há uma carência de conhecimento e domínio pleno dessas abordagens dentro do contexto escolar. Essa lacuna pode levar à adoção de práticas pedagógicas que não aproveitam completamente o potencial de cada método ou que não estão alinhadas com as necessidades específicas dos alunos, demonstrando a necessidade contínua de formação e atualização dos educadores para que possam aplicar de maneira eficaz os diversos métodos e teorias disponíveis no processo de alfabetização.

No contexto brasileiro, os desafios da alfabetização são frequentemente reduzidos, pelos defensores do método fônico, a um “problema educacional de método de ensino” e, de maneira ainda mais prejudicial, as professoras alfabetizadoras são culpabilizadas pelo fracasso dos alunos. Em alguns discursos, elas são retratadas como comodistas e acomodadas. Entre os defensores do método fônico, como Seabra e Capovilla (2010), autores do livro “Alfabetização: Método fônico”, essas opiniões podem contribuir para distorcer as percepções sobre essas profissionais, enfraquecendo ainda mais sua posição (Silva, 2019).

As discussões levantadas por Leal (2019) revelam que, além do Método Fônico defendido pela PNA, existem diversas outras abordagens e perspectivas para o ensino da leitura e escrita. E neste sentido, Silva (2019) cita Soares que afirma:

não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica (Soares, 2004, p. 15 citado por Silva, 2019, p. 226).

Estudos realizados por pesquisadores como Terezinha Carraher (1981) e Lúcia Rego (1984), Bryant e Bradley (1987), entre outros, demonstraram que a consciência fonológica, que se refere a capacidade de perceber e manipular os sons da fala, desempenha um papel significativo na alfabetização. Essas pesquisas sugerem que habilidades fonológicas específicas, como a identificação de fonemas iniciais e a segmentação silábica, podem facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita (Leal, 2019).

Com relação aos métodos, Silva (2019) é enfático ao afirmar que o uso de teorias para orientar a prática de alfabetização precisa ser conduzido com flexibilidade e

centrado nas necessidades dos alunos. O alfabetizador deve desenvolver sua própria abordagem teórica, sempre aberta e ajustável ao processo de aprendizagem de cada estudante. A prioridade deve ser o sucesso do aluno na alfabetização; se a teoria não estiver funcionando, é a teoria que deve ser revisada, e não o aluno que deve ser moldado a ela como se fosse uma imposição rígida.

Silva (2019) cita Demo (2010), o qual defende que ao invés de relativismo ou ecletismo, o que se defende é uma postura de abertura para a validade relativa das diferentes teorias e práticas, juntamente com um compromisso com a aprendizagem contínua. Nesse sentido, a inserção dos alunos em práticas de escrita diversificadas requer que as alfabetizadoras exerçam autonomia em suas escolhas pedagógicas, indo além das limitações de métodos específicos de alfabetização.

Entretanto, há um debate contínuo sobre como as relações se manifestam no processo de alfabetização. Leal (2019) explica que autores como Vernon e Ferreiro (1999) discutem se a consciência fonológica é uma habilidade que precede a alfabetização ou se é desenvolvida como resultado do processo de aprendizado da leitura e da escrita. A literatura aponta para a existência de ambos os sentidos, ou seja, a consciência fonológica pode tanto facilitar a alfabetização quanto ser aprimorada durante a aprendizagem do sistema de escrita.

Somado a isso, pesquisas como as de Morais et al. (1979) em contextos de língua inglesa também questionam a força dessa relação, especialmente no que se refere à segmentação de fonemas. No Brasil, o trabalho de Artur Morais evidencia que, embora existam conexões entre consciência fonológica e alfabetização, essas conexões não abrangem todas as habilidades fonológicas. Morais (2012) demonstrou que apenas uma parte das crianças alfabetizadas conseguia realizar tarefas específicas de segmentação e contagem de fonemas, sugerindo que essas habilidades não são necessariamente precursoras do domínio do sistema de escrita (Leal, 2019).

Silva (2019) citando Cagliari (2007), Freire (2014) e Morais (2012), argumenta que, para promover a conscientização dos alfabetizandos sobre o funcionamento da linguagem verbal, é essencial que as professoras mobilizem uma variedade de conhecimentos, e não apenas o fonológico. Apesar de destacar a importância de uma sólida formação linguística para as alfabetizadoras, Cagliari (2007, p. 65 citado por Silva, 2019, p. 226), adverte que “a verdade está um pouco em cada um deles [métodos], por isso mesmo as escolhas são muito perigosas.” Com um olhar crítico, Cagliari (2007, p. 64

citado por Silva, 2019, p. 226) ainda ressalta que “não é o método fônico nem a teoria construtivista que garantem o sucesso no processo de alfabetização, mas sim a competência técnico-linguística do professor e as condições materiais para a execução de seu trabalho.” De forma semelhante, Barba (2022, p. 18-19) afirma que:

Independentemente se os métodos utilizados são sintéticos (Alfabético, Fônico e Silábico) ou analíticos (Palavração, Sentenciação e Global), existe uma filosofia de aprendizagem que pode complementá-los, o Construtivismo. Essa linha de pensamento busca valorizar as vivências, conhecimentos e o universo que a criança está inserida, facilitando o entendimento no processo de alfabetização.

Com isso, evidencia-se claramente, que a alfabetização não pode ser reduzida a uma única abordagem metodológica, como o Método Fônico, que se concentra exclusivamente na correspondência entre fonemas e grafemas. A complexidade do processo de aprendizagem da leitura e da escrita requer o reconhecimento de que habilidades como a consciência fonológica envolvem múltiplas dimensões, que podem não ser acessíveis a todas as crianças, jovens ou adultos, mesmo após o domínio da alfabetização. Portanto, uma perspectiva pluralista e flexível, que valorize diversas práticas pedagógicas e reconheça a variedade de caminhos pelos quais os indivíduos podem se apropriar do sistema de escrita, é essencial para atender às necessidades educacionais de todos os alunos (Leal, 2019).

E Leal (2019) segue destacando que com a adoção do Método Fônico pelo MEC, tem-se a clara rejeição de abordagens diversificadas e reconhecidas que valorizam o entendimento da escrita como um sistema complexo, compreendido pelas crianças a partir de interações sociais e culturais. Tal postura pode ser interpretada como uma forma autoritária de limitar a produção de conhecimento e a diversidade de práticas pedagógicas que têm contribuído significativamente para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, a imposição de um único método desconsidera a necessidade de abordagens pedagógicas adaptáveis às diferentes realidades e necessidades dos alunos, podendo comprometer a eficácia da alfabetização em contextos variados.

Com relação a fluência na leitura, Martins et al. (2020) comentam que é necessário que o leitor seja capaz de decodificar as palavras com precisão, minimizando erros, e que essa decodificação ocorra de forma automática, sem demanda de atenção consciente. Isso

permitirá que a leitura seja realizada em um ritmo apropriado, com a entonação e a prosódia corretas, orientando-se pelos sinais de pontuação.

## **1.2 Integração de Jogos Educativos e Desafios Contextuais**

### **1.2.1 Jogos educativos na alfabetização: uma abordagem através da teoria da motivação intrínseca**

Conforme Ferraz (2021), os jogos são práticas culturais fundamentais para o ser humano, manifestando-se na sociedade ao longo da vida e desempenhando diferentes funções relacionadas às tradições dos povos. os primeiros jogos conhecidos surgiram por volta de 3.500 a.C., e muitos deles, como os clássicos jogos de tabuleiro (xadrez, gamão, damas, etc.), continuam presentes na cultura contemporânea.

Os jogos podem ser encontrados em diversas culturas e apresentados de variadas formas, como jogos no papel (por exemplo, jogo da velha e forca), jogos orais (como parlendas, adivinhas e trava-línguas), jogos manuais (como cartas, bingo, dama, dominó e jokenpo), além dos jogos de imaginação típicos da infância, como o faz de conta. Esses tipos de atividades lúdicas não dependem necessariamente de dispositivos eletrônicos para serem realizados (Ferraz, 2021).

Os jogos constituem uma prática presente na vida humana desde o nascimento, demonstrando um caráter inerente à existência, atravessando diferentes períodos históricos e contextos culturais. Ao longo do tempo, os jogos passaram por transformações significativas, assumindo novas formas e modelagens, especialmente com o advento das tecnologias. Tais mudanças têm contribuído para ressignificar os jogos, despertando interesse e encantamento em crianças e adultos ao redor do mundo, possivelmente em virtude de seu aspecto lúdico, que promove motivação e satisfação (Ferraz, 2021).

De acordo com Silva et al. (2019) os jogos apresentam quatro elementos que são fundamentais: voluntariedade, regras, objetivos e feedbacks, conforme elaborado na Figura 1.1.

**Figura 1.1.**

*Principais características de um bom jogo*



Fonte: Silva et al. (2019).

Os fundamentos essenciais que constituem um jogo envolvem vários elementos interconectados que, juntos, criam uma experiência imersiva e satisfatória. A interconexão desses elementos assegura que o produto final ofereça uma experiência que se assemelha à de um jogo completo. A aceitação voluntária das regras, objetivos e feedbacks é fundamental para a experiência do jogador.

Os objetivos do jogo orientam os participantes, ajudando-os a se concentrar em alcançar a meta proposta. É importante que esses objetivos sejam claramente definidos; caso contrário, o jogo pode se tornar confuso e difícil, levando à frustração do jogador. Se um objetivo é muito complexo, ele deve ser subdividido em metas menores e mais gerenciáveis para facilitar a progressão do jogador em direção ao objetivo principal (Silva et al., 2019).

As regras do jogo estabelecem um conjunto de normas que limitam as ações dos jogadores e orientam a execução das atividades dentro do jogo. Elas definem como os jogadores devem se comportar e organizar suas ações para enfrentar os desafios apresentados. Essas regras permitem que os jogadores explorem os espaços oferecidos pelo jogo, incentivando a criatividade e a estratégia (Silva et al., 2019).

Os feedbacks desempenham um papel crucial ao informar os jogadores sobre seu desempenho em relação aos diversos aspectos do jogo, ajudando a manter a motivação. Para ser eficaz, o feedback deve ser imediato, claro e direto. A presença constante de feedbacks bem elaborados é uma característica fundamental dos bons jogos, pois fornece aos jogadores uma visão contínua de seu progresso em relação aos objetivos. A combinação adequada de objetivos, regras e feedbacks cria um ambiente harmonioso e engajador para a experiência do jogo (Silva et al., 2019).

Silva et al. (2019) explicam que uma expressiva quantidade de pesquisas sobre o uso de jogos em ambientes de aprendizagem, têm sido realizadas, nos últimos anos, consolidando os jogos como um fenômeno emergente no campo educacional. Basicamente esse uso envolve a aplicação de elementos típicos de jogos em contextos que não são originalmente lúdicos, com o objetivo de motivar, aumentar a participação e manter o engajamento do usuário.

Motivação é um conceito que tem sido amplamente estudado pela psicologia, e que pode ser classificada como intrínseca ou extrínseca, dependendo dos fatores que influenciam o comportamento de um indivíduo. Quando uma pessoa, de maneira espontânea e por satisfação pessoal, decide realizar determinada ação, esse comportamento é considerado como motivação intrínseca, pois é impulsionado pela própria atividade e o prazer que ela proporciona. Nesse caso, a motivação não depende de estímulos externos, mas de uma força interna que conduz o indivíduo a agir conforme sua vontade (Pinheiro et al., 2020).

Conforme Ferreira (2016), a motivação não pode ser vista sob uma única perspectiva, pois várias razões podem influenciar o interesse das crianças. Para avaliar o nível de motivação, é importante considerar três componentes principais: motivação intrínseca e extrínseca, crenças e percepções de competência e eficácia, e a motivação social.

Em se tratando do contexto educacional, a motivação intrínseca, segundo Ferreira (2016), é composta por três dimensões principais: curiosidade, desafio e prazer. Assim, como ele destaca, “a motivação dos alunos irá variar consoante a curiosidade que têm nas atividades, o estímulo que lhes provocam e o gosto que têm em realizá-las” (Ferreira, 2016, p. 9). Em outras palavras, o interesse dos estudantes nas atividades, o quanto essas atividades os desafiam e o prazer que sentem ao realizá-las são determinantes para o nível de motivação que demonstram.

Por outro lado, quando motivadas extrinsecamente, as atividades são realizadas por razões externas, como o desejo de obter reconhecimento ou boas notas. Nesse contexto, o reconhecimento está relacionado às recompensas obtidas pelo sucesso percebido por outros, enquanto as notas se referem à avaliação de sua competência em uma determinada tarefa. Assim, o nível de motivação pode variar com base em recompensas ou punições associadas ao desempenho, como elogios ou melhorias na classificação (Ferreira, 2016).

Pinheiro et al. (2020, p. 176) citam Versiani, Yunes e Carvalho (2012, p. 31), que afirmam:

toda leitura é válida, todo suporte de leitura é pertinente quando buscamos o ato de ler como uma prática de prazer. É preciso deixar de lado os preconceitos e usar tudo o que as crianças gostam de ler para aproximar-las cada vez mais desse universo.

Com base nas ideias mencionadas pelos autores, é possível considerar que o uso de jogos, pode ser uma estratégia eficaz para atrair os alunos e conquistar sua atenção, seja para a execução de atividades ou para incentivar a prática da leitura. Porém, cabe mencionar que nem todo jogo pode ser considerado uma ferramenta eficaz para estimular o desenvolvimento intelectual do aluno, aprimorando sua capacidade de raciocínio e pensamento crítico, e, assim, contribuir para a formação de um leitor competente. E neste sentido, Gandin et al. (2021, p. 48) informam que:

Se os jogos não apresentarem desafios ao pensamento dos educandos, questões de leitura e interpretação calcadas no binômio linguagem/estrutura do texto e conteúdo/temática e fundamentadas especialmente na leitura do texto, na reflexão, no fazer pensar sobre o que se fala, como se fala e os efeitos de sentido produzidos, os jogos não se constituem em instrumentos propícios para a formação de leitores críticos. Se forem apenas interativos e lúdicos, voltados a brincadeiras ou a dados informativos e não proposições reflexivas, não são ferramentas pertinentes ao desenvolvimento da leitura crítica. Seriam apenas atividades de compreensão ou de passatempo sem foco na aprendizagem significativa.

Deste modo, se evidencia que é fundamental considerar a forma como se incentiva as crianças para que elas desenvolvam o hábito de leitura de maneira engajada e significativa. De acordo com Santos (2000 citado por Ferreira, 2016), a motivação para a leitura deve ser estimulada desde cedo, antes mesmo da criança iniciar a vida escolar. Dessa forma, o estímulo para a prática de leitura não deve ser visto apenas como uma

responsabilidade da escola; é igualmente um papel importante a ser desempenhado pela família, que deve criar um ambiente propício e encorajador para que as crianças se interessem pelos livros desde os primeiros anos de vida.

### **1.2.2 O uso de jogos digitais X fluência na leitura e compreensão de textos**

Nos últimos anos, o uso de jogos digitais na educação tem ganhado destaque como uma estratégia inovadora para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e de linguagem. Em um cenário onde a tecnologia permeia diversos aspectos da vida cotidiana, a aplicação de jogos digitais no contexto escolar é vista como uma forma de tornar o aprendizado mais interativo e envolvente. Nesse sentido, surge a discussão sobre como esses recursos podem ser utilizados para melhorar a fluência na leitura e a compreensão de textos, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental.

Pinheiro et al. (2020) esclarecem que as tecnologias também podem atuar como ferramentas de incentivo à prática da leitura, já que muitos sites oferecem conteúdos que estimulam essa atividade. Além disso, com o uso de dispositivos móveis, o acesso à leitura torna-se ainda mais facilitado, uma vez que grande parte da população possui aparelhos tecnológicos, independentemente de terem ou não acesso à internet.

Os jogos digitais, como ferramentas pedagógicas, têm sido explorados por educadores para promover um ambiente de aprendizado mais dinâmico e motivador. Estes jogos geralmente incorporam elementos como desafios, feedbacks imediatos, recompensas e objetivos claros, que mantêm os alunos engajados e focados na atividade. Ao permitir que os alunos interajam com o conteúdo de maneira ativa, os jogos digitais contribuem para o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, pensamento crítico e criatividade, facilitando a aquisição de conhecimento de forma lúdica e prazerosa.

Os jogos digitais têm sido reconhecidos como materiais úteis no ambiente escolar, mas é fundamental selecionar cuidadosamente esses recursos quando o objetivo é a formação de leitores. De acordo com Gandin et al. (2021), o primeiro passo para cultivar o hábito da leitura na escola envolve a escolha de materiais que proporcionem tanto informação quanto entretenimento, sem que a leitura seja vista como uma obrigação. Isso é crucial, especialmente considerando que a escola pode ser a única oportunidade que muitos alunos têm de se engajar com a leitura.

Além disso, o uso de jogos digitais na educação pode ser particularmente eficaz quando se trata de aprimorar habilidades de leitura. Jogos que envolvem atividades de leitura de instruções, resolução de enigmas baseados em textos ou mesmo aventuras narrativas interativas, estimulam os alunos a praticar a leitura de maneira constante e significativa. Este tipo de interação ajuda a reforçar o reconhecimento de palavras, melhora a velocidade de leitura, amplia o vocabulário e proporciona um contexto para a compreensão de diferentes tipos de texto.

Gandin et al. (2021) explicam que a escola deve tornar a leitura atraente, sugerindo que a atividade de leitura seja o mais envolvente possível. No contexto dos jogos digitais, essa atratividade não deve se limitar apenas ao uso de cores vibrantes, imagens, animações ou hipertextos, elementos que atraem os alunos familiarizados com o ambiente digital. É igualmente importante que os jogos desafiem os alunos de maneiras que incluam a leitura de textos literários, preferencialmente em sua forma completa. Assim, enquanto é importante atrair os alunos para o ato de ler, também é essencial desenvolver a leitura crítica como uma competência fundamental ao longo de toda a educação básica, utilizando diferentes metodologias e ferramentas.

A fluência na leitura é um aspecto fundamental do desenvolvimento da competência leitora, caracterizada pela capacidade de ler com velocidade, precisão e expressão. A fluência permite que o leitor se concentre no significado do texto, em vez de se deter na decodificação de palavras isoladas. Para promover a fluência, é importante que os alunos tenham a oportunidade de ler regularmente e de interagir com materiais que desafiem seu nível de competência de maneira adequada. Os jogos digitais, que oferecem feedback instantâneo e níveis de dificuldade progressivos, são particularmente úteis para este propósito, pois permitem aos alunos praticar a leitura de forma repetida e em contextos variados.

A compreensão de textos, por sua vez, envolve a capacidade de extrair e construir significado a partir do que é lido, integrando informações prévias com novos conhecimentos adquiridos. Jogos digitais que utilizam narrativas complexas, cenários imersivos e personagens multifacetados podem estimular o desenvolvimento dessa habilidade, pois exigem que os jogadores interpretem informações, façam inferências e conectem ideias para avançar no jogo. Essa interação constante com o texto, em um ambiente engajador e motivador, ajuda a desenvolver habilidades de leitura crítica e analítica.

Diversos estudos acadêmicos têm explorado o uso de jogos digitais como ferramentas de apoio ao ensino no Ensino Fundamental, com foco particular na promoção da leitura e da alfabetização. Neste sentido, Pinheiro et al. (2020) menciona o trabalho de Coscarelli, Cafiero e Nogueira (2010) que desenvolveram o "Papa-Letras", um jogo inspirado no clássico Pac-Man. No jogo, uma bola se move por um labirinto coletando letras e evitando obstáculos, com o objetivo de ajudar os alunos a identificar letras e reconhecer palavras. Esse jogo é uma ferramenta educativa projetada para facilitar a alfabetização infantil, proporcionando uma experiência interativa que visa a melhorar as habilidades de leitura.

Eles mencionam também, Morais, Castro e Santos (2018) que investigaram o impacto dos jogos digitais na alfabetização, com uma intervenção envolvendo 50 alunos. A pesquisa revelou que os jogos digitais foram eficazes em aumentar o interesse e a motivação dos alunos para a leitura e escrita. Os jogos foram implementados para auxiliar na melhoria das habilidades de escrita e leitura, e os resultados indicaram que a utilização desses recursos digitais ajudou a engajar os alunos e a facilitar a aprendizagem (Pinheiro et al., 2020).

Por sua vez, o projeto PREDLED analisou o jogo "Batalha Naval" para alfabetização, desenvolvido para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa de Pinheiro, Cavalcante e Amorim (2018 citados por Pinheiro et al., 2020) envolveu a avaliação do jogo por meio de uma enquete realizada nas redes sociais, focando na funcionalidade, qualidade e benefícios do jogo para o ensino da leitura e escrita. A análise dos dados revelou que, apesar de o jogo ter sido bem avaliado, foram necessárias modificações para aprimorar seu impacto no desenvolvimento da leitura dos alunos.

Esses estudos evidenciam que, quando bem planejados e implementados, os jogos digitais podem ser ferramentas eficazes na promoção da leitura e da alfabetização, oferecendo uma abordagem interativa e motivadora para o ensino de habilidades essenciais.

Na prática, jogos digitais têm demonstrado ser ferramentas eficazes para melhorar a fluência na leitura nas séries iniciais do ensino fundamental. Por exemplo, jogos de aventura interativa que requerem que o aluno leia instruções, diálogos ou descrições para progredir na história podem ser altamente motivadores. Tais jogos proporcionam oportunidades para a prática contínua da leitura em um ambiente controlado e divertido, onde o erro é visto como parte do processo de aprendizado. Ao permitir que os alunos

avancem em níveis de dificuldade conforme melhoram sua habilidade de leitura, os jogos digitais ajudam a criar um ambiente de aprendizado adaptativo, que respeita o ritmo individual de cada aluno.

Há uma variedade de jogos digitais que têm sido utilizados com sucesso na promoção da fluência na leitura e compreensão de textos. Plataformas como o PlayKids utilizam jogos interativos e narrativas envolventes para ensinar vocabulário, gramática e habilidades de leitura, adaptando-se ao nível de habilidade de cada aluno. No PlayKids são oferecidas uma ampla gama de atividades lúdicas, como jogos de leitura e compreensão de textos, que mantêm o aluno engajado através de personagens animados e conteúdos variados, desde histórias interativas até atividades de formação de palavras. A plataforma promove uma experiência de aprendizado personalizada, aumentando a fluência e a compreensão leitora de forma dinâmica e divertida. Segundo Miguel (2023) a PlayKids Explorer traz iniciativas que estimulam e possibilitam a criança utilizar a linguagem de interação.

Outro exemplo é o Bamboleio, que é um aplicativo voltado para o desenvolvimento da leitura e escrita nas crianças. O aplicativo Bamboleio, implementado em 2020 em uma turma de alfabetização de uma escola privada no Sul de Minas Gerais, está disponível para download em plataformas Android e iOS. Ele oferece um acervo de livros digitais variados, com dicas de mediação de leitura para pais, responsáveis e professores, acessíveis através de um blog no site do aplicativo. As obras podem ser acessadas gratuitamente por 30 dias, após os quais são oferecidas por meio de assinatura mensal a um custo acessível, utilizado para manter o acervo junto às editoras (Goulart & Ferreira, 2022).

O Bamboleio foi recomendado para uso remoto por pais e professores de uma turma do 1º ano do ensino fundamental, mostrando efeitos positivos na compreensão leitora e no desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Além de promover o prazer pela leitura, o aplicativo contribui para a formação crítica e criativa dos alunos. Ele utiliza jogos educativos que focam em atividades de reconhecimento de palavras, formação de frases e compreensão de textos. Por meio de desafios interativos e atividades baseadas em histórias, o Bamboleio incentiva a leitura prática e melhora o vocabulário dos alunos, proporcionando um ambiente de aprendizado envolvente e eficaz (Goulart & Ferreira, 2022).

Tais exemplos demonstram como a aplicação de jogos digitais pode transformar o processo de aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e eficaz para o desenvolvimento da

competência leitora dos alunos. Dessa forma, o uso de jogos digitais na educação pode ser uma estratégia poderosa para promover a fluência na leitura e a compreensão de textos, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental. Ao unir a tecnologia e a pedagogia de forma inovadora, é possível criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e estimulantes, que incentivam os alunos a desenvolverem suas habilidades de leitura de maneira lúdica e eficaz.

### ***1.2.3 Desafios e oportunidades: estratégias para a alfabetização e fluência na leitura***

As avaliações em larga escala, tanto nacionais quanto internacionais, indicam diversos fatores que influenciam as diferenças de desempenho entre escolas e regiões no Brasil, assim como os resultados de diferentes países. Entre esses fatores estão as condições de trabalho dos professores, a duração da jornada escolar e as condições que garantem a permanência dos estudantes na escola (Leal, 2019).

De acordo com Fernandes e Monteiro (2019), a falta de motivação dos estudantes para desenvolver a fluência na leitura constitui um desafio significativo para a promoção da alfabetização. Neste contexto, é necessário um trabalho pedagógico que reconheça e aborde os diferentes níveis de aprendizagem presentes entre os alunos de uma mesma série, demandando a adoção de metodologias variadas.

Dentre os inúmeros motivos que implicam na aprendizagem, Silva et al. (2023) mencionam a pouca participação dos pais em reuniões escolares e a frequência irregular dos alunos, por exemplo. A evasão escolar também se mostra como mais um problema que afeta a continuidade dos estudos, tornando imprescindível a formação continuada dos professores para assegurar a qualidade do ensino.

Assim, considerando as diferentes situações que impactam no aprendizado, sobretudo na alfabetização, com ênfase na leitura, Silva et al. (2023), desenvolveu um estudo, investigando uma escola, e identificou que essa escola utiliza diversas estratégias e programas para enfrentar os desafios relacionados à recomposição da aprendizagem de estudantes que precisam de apoio adicional. Dentre essas ações, destaca-se a execução de projetos de alfabetização, cujo principal objetivo é desenvolver as habilidades de leitura e escrita. Além disso, a oferta de aulas de reforço, geralmente realizadas no contraturno, desempenha um papel fundamental ao ajudar os alunos a superar suas dificuldades no processo de aprendizagem.

Outra importante estratégia adotada pela escola foco do estudo de Silva et al. (2023) é a formação de parcerias com estudantes universitários de pedagogia, que participam ativamente do processo educacional. Além disso, a escola utiliza abordagens lúdicas nas práticas pedagógicas, tornando o ambiente escolar mais atraente e envolvente para os alunos, o que facilita a aprendizagem de forma eficaz. Projetos específicos de leitura são promovidos para incentivar o interesse dos estudantes por leitura, aprimorando suas habilidades de compreensão e expressão.

Silva et al. (2023) explicam que na escola foco de seu estudo, as necessidades individuais dos alunos são identificadas por meio de ferramentas de avaliação diagnóstica, como o Alfabetômetro e o Numerômetro. Esses instrumentos permitem uma personalização do ensino, direcionando esforços para áreas específicas que precisam de mais atenção. O compromisso com a educação inclusiva é evidente em programas como a “Ciranda da Leitura”, que atende a alunos com dificuldades de aprendizagem. Essa escola implementa ainda, um Plano Estratégico de Aprendizagem, com metas e ações definidas para melhorar o desempenho acadêmico.

Silva et al. (2023) mencionam que a conexão entre teoria e prática, relacionando o conhecimento teórico a situações da vida cotidiana, proporciona uma aprendizagem mais significativa. Essa abordagem se torna mais eficaz quando inclui o acompanhamento individual e coletivo dos alunos, com avaliações diagnósticas periódicas para ajustar as estratégias de ensino conforme necessário. A integração de estratégias pedagógicas diversificadas, a realização de avaliações regulares e a colaboração de todos os membros da comunidade escolar são fundamentais para o sucesso das iniciativas educacionais da escola. Para combater a evasão escolar, a escola analisada por Silva et al. (2023) realiza uma busca ativa de alunos em risco e incentiva a participação de toda a comunidade escolar, incluindo os pais. Além disso, valoriza os recursos pedagógicos existentes, oferecendo aulas de reforço para desenvolver habilidades nas áreas onde os alunos apresentam dificuldades. A retomada de conteúdos de séries anteriores e o uso de materiais didáticos concretos contribuem para a melhor compreensão dos conceitos.

## CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

Neste segundo capítulo descreve-se o desenho geral da investigação, adotado dentro de uma abordagem qualitativa e de pesquisa-ação participante. Inicia-se pela apresentação do contexto de estudo e dos sujeitos envolvidos, alunos e professores do 2º ano na Escola Municipal “Cipriano Cocco”, seguida da caracterização do enfoque metodológico, do tipo de estudo e do período de realização da coleta de dados. Em seguida, detalham-se os instrumentos principais (questionários semiestruturados e observação não estruturada), os procedimentos de aplicação e os critérios de confiabilidade e validade, bem como as ferramentas e técnicas de análise de dados (tabulação, análise de conteúdo, triangulação, entre outros). Por fim, são abordadas as questões éticas que orientaram cada etapa da investigação, assegurando o respeito, a privacidade e a participação voluntária de todos os envolvidos.

### 2.1 Enfoque metodológico

A pesquisa desenvolvida sobre um Programa de Capacitação em Alfabetização para o 2º ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Cipriano Cocco”, adota um enfoque qualitativo, o que se mostra particularmente relevante diante das especificidades do contexto educacional e dos desafios enfrentados pela instituição.

Segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças e valores dos participantes. Godoy (1995) destaca que a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos, por meio do contato direto do pesquisador com a situação

estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes.

A natureza qualitativa da pesquisa permite uma compreensão aprofundada das realidades socioeconômicas e culturais que afetam diretamente o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, bem como a avaliação do impacto das metodologias pedagógicas utilizadas. Por meio da investigação qualitativa, é possível coletar dados ricos e detalhados sobre as percepções, práticas e necessidades dos professores e alunos, proporcionando uma análise mais completa das intervenções educacionais e das estratégias de leitura aplicadas no contexto local.

Martins (2004) enfatiza que a pesquisa qualitativa privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise. Pesce e Abreu (2019) apontam que a pesquisa qualitativa se fundamenta em bases filosóficas como a fenomenologia e a dialética, buscando compreender os fenômenos sociais em sua totalidade e complexidade. González (2020) ressalta que a pesquisa qualitativa abrange uma variedade de formas de investigar assuntos sociais e educacionais, enfatizando o papel do pesquisador como instrumento fundamental na coleta e interpretação dos dados.

Ademais, o enfoque qualitativo, quando triangulado com enfoque participativo, se alinha à necessidade de desenvolver um programa de capacitação de professores e integrar jogos educativos ao currículo escolar de forma contextualizada e adaptada às demandas específicas da escola. Esse tipo de abordagem de triangulação de enfoques permite intervir nas práticas pedagógicas no ambiente de sala de aula, considerando as interações entre professores e alunos e o impacto direto dessas metodologias na melhoria da fluência em leitura e compreensão de textos. Ao investigar as experiências dos professores e alunos, o enfoque qualitativo favorece o desenvolvimento de um programa de formação contínua que esteja em sintonia com as características e desafios do público-alvo, facilitando a adoção de estratégias mais eficazes e adequadas à realidade local, garantindo, assim, um processo de alfabetização mais significativo e inclusivo.

## **2.2 Tipo de estudo**

O projeto de pesquisa que visa desenvolver um Programa de Capacitação em Alfabetização na Escola Municipal de Ensino Fundamental "Cipriano Cocco", em Jaguaré, ES, utiliza o método da Pesquisa-Ação-Participação (P-A-P) devido à sua ênfase na colaboração direta com a comunidade escolar. Esse enfoque metodológico é particularmente adequado porque permite que professores, alunos e familiares se envolvam de maneira ativa no diagnóstico e na solução dos desafios educacionais específicos da escola, como os baixos índices de fluência em leitura e compreensão textual no 2º ano. A P-A-P facilita a criação de um ambiente de aprendizado dinâmico, onde as intervenções são ajustadas continuamente às necessidades locais, garantindo uma abordagem flexível e adaptativa.

Segundo Thiolent (2011), a pesquisa-ação é uma investigação social com base empírica que se realiza em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Ao adotar o método da P-A-P, a pesquisa reconhece a importância de práticas pedagógicas que sejam contextualizadas e ajustadas à realidade da escola. A integração de jogos educativos no currículo, por exemplo, é uma estratégia que surge diretamente da colaboração e da troca de conhecimentos entre os membros da comunidade escolar. Essa metodologia permite testar e ajustar em tempo real as intervenções planejadas, aumentando as chances de que sejam efetivas na melhoria da fluência e da compreensão de leitura entre os alunos. Assim, o processo se torna um ciclo contínuo de ação e reflexão, onde os dados coletados informam mudanças e aprimoramentos constantes, sempre com a participação ativa daqueles que vivenciam o contexto escolar.

Franco (2005) enfatiza que a pesquisa-ação participante é uma metodologia que busca a transformação da realidade por meio da participação ativa dos sujeitos, promovendo uma prática reflexiva e crítica. E Baldissera (2001), destaca que a pesquisa-ação vai além de uma orientação prática junto a grupos sociais, sendo uma forma de comprometimento sociopolítico que visa à transformação da realidade por meio da ação coletiva.

Assim, além de promover uma abordagem colaborativa, o uso da P-A-P contribui para a sustentabilidade das mudanças educacionais implementadas, pois envolve todos

os participantes na construção de soluções duradouras e contextualmente apropriadas. Isso fortalece o compromisso e a responsabilidade coletiva pela melhoria dos resultados educacionais, permitindo que a escola avance rumo ao objetivo de alfabetização de todos os alunos até o final do 2º ano. A escolha dessa metodologia é, portanto, estratégica para criar um programa de capacitação de professores que não apenas introduza novas práticas, mas que também seja capaz de responder e se ajustar continuamente às dinâmicas e desafios da escola, assegurando uma melhoria progressiva e constante no processo de ensino-aprendizagem.

### **2.3 Descrição do contexto, dos participantes ou população e o período em que a pesquisa foi realizada**

O contexto da pesquisa é a Escola Municipal de Ensino Fundamental "Cipriano Cocco", localizada na zona urbana de Jaguaré, ES. Jaguaré é um município localizado no norte do estado do Espírito Santo, Brasil, com uma população de aproximadamente 28.931 habitantes, conforme dados do Censo de 2022. Sua história remonta ao início do século XX, quando a região era habitada pelos índios aimorés. Em junho de 1946, agricultores provenientes de Jaciguá estabeleceram-se na região, fundando a povoação inicialmente chamada de Lagoa de Jaguaré, devido à abundância de uma espécie de capim com esse nome. Com o tempo, a lagoa desapareceu, e o povoado passou a ser conhecido simplesmente como Jaguaré.

Em 1981, Jaguaré foi emancipado do município de São Mateus, tornando-se um município independente, composto inicialmente pelos distritos de Jaguaré e Barra Seca. Posteriormente, em 1992, foi agregado o distrito de Nossa Senhora de Fátima.

A economia de Jaguaré é fortemente baseada na agricultura, destacando-se como um dos maiores produtores de café conilon do Espírito Santo. A introdução dessa variedade de café na região ocorreu na década de 1950, adaptando-se bem ao clima local e impulsionando o desenvolvimento econômico do município. Atualmente, a produção de café conilon é responsável por uma significativa parcela da arrecadação municipal, representando cerca de 33% do ICMS recolhido.

Em termos socioeconômicos, Jaguaré apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,678, classificado como médio. O rendimento mensal domiciliar per-

capita é de R\$ 2.111, conforme dados de 2024. Na área da educação, o município possui matrículas no ensino fundamental, contribuindo para a formação básica da população.

A infraestrutura de Jaguaré tem recebido investimentos significativos nos últimos anos. Em 2024, o governo estadual anunciou quase R\$ 35 milhões em investimentos para o município, abrangendo áreas como infraestrutura rural e urbana, assistência social, educação, segurança pública e esportes. Entre as obras destacam-se a construção de praças, academias populares, pavimentação de ruas e melhorias no sistema de saneamento básico, incluindo a inauguração de uma estação elevatória de esgoto.

Em relação à tecnologia e acessibilidade, Jaguaré tem buscado modernizar seus serviços públicos, oferecendo plataformas online para emissão de documentos fiscais e serviços administrativos, facilitando o acesso da população às informações e serviços municipais. Jaguaré é um município com uma história rica e uma economia fortemente ligada à agricultura, especialmente à produção de café conilon. Com investimentos contínuos em infraestrutura, educação e tecnologia, o município busca melhorar a qualidade de vida de seus habitantes e promover o desenvolvimento sustentável da região.

A escola foco deste estudo atende aproximadamente 505 alunos distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno, abrangendo tanto o ensino fundamental regular quanto a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Enfrentando desafios significativos, como a melhoria da fluência em leitura e a compreensão de textos dos alunos do 2º ano, a instituição se caracteriza por sua gestão democrática, onde decisões são tomadas coletivamente, e pela infraestrutura acessível e diversificada, projetada para atender alunos de diferentes necessidades. O ambiente físico da escola é igualmente complexo, situando-se em uma região urbana mista, com áreas que variam entre bairros bem desenvolvidos, com serviços completos de infraestrutura, e zonas periféricas com carências de saneamento básico, refletindo a diversidade e os desafios da comunidade local.

Os participantes da pesquisa incluem alunos do 2º ano do ensino fundamental e professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental "Cipriano Cocco". Para acessar esse contexto de estudo, o primeiro contato foi feito em fevereiro de 2024 com a diretoria da escola, o que facilitou a obtenção de autorização formal para a realização da pesquisa. Em seguida, o contato com os professores do 2º ano foi estabelecido através de reuniões

iniciais, onde foram apresentadas as propostas do estudo e coletadas as primeiras percepções sobre os desafios enfrentados no processo de ensino da leitura.

A pesquisa foi realizada ao longo de um período de três meses, de setembro a novembro de 2024, com visitas semanais à escola para observação direta não estruturada em sala de aula e aplicação de questionário aos professores. Essa presença constante permitiu uma imersão no cotidiano escolar, garantindo um entendimento profundo dos processos e dinâmicas educacionais da instituição.

A aproximação com a comunidade escolar e a participação ativa em reuniões de planejamento pedagógico e eventos escolares contribuíram para criar um ambiente de confiança e colaboração, fundamental para a coleta de dados em estudos qualitativos. Durante o processo, os contatos iniciais e contínuos com a equipe gestora e pedagógica foram essenciais para garantir acesso ao campo e para a adaptação das estratégias de pesquisa às necessidades e particularidades do contexto estudado.

## **2.4 Estudo**

A pesquisa seguiu uma abordagem estruturada por fases, cada uma delineada para atender aos objetivos específicos do estudo, promovendo uma investigação aprofundada e participativa. A metodologia foi organizada em seis etapas principais: planejamento inicial, diagnóstico, análise e reflexão coletiva, planejamento de estratégias de intervenção, implementação das intervenções, e reflexão crítica final. Cada etapa foi desenvolvida com foco na melhoria da fluência em leitura e compreensão de textos dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Cipriano Cocco”, em Jaguaré, ES.

O Planejamento Inicial foi a primeira fase da pesquisa, destinada à organização do estudo e definição dos seus objetivos e metodologias. Esta etapa envolveu a reunião da equipe de pesquisa com os gestores da escola para discutir o contexto e os desafios enfrentados, bem como para garantir o alinhamento entre os objetivos da pesquisa e as necessidades da instituição. Também incluiu a elaboração de um cronograma detalhado das atividades a serem realizadas, distribuição de responsabilidades entre os membros da equipe e a preparação dos instrumentos de coleta de dados, como roteiros de entrevistas e questionários. O planejamento inicial foi essencial para criar uma base sólida

e estruturada para o andamento das fases subsequentes, assegurando que todos os envolvidos estivessem informados e preparados para participar ativamente.

Na fase de Diagnóstico, a pesquisa focou na identificação dos desafios específicos relacionados à fluência em leitura e compreensão de textos entre os alunos do 2º ano. Esta etapa foi importante para a compreensão do contexto escolar e das dificuldades enfrentadas pelos alunos. Para isso, foram utilizadas técnicas de coleta de dados qualitativos, como questionários elaborados para esta finalidade aplicados aos professores e equipe pedagógica da escola. O diagnóstico também envolveu a análise de documentos escolares, como registros de desempenho acadêmico e relatórios de avaliações da AFA (Avaliação do Fortalecimento da Aprendizagem). A combinação dessas abordagens permitiu uma compreensão abrangente das barreiras à aprendizagem enfrentadas pelos alunos, assim como das percepções dos professores e pais sobre essas dificuldades. Essa fase forneceu uma base de dados rica e detalhada para guiar as fases de intervenção e análise.

Os questionários foram aplicados aos professores e equipe pedagógica, com o objetivo de capturar percepções sobre práticas pedagógicas atuais, desafios enfrentados no ensino da leitura e compreensão de textos, e o impacto percebido das novas intervenções. Eles foram projetados com uma combinação de perguntas abertas e fechadas, permitindo uma análise qualitativa dos dados. Os questionários foram desenvolvidos durante a fase de planejamento inicial da pesquisa, revisados para garantir clareza e relevância. A aplicação ocorreu ao longo do estudo, sendo direcionado aos professores que atuam no 2º ano do ensino fundamental.

A observação direta em sala de aula foi empregada para avaliar o ambiente de aprendizagem, o comportamento dos alunos e as práticas realizadas pelos professores, como a integração de jogos educativos ao currículo. Esta técnica permitiu um acompanhamento em tempo real das dinâmicas de ensino e das interações entre professores e alunos. As observações foram realizadas pela pesquisadora durante períodos específicos do dia, ao longo de duas semanas, com o consentimento dos professores e gestores escolares. Foram utilizados cadernos de campo para registrar de forma sistemática as impressões e ocorrências relevantes, com ênfase nas variáveis de interesse, como a participação ativa dos alunos, o engajamento durante as atividades de leitura e a aplicação dos jogos educativos. A combinação de observação direta com outras

formas de coleta de dados permitiu triangulação, fortalecendo a confiabilidade e validade do estudo ao comparar diferentes fontes de informação.

O uso combinado desses instrumentos, questionários e observação direta não estruturada, proporcionou uma visão holística e profunda do contexto educacional e dos desafios enfrentados, promovendo a confiabilidade e validade dos dados através da triangulação de métodos e fontes. Essa abordagem diversificada permitiu um entendimento mais completo dos fenômenos estudados, ao mesmo tempo em que respeitou as particularidades e complexidades de um estudo qualitativo em ambiente escolar.

Após o diagnóstico, a fase de Análise e Reflexão Coletiva foi implementada para interpretar os dados coletados e identificar padrões e tendências. Esta etapa foi realizada em formato de reuniões com professores e equipe pedagógica da escola, para discutir os resultados preliminares do diagnóstico e explorar conjuntamente os problemas identificados. A análise colaborativa permitiu que os participantes compartilhassem suas perspectivas e experiências, promovendo um entendimento mais profundo dos desafios relacionados à fluência em leitura e compreensão de textos. Essa fase ajudou a definir áreas prioritárias para intervenção e facilitou a identificação de práticas pedagógicas que poderiam ser ajustadas ou aprimoradas, criando um ambiente de aprendizado coletivo e compartilhado.

Com base nas reflexões coletivas, a etapa de Planejamento das Estratégias de Intervenção foi desenvolvida para elaborar soluções práticas que pudessem ser implementadas no contexto escolar. O foco principal foi a criação de estratégias que integrassem jogos educativos ao currículo do 2º ano, como uma forma de promover a fluência em leitura de maneira lúdica e envolvente. Durante esta fase, foram elaborados planos de aula e atividades educativas adaptadas às necessidades locais e ao perfil dos alunos, levando em consideração fatores culturais, socioeconômicos e pedagógicos. Também foi desenhado um programa de capacitação contínua para os professores, com o intuito de fortalecer suas habilidades em aplicar as novas metodologias e garantir a consistência na execução das atividades propostas.

A última fase, de Reflexão Crítica Final, consistiu em uma revisão abrangente de todo o processo de pesquisa-ação-participação. Esta etapa envolveu a realização de um encontro com todos os professores participantes da pesquisa, para apresentar as estratégias elaboradas no programa de capacitação.

Cada uma dessas etapas foi essencial para garantir que a pesquisa não apenas alcançasse seus objetivos específicos, mas também promovesse um impacto duradouro e positivo na prática educativa e no desenvolvimento acadêmico dos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Cipriano Cocco”.

#### **2.4.1 Categorias de análise estudadas**

No desenvolvimento deste estudo, as categorias de análise foram definidas de modo a abranger as principais dimensões envolvidas no processo de alfabetização e na aplicação de jogos educativos como estratégia de ensino no 2º ano do Ensino Fundamental. Cada categoria reflete um constructo teórico alinhado ao marco conceitual apresentado no Capítulo 1 e foi desdobrada em indicadores observáveis, que guiaram a coleta e a análise dos dados. As categorias são:

- a) Fluência em leitura e compreensão de textos: Refere-se à capacidade dos alunos de decodificar palavras de forma automática, com entonação e prosódia adequadas, e de construir significado a partir do texto, integrando informações explícitas e fazendo inferências (Deci & Ryan, 2000; Leal, 2019).
- b) Motivação e engajamento dos alunos: Baseia-se na Teoria da Motivação Intrínseca, que destaca a curiosidade, o desafio e o prazer como motores do engajamento em atividades de aprendizagem (Deci & Ryan, 2008; Ferreira, 2016).
- c) Integração de jogos educativos no currículo: Envolve o uso de atividades lúdicas estruturadas com regras, objetivos e feedbacks imediatos, para promover a prática de leitura de forma envolvente e significativa (Silva et al., 2019).
- d) Competência e práticas pedagógicas docentes: Refere-se à capacidade dos professores de planejar, executar e refletir criticamente sobre estratégias de ensino da leitura, incluindo o uso de metodologias inovadoras e recursos tecnológicos (Martins, 2004; Thiollent, 2011).
- e) Infraestrutura e recursos didáticos: Engloba as condições materiais e tecnológicas da escola — como acesso a dispositivos, disponibilidade de espaço e recursos pedagógicos — que favorecem ou limitam a implementação das atividades propostas (INEP, 2023; PNAIC).

Estas categorias, elaboradas a partir da fundamentação teórica, foram operacionalizadas por meio de questionários semiestruturados e observação direta não

estruturada em sala de aula. A combinação desses instrumentos, alinhada à triangulação metodológica, possibilitou uma visão integrada e aprofundada das dinâmicas de ensino-aprendizagem, garantindo a consistência entre os objetivos da pesquisa, o referencial teórico e os resultados obtidos.

#### **2.4.2 Descrição da coleta de dados**

Para a coleta de dados alinhada às categorias de análise definidas (fluência em leitura, motivação, uso de jogos, competências docentes e infraestrutura), foram empregados dois instrumentos principais: questionário semiestruturados e observação direta não estruturada em sala de aula; garantindo abrangência e profundidade ao estudo. Nessa etapa, buscou-se aliar rigor metodológico e sensibilidade ao contexto escolar, adotando instrumentos capazes de captar tanto as percepções dos professores quanto o dinamismo das práticas em sala de aula.

Conforme Gil (2014), o questionário semiestruturado mescla perguntas fechadas, facilitadoras de comparações estatísticas, e questões abertas, essenciais para capturar nuances, opiniões e significados atribuídos pelos respondentes. Segundo Marconi e Lakatos (2003), o questionário semiestruturado é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas a serem respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador, mas que permite a inclusão de perguntas complementares conforme surjam demandas não previstas.

Assim, na fase de planejamento inicial (fevereiro-março/2024), a pesquisadora elaborou um roteiro de questões alinhado às categorias de análise: fluência em leitura, motivação, uso de jogos, competências docentes e infraestrutura; fundamentado em Minayo (2014).

Minayo (2014) destaca a importância de realizar pré-testes e revisões por pares para garantir clareza linguística, adequação cultural e validade de conteúdo em contextos semelhantes. Assim, cada item foi submetido à revisão por pares, envolvendo orientador e equipe pedagógica, que avaliaram sua clareza, pertinência e coerência conceitual.

Entre setembro e novembro de 2024, realizaram-se aplicações semanais com 12 professores do 2º ano, em dias e horários previamente agendados, no ambiente da própria sala de aula. Cada aplicação teve duração média de 30 minutos e foi registrada em formulários impressos, permitindo o detalhamento de respostas. A combinação de

perguntas fechadas e abertas favoreceu a consistência interna, as primeiras possibilitando comparações diretas, as segundas, o aprofundamento nos significados atribuídos pelos docentes.

Rafagnin et al. (2020) recomendam o uso de pré-testes com amostras reduzidas, seguido de ajustes no roteiro, visando assegurar consistência interna e confiabilidade na interpretação dos dados. Deste modo, antes da coleta definitiva, um teste-piloto com dois professores não participantes validou vocabulário e corrigiu ambiguidades, reforçando a validade de conteúdo do instrumento.

Complementarmente, adotou-se um protocolo de observação não estruturada, inspirado em Pesce & Abreu (2019), para registrar práticas espontâneas, interações aluno-jogo e estratégias de mediação docente. Segundo Gil (2014), observação não estruturada, também denominada como “observação simples” ou “assistemática”, costuma ser utilizada em estudos exploratórios, quando se busca o primeiro contato ou compreensão inicial de um fenômeno. Ela caracteriza-se por sua flexibilidade e espontaneidade, permitindo ao pesquisador captar a realidade social sem imposição rígida de categorias ou roteiros pré-elaborados.

A observação não estruturada consiste em “recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou um plano previamente detalhado” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 91). Nessa modalidade, o observador permanece “alheio a instrumentos padronizados de coleta, atuando de modo livre, informal e casual” (Marconi & Lakatos, 2007, p. 210).

Deste modo, ao longo de três semanas, foram realizadas 12 sessões de 45 min cada, distribuídas em turmas e horários distintos, de modo a contemplar a diversidade do cotidiano pedagógico. Utilizou-se um caderno de campo padronizado, no qual se lançaram fichas de observação livre, anotações sobre a frequência de uso dos jogos e notas acerca dos níveis de engajamento dos alunos. A repetição sistemática das observações, aliada à triangulação com os dados dos questionários, assegurou confiabilidade interfontes e proporcionou um panorama robusto das dinâmicas investigadas.

Dessa maneira, a articulação dos questionários semiestruturados e da observação direta não estruturada permitiu um retrato detalhado das práticas docentes e das experiências de leitura e de jogo em sala, conciliando a sistematização exigida pela pesquisa acadêmica com o respeito ao ritmo e à voz dos participantes.

#### **2.4.3 Descrição das ferramentas ou procedimentos para a análise dos dados**

A análise dos dados foi estruturada para explorar de forma integrada tanto os indicadores quantitativos dos questionários semiestruturados quanto as evidências qualitativas advindas das observações não estruturadas e das demais fontes documentais. Para cada instrumento, definiram-se procedimentos específicos, apoiados em métodos consagrados na literatura, e validados em metodologia.

Os questionários semiestruturados forneceram respostas fechadas e abertas. As respostas fechadas foram digitadas em planilhas eletrônicas e tabuladas utilizando o software Excel, seguindo as recomendações de Hair et al. (2009) para organização de dados e verificação de consistência interna.

Já a observação direta não estruturada resultou em anotações livres no caderno de campo, as quais foram transcritas digitando-se todos os registros em documentos de texto, preservando-se literalidade e contexto, como preconiza Minayo (2014).

Empregou-se a análise de conteúdo temática de Bardin (2011) adaptada ao contexto qualitativo, ou seja, realizou-se uma leitura flutuante, identificação de unidades de registro, codificação aberta e agrupamento em categorias temáticas, conforme prescreve Saldaña (2013).

Como estratégia de confiança, confrontaram-se os resultados de questionários e as observações, buscando convergências e divergências (triangulação de métodos), a fim de reforçar a validade interna do estudo, conforme proposto por Flick (2009) e Minayo (2014).

#### **2.4.4 Descrição do processo criativo realizado para desenvolver a proposta de capacitação para os professores**

A elaboração do Programa de Capacitação em Alfabetização teve início com uma profunda imersão na realidade da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Cipriano Cocco”, em Jaguaré (ES), onde, por meio de observação participante e diálogos com gestores e docentes, identificaram-se lacunas significativas na fluência em leitura e na compreensão textual dos alunos do 2º ano. A pesquisadora dedicou-se, então, à análise dos indicadores da Avaliação do Fortalecimento da Aprendizagem (AFA) e dos relatórios pedagógicos, fundamentando-se em Thiollent (2011) para compreender os desafios coletivos e, ao mesmo tempo, valorizar as vozes individuais dos professores e alunos.

Em seguida, adotou-se uma abordagem de co-design inspirada na pesquisa-ação participante, promovendo oficinas colaborativas nas quais os próprios educadores foram convidados a refletir sobre suas práticas, compartilhar experiências com jogos educativos e sugerir recursos inovadores que julgavam promissores para engajar os estudantes. Esse processo de escuta ativa e co-construção, conforme Deci e Ryan (2008) ressaltam a importância do protagonismo dos sujeitos para a motivação intrínseca, permitiu reunir um portfólio de atividades lúdicas e tecnológicas ajustadas ao ritmo e às preferências dos alunos da escola.

A partir dessas contribuições, sistematizou-se a fundamentação teórica do programa, articulando a Teoria da Motivação Intrínseca de Deci & Ryan (2008) com as diretrizes do PNAIC e com práticas consolidadas de alfabetização que destacam a fluência como pilar para a compreensão de textos (Leal, 2019). Foram, então, desenhados cinco módulos temáticos, desde os princípios da decodificação automática até as metodologias de avaliação formativa, cada um estruturado em sessões expositivas, oficinas práticas e momentos de reflexão coletiva, garantindo a articulação entre teoria e aplicação cotidiana.

Sistematizou-se a fundamentação teórica em cinco eixos principais: (1) princípios da fluência em leitura; (2) dinâmicas de motivação; (3) design e seleção de jogos educativos; (4) uso crítico de tecnologias na alfabetização; e (5) monitoramento formativo. Cada eixo correlacionou-se a práticas consolidadas do PNAIC e a estudos de Leal (2019) sobre fluência como pré-requisito da compreensão, procurando traduzir conceitos em atividades concretas, como sessões de leitura em duplas, “estações de jogo” orientadas e oficinas de análise de texto.

Para cada eixo, elaboraram-se roteiros detalhados de oficinas teórico-práticas, calendários de encontros e materiais auxiliares (slides, guias de planejamento, sugestões de aplicativos). Foi também desenhado um plano de avaliação interna, com instrumentos de autoavaliação docente e registros de progresso dos alunos, previstos para futuras aplicações piloto.

Por fim, antes de avançar para a fase de implementação, submeteu-se toda a proposta a uma rodada de validação conceptual junto às instâncias gestoras da Secretaria Municipal de Educação, garantindo alinhamento com metas institucionais e viabilidade orçamentária. Embora o programa ainda não tenha sido aplicado, esse processo criativo colaborativo e fundamentado em evidências assegurou que ele esteja pronto para transformar, de maneira humanizada e sustentada, a prática de alfabetização no 2º ano

da “Cipriano Cocco”, lançando as bases para um futuro acadêmico mais sólido a seus alunos.

## **2.5 Considerações éticas**

A condução desta pesquisa demanda atenção rigorosa aos princípios éticos que asseguram o respeito, a dignidade e o bem-estar de todas as pessoas envolvidas. Em primeiro lugar, garantiu-se a participação voluntária por meio de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinados por cada professor, sendo que um modelo desse documento está disponível no Apêndice B. Essa prática respeita a autonomia dos sujeitos, permitindo que saiam do estudo a qualquer momento, sem prejuízo algum.

Para proteger a privacidade e a confidencialidade, todos os dados foram codificados e armazenados em ambiente seguro, de acordo com a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018), que orienta boas práticas no tratamento de informações pessoais. As transcrições e anotações de campo não contêm nomes reais; utiliza-se identificadores alfanuméricos que preservam o anonimato dos participantes e evitam qualquer associação direta entre depoimentos e indivíduos (Minayo, 2014).

Durante o processo, a pesquisadora promoveu um ambiente inclusivo e acolhedor, procurando minimizar assimetrias de poder e valorizar as vozes dos participantes. Além disso, adotou-se o princípio da responsabilidade social: os resultados e materiais produzidos ao longo do estudo serão compartilhados de forma acessível com a comunidade escolar, estimulando a aplicação de boas práticas de alfabetização sem onerar ou expor indivíduos (Thiollent, 2011). Essa postura reforça o compromisso de que o conhecimento gerado seja instrumento de transformação positiva, alinhado a valores de justiça e solidariedade.

Por fim, a pesquisadora manteve constante reflexão crítica sobre seu próprio papel, reconhecendo que o cuidador ético deve estar atento a potenciais conflitos de interesse e vigilância contínua de seus procedimentos, promovendo ajustes sempre que necessário para resguardar a integridade emocional e acadêmica de todos (Minayo, 2014).

Ao concluir este capítulo, ficou delineado de forma sistemática o percurso metodológico adotado, desde a definição do enfoque qualitativo e do procedimento de

pesquisa-ação participante, passando pela descrição dos participantes e do contexto escolar, até a apresentação dos instrumentos de coleta e das técnicas de análise de dados, bem como das salvaguardas éticas implementadas ao longo do processo. Com esse arcabouço, garante-se a transparência e a robustez da investigação, estabelecendo a base necessária para interpretar os dados com rigor e sensibilidade. No Capítulo 3, serão então expostos e discutidos os resultados obtidos, articulando as evidências empíricas com o referencial teórico prévio, de modo a revelar as contribuições do programa de capacitação para a fluência em leitura e compreensão de textos dos alunos do 2º ano.

## CAPÍTULO 3: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo são apresentados e analisados os principais achados da pesquisa realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Cipriano Cocco”, com foco nas práticas pedagógicas voltadas à alfabetização e à promoção da leitura no 2º ano do Ensino Fundamental. Este capítulo busca articular os dados empíricos coletados com os referenciais teóricos discutidos anteriormente, permitindo uma compreensão crítica das estratégias adotadas pelos docentes, suas motivações, desafios e impactos na aprendizagem dos alunos. A análise está organizada conforme as categorias de análise que foram definidas: fluência em leitura, compreensão textual, motivação, jogos educativos, práticas de mediação e uso de tecnologias, que emergiram das observações em sala e dos relatos dos professores. Conforme apontam Soares (2020) e Ferraz (2021), a leitura eficaz e o letramento significativo só se consolidam quando há intencionalidade pedagógica, valorização dos contextos socioculturais dos alunos e práticas didáticas que integrem emoção, ludicidade e reflexão crítica. Dessa forma, este capítulo é central para evidenciar como as ações docentes, mesmo em um contexto de limitações estruturais, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da fluência e da compreensão leitora, além de apontar caminhos para o fortalecimento das práticas de alfabetização com base em evidências.

### 3.1 Fluência em Leitura e Compreensão de Textos

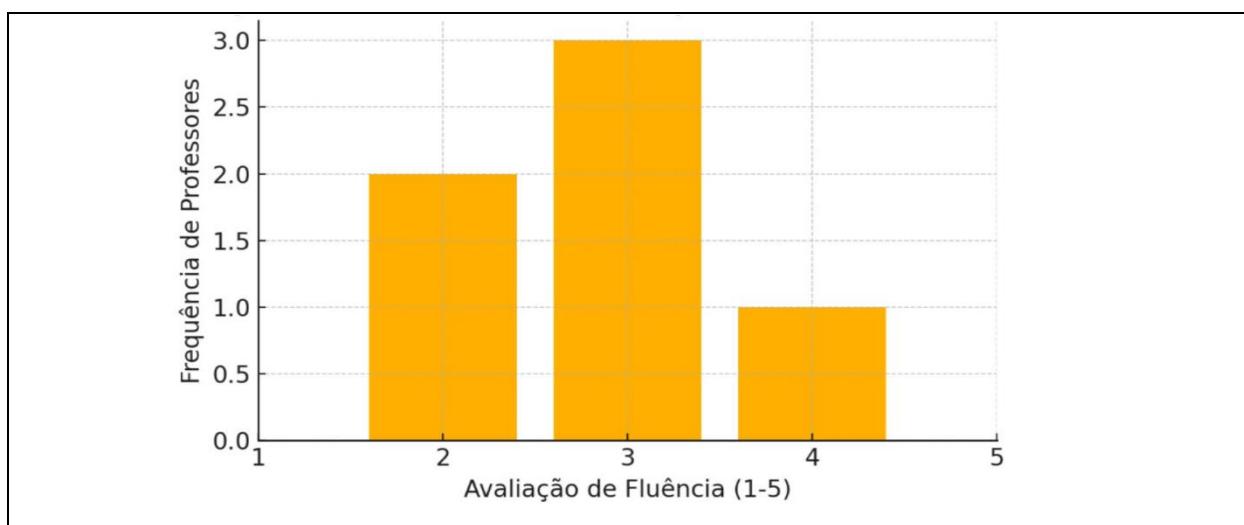
Este primeiro item aborda duas competências interdependentes e essenciais para o desenvolvimento pleno da alfabetização: a capacidade de ler com precisão, velocidade e expressividade, e a habilidade de compreender, interpretar e atribuir sentido aos textos lidos.

A fluência em leitura e a compreensão de textos são competências interdependentes que desempenham um papel crucial no desenvolvimento da alfabetização. Ao abordar essas habilidades, é imprescindível reconhecer que a capacidade de ler de forma precisa, rápida e expressiva, aliada à aptidão para compreender, interpretar e atribuir significado aos textos lidos, constitui a base para um aprendizado eficaz. Segundo Martins et al. (2020), a fluência em leitura é um elemento decisivo nesse processo, uma vez que permite ao leitor direcionar sua atenção à compreensão do conteúdo, em vez de se perder na decodificação das palavras.

No entanto, é essencial ir além da mera leitura literal para abranger a compreensão textual, que, conforme destacado por Goodman (2013) e Santos (2019), envolve a ativação de conhecimentos prévios e a utilização de estratégias inferenciais. Este entendimento leva a refletir sobre a prática pedagógica em sala de aula e a importância de investigar como essas habilidades podem ser cultivadas. Desse modo, questionamentos direcionados aos docentes do 2º ano revelaram a percepção dos educadores sobre a fluência em leitura de seus alunos. A avaliação quantitativa, proposta na forma de uma escala de 1 (muito difícil) a 5 (muito fácil), trouxe à tona avaliações variadas: um professor atribuiu a nota 4, enquanto três docentes optaram pela nota 3 e dois pela nota 2, conforme ilustrado na Figura 3.1.

**Figura 3.1**

*Avaliação da fluência em leitura pelos professores do 2º ano.*



A predominância das notas 2 e 3 destaca um panorama desafiador. Apesar dos avanços pontuais, observa-se que um grupo significativo de alunos ainda não alcançou a leitura automática e expressiva esperada ao final do 2º ano. Essa realidade nos leva a questionar as implicações dessa fluência deficiente. Quando os professores atribuem notas médias ou baixas, isso sugere que seus alunos estão investindo um esforço excessivo na decodificação, comprometendo, assim, a compreensão global do texto. Leal (2019) enfatiza que a falta de fluência torna a compreensão textual uma tarefa árdua, pois o leitor não consegue concentrar-se nas inferências necessárias para a construção de significados.

Refletindo sobre as práticas pedagógicas, é interessante notar que o professor que avaliou com nota 4 provavelmente implementa atividades de leitura compartilhada e exercícios de entonação, que são metodologias eficazes para automatizar o reconhecimento de palavras (Silva et al., 2019). Em contrapartida, as avaliações mais baixas podem indicar uma ausência de sistematização nas atividades de fluência, o que reforça a necessidade de um programa de capacitação voltado para estratégias de leitura repetitiva e expressiva. Este alinhamento com a Teoria da Motivação Intrínseca de Deci & Ryan (2008) pode ser fundamental para engajar os alunos em um processo contínuo de aprimoramento da leitura.

Ao final, este primeiro indicador não apenas confirma a relevância do problema investigado, mas também nos orienta na elaboração de intervenções específicas, como oficinas de entonação e cronômetros de leitura. Essas ações visam promover a fluência em todo o grupo, estabelecendo assim bases sólidas para a compreensão textual subsequente. É responsabilidade, enquanto educadores e pesquisadores, criar um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral do aluno, capacitando-o a se tornar um leitor fluente e crítico. Esse caminho, embora desafiador, é essencial para a formação de cidadãos que possam não apenas decifrar palavras, mas também interpretar e atribuir significado ao mundo que os rodeia.

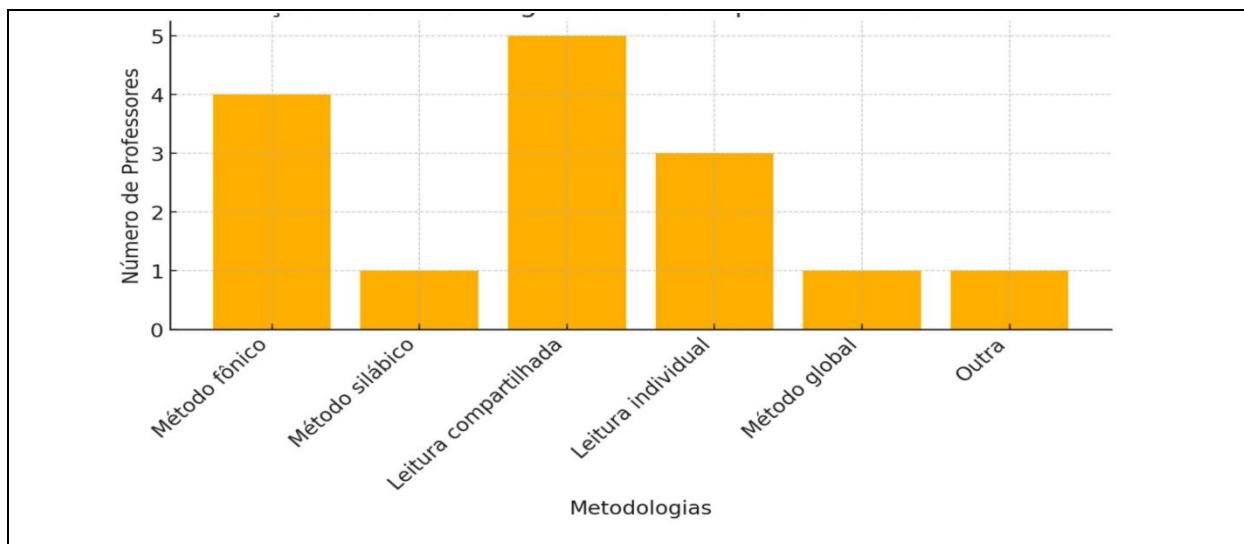
Em seguida procurou-se mapear as metodologias pedagógicas empregadas pelos docentes para promover a fluência em leitura entre os alunos do 2º ano, por meio de um questionamento no sentido de: “Quais metodologias você utiliza atualmente para promover a fluência em leitura entre os alunos do 2º ano?”, oferecendo aos participantes uma gama de opções: Método fônico, Método global, Método silábico, Leitura compartilhada, Leitura individual, ou a possibilidade de mencionar outra abordagem

específica. Este item se revela crucial, pois permite avaliar as abordagens teórico-metodológicas em uso cotidiano, confrontando-as com as categorias substantivas descritas no marco teórico e as recomendações de políticas públicas, como a Política Nacional de Alfabetização (PNA).

Analisando as respostas dos seis professores participantes, constatamos que quatro optaram pelo Método fônico, um escolheu o Método silábico, cinco indicaram a Leitura compartilhada, três a Leitura individual, e um docente mencionou o Método global, além de uma contribuição adicional que destacou “Exercícios rítmicos com música”, conforme ilustrado na Figura 3.2.

**Figura 3.2**

*Metodologias utilizadas pelos professores do 2º ano.*



A leitura compartilhada emergiu como a metodologia mais comum, seguida pelo método fônico e pela leitura individual. Essa predominância leva a reflexão sobre a dinâmica do ensino e a forma como as diferentes abordagens são integradas no cotidiano escolar. A escolha do método fônico, que se baseia na relação sistemática entre fonemas e grafemas, revela uma confiança na decodificação explícita. No entanto, essa ênfase pode trazer um risco: a possibilidade de que estratégias de compreensão contextualizada fiquem em segundo plano. A única indicação do método silábico sugere um reconhecimento de sua utilidade em partir de sílabas simples para a construção de palavras, porém, sua baixa incorporação na prática cotidiana dos docentes reflete uma oportunidade perdida de diversificação. Por outro lado, a valorização da leitura

compartilhada, na qual o texto é lido coletivamente antes das leituras individuais, destaca a importância do diálogo e da escuta ativa como pilares para a construção da fluência.

Embora três docentes mantenham momentos de leitura individual, o número relativamente baixo indica que a autonomia do aluno não tem recebido a devida atenção, possivelmente devido ao tamanho das turmas. A escassa aplicação do método global, que prioriza a compreensão do sentido geral antes da análise de partes menores, sugere uma oportunidade não explorada para promover uma compreensão mais holística dos textos. A menção a exercícios rítmicos com música introduz um elemento lúdico que pode potencializar a motivação intrínseca, alinhando-se à ideia de que práticas diversificadas são fundamentais para o engajamento dos alunos.

A predominância das práticas de leitura compartilhada e do método fônico confirma a combinação das abordagens sintéticas e analíticas como eficaz para promover a fluência e a compreensão, conforme destacado por Soares (2016) e Ferreiro & Teberosky (2018). Contudo, a baixa adoção do método global levanta questões sobre a subutilização de práticas que favorecem a compreensão abrangente dos textos, como apontado por Marchesoni & Shimazaki (2021). Essa realidade nos leva a ponderar sobre a necessidade de uma formação docente que amplie a variedade metodológica, integrando de forma equilibrada tanto a decodificação quanto o significado e o engajamento lúdico.

A forte adesão ao método fônico, respaldada por evidências científicas, deve coexistir com abordagens analíticas e lúdicas para atender às diversas necessidades dos alunos. A ampla utilização da leitura compartilhada reflete a conexão entre teoria e prática recomendada por Silva et al. (2023), que enfatiza a eficácia de práticas colaborativas que envolvem a troca de papéis entre professor e aluno. Em última análise, a diversidade de estratégias, incluindo elementos sonoros e jogos, é essencial para não apenas fortalecer a decodificação, mas também promover o prazer pela leitura, um passo fundamental para desenvolver a fluência e a compreensão de textos de forma inclusiva e significativa.

Assim, estes resultados sublinham a urgência de uma formação docente que valorize e integre uma maior variedade metodológica. Essa abordagem não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também assegura que todos os alunos tenham acesso a uma educação que respeite e atenda às suas diferentes realidades e necessidades, conforme previsto no programa de capacitação proposto.

Buscou-se aprofundar a compreensão das estratégias que os professores do 2º ano consideram mais eficazes para promover a fluência em leitura em seus contextos reais de

sala de aula. Ao solicitar que os docentes descrevessem uma ou duas práticas que gerassem melhores resultados, o objetivo foi revelar, a partir da experiência concreta desses profissionais, quais abordagens têm se mostrado mais efetivas no desenvolvimento da fluência leitora. Essa perspectiva não apenas valoriza o saber pedagógico do professor, mas também se alinha à abordagem metodológica da pesquisa, que reconhece a importância de práticas vivas e contextualizadas.

As falas dos professores foram complementadas por observações em sala de aula, permitindo uma validação empírica das percepções docentes e revelando como as estratégias se materializam no cotidiano escolar. O relato do Professor 1 sobre o “rodízio de leitura em roda” se destaca. Essa prática não apenas promove a fluência, mas também incentiva a escuta ativa e a cooperação entre pares. Durante a observação, foi possível notar que os alunos estavam atentos às leituras uns dos outros, corrigindo-se de maneira delicada e celebrando os avanços dos colegas. Essa dinâmica fortalece a autoconfiança dos leitores iniciantes e cria um ambiente de aprendizagem cooperativa, como preconizado por Silva et al. (2023).

O Professor 2 trouxe à tona o uso de “frases rítmicas e cantadas”, seguido de leitura em duplas. Aqui, a musicalização, aliada ao trabalho colaborativo, ativa a memória auditiva e torna a leitura mais prazerosa e acessível. Durante a observação, os alunos demonstraram entusiasmo nas cantigas e se engajaram espontaneamente nas leituras em duplas, apresentando maior fluidez e autonomia após essa atividade lúdica. Essa transição da atividade musical para a leitura textual ocorreu de forma natural, evidenciando a internalização de padrões rítmicos da língua escrita.

A prática do Professor 3, que combina leitura compartilhada em cartazes com leitura individual, também merece destaque. Essa abordagem favorece o modelamento da fluência por meio da escuta, promovendo uma autonomia progressiva. Ao ler em voz alta enquanto os alunos acompanhavam, o professor ofereceu um modelo de entonação e ritmo que os estudantes buscaram imitar em suas leituras individuais. Essa prática reforça a importância da leitura modelada como uma etapa intermediária no processo de aquisição da fluência, conforme defendido por Leal (2019).

O Professor 4 implementa a “leitura colorida”, onde palavras-chave são destacadas com cores para leitura em voz alta. Essa associação visual não só facilita o reconhecimento e a fluência lexical, mas também se revelou especialmente útil para alunos com dificuldades de atenção. Durante as observações, foi evidente que os estudantes

mantinham maior foco ao seguir o texto colorido e pareciam antecipar a leitura das palavras destacadas com mais segurança, promovendo uma compreensão morfossintática mais eficaz.

O Professor 5 relatou o uso da “silabação associada a imagens”, uma estratégia que estimula a decodificação fonológica e a memória visual. Observou-se que os alunos manipulavam cartões com sílabas e imagens correspondentes, formando palavras de maneira lúdica e participativa. Crianças que apresentavam dificuldades na leitura convencional mostraram avanços ao reconhecer padrões fonográficos por meio dessa associação imagética, evidenciando o valor da multisensorialidade no processo de alfabetização inicial, como apontado nos documentos do PNA (2022).

Por fim, o Professor 6 aplica desafios de “leitura cronometrada”, estabelecendo metas de melhoria semanais. Essa prática não apenas estimula o envolvimento pessoal dos alunos, mas também contribui para o desenvolvimento da fluência automática. Durante a observação, os alunos se mostraram entusiasmados ao acompanhar seu progresso por meio de gráficos simples e coloridos, expressando orgulho ao superar suas próprias marcas. Essa prática fortalece a autorregulação da aprendizagem, alinhando-se às propostas de desenvolvimento da autonomia leitora.

As práticas relatadas e observadas revelam um investimento sensível dos professores da Escola Municipal “Cipriano Cocco” em estratégias que articulam metodologias fonológicas, visuais, rítmicas e participativas. A coerência entre as percepções docentes e os comportamentos dos alunos durante as atividades reforça a efetividade dessas práticas e aponta para a necessidade de ampliá-las e sistematizá-las no contexto de uma formação continuada. A fluência, entendida não apenas como uma habilidade técnica, mas como um caminho para o acesso ao significado do texto, torna urgente a valorização de práticas que sejam contextualizadas, criativas e afetivamente significativas (Leal, 2019; Silva et al., 2023).

Essas práticas convergem, em sua maioria, para abordagens que integram interação social, ludicidade, ritmo e visualidade, elementos reconhecidos como fundamentais para o desenvolvimento da fluência em leitura. De acordo com Silva et al. (2023), práticas que articulam jogos, cantigas e leitura em voz alta tendem a criar um ambiente positivo e motivador, favorecendo o envolvimento dos alunos com o texto de forma mais significativa. O uso de estratégias como leitura em duplas e leitura em roda também está alinhado com a compreensão de que a fluência envolve não apenas

velocidade, mas também prosódia, entonação e compreensão do sentido global, como ressaltam Leal (2019) e os fundamentos do PNA.

Além disso, a prática de “leitura cronometrada com metas” dialoga diretamente com a noção de fluência como uma habilidade que pode ser autorregulada e aprimorada, desde que acompanhada de um ambiente acolhedor e motivador. Essa estratégia pode ser enriquecida através de instrumentos de autoavaliação e práticas de feedback formativo, conforme previsto no programa de capacitação proposto no estudo.

As respostas evidenciam que os professores já utilizam práticas validadas na literatura educacional e sensíveis às realidades de suas turmas. No entanto, há um potencial significativo para o fortalecimento e sistematização dessas estratégias, apoiadas por um referencial teórico-metodológico mais consistente. Isso reforça a pertinência e a urgência da implementação de ações formativas voltadas à promoção da fluência e da compreensão leitora no ciclo de alfabetização, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite suas singularidades e necessidades.

Também se quis compreender como os professores identificam, no cotidiano da sala de aula, os sinais de que um aluno não está compreendendo o texto durante a leitura. Assim, a pergunta “Como você identifica, durante a leitura, se um aluno não está compreendendo o texto? Quais sinais ou comportamentos você observa?” buscou revelar os indicadores práticos utilizados pelos docentes para perceber a ausência de compreensão, uma habilidade diretamente associada à fluência em leitura. Entender como esses sinais são reconhecidos é fundamental, pois, como enfatiza Leal (2019), a fluência deve estar acompanhada da construção de sentido; do contrário, a leitura se reduz a uma mera decodificação mecânica, desprovida de função comunicativa.

As respostas dos professores, acompanhadas de observações em sala, revelam uma prática pedagógica sensível aos comportamentos dos alunos durante a leitura, refletindo uma escuta atenta e uma atuação reflexiva. O Professor 1 destacou que observa “hesitações prolongadas, pausas fora de contexto e recusa em prosseguir” como sinais de que um aluno pode não estar compreendendo o texto. Durante uma leitura em roda, foi notável que alguns alunos paravam por longos segundos, olhando ao redor em busca de ajuda. A intervenção do professor foi acolhedora, oferecendo pistas sem constranger, demonstrando a importância de criar um ambiente seguro para os alunos.

O Professor 2 ressaltou que alguns alunos “repetem palavras sem sentido ou pulam trechos”, o que indica uma leitura mecânica, sem a devida atenção ao conteúdo. Observou-

se que, em uma atividade de leitura coletiva, alguns estudantes apresentavam fluência aparente, mas ao serem questionados sobre o conteúdo, eram incapazes de responder. O professor, sensível à situação, reformulava as perguntas para facilitar a compreensão, evidenciando uma prática que prioriza a adaptação às necessidades dos alunos.

O olhar do Professor 3 para o “olhar vago ou desvio do olhar do texto e respostas desconectadas” também é revelador. A dispersão e a falta de conexão entre a leitura e a interpretação indicam um desengajamento com o texto. Durante a leitura compartilhada, foi observado que alguns alunos desviavam o olhar repetidamente e suas respostas eram genéricas ou incoerentes, o que aponta para a necessidade de estratégias que promovam maior envolvimento.

O Professor 4 mencionou que os alunos “fazem perguntas irrelevantes ao texto”, um comportamento que pode ser uma forma inconsciente de compensar a falta de compreensão. Um episódio observado ilustra essa situação: uma aluna perguntou, ao final de um parágrafo, “Vai ter lanche agora?”, um desvio claro do contexto que indicava uma ruptura na compreensão. O professor gentilmente retomou a leitura, demonstrando a importância de um acompanhamento empático.

O Professor 5 observou que os alunos em dificuldade frequentemente “murmuram ‘não sei’ e trocam palavras por sinônimos que não se encaixam”. Essa troca de palavras fora de contexto sugere que o aluno tenta adivinhar o significado, mas não comprehende o texto. Um aluno, ao ler uma frase simples, trocou “bola” por “brinquedo” e depois por “coisa”, mostrando uma tentativa de aproximação sem compreender o significado global da frase.

Por fim, o Professor 6 relatou o uso de “gestos de frustração, como mãos na cabeça, e feedback negativo espontâneo, como ‘não consigo’”. Essas manifestações corporais e verbais revelam que a dificuldade na leitura afeta emocionalmente o aluno, comprometendo o processo de aprendizagem. Durante uma aula de leitura cronometrada, uma aluna tapou os ouvidos e chorou discretamente após errar várias palavras. O professor interrompeu a atividade e acolheu a criança com empatia, adaptando o exercício para um ritmo mais leve e inclusivo.

As falas dos professores, corroboradas pelas observações em sala, evidenciam uma prática pedagógica atenta aos sinais verbais, corporais e emocionais emitidos pelos alunos durante a leitura. Esses sinais, muitas vezes sutis, são fundamentais para o redirecionamento das estratégias pedagógicas. Como ressalta Leal (2019), a fluência em

leitura está intimamente ligada à compreensão do texto, e ambas são interdependentes no processo de alfabetização. Quando um aluno manifesta hesitação, repete palavras sem sentido ou demonstra frustração, ele sinaliza, de forma não verbal, que não compreendeu o que leu; cabe ao professor agir rapidamente, adaptando sua mediação pedagógica.

Além disso, reconhecer os obstáculos à compreensão é também respeitar a singularidade dos alunos e seus próprios ritmos de aprendizagem, como aponta Silva et al. (2023). A intervenção pedagógica, portanto, torna-se não apenas mais eficaz, mas também mais humana e inclusiva. Os relatos e as práticas observadas mostram que os docentes da Escola Municipal “Cipriano Cocco” possuem um olhar atento e cuidadoso sobre o processo de leitura de seus alunos. Apesar dos desafios estruturais e da necessidade de formação continuada, demonstram sensibilidade e disposição para compreender as dificuldades de seus estudantes, buscando caminhos que os ajudem a superar os obstáculos da leitura. Esse processo é mediado pelo afeto, pela escuta atenta e pela construção de um ambiente de aprendizagem significativo.

### **3.2 Motivação e Engajamento**

O item 3.2 – Motivação e Engajamento – aborda aspectos fundamentais para o sucesso das práticas de leitura e alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente em contextos marcados por desigualdade social e limitação de recursos. A motivação, particularmente a de natureza intrínseca, é um dos principais motores da aprendizagem significativa, conforme destacam Deci e Ryan (2000; 2008). Fatores como prazer, curiosidade, desafio e sentimento de autonomia impulsionam essa motivação. No campo da alfabetização, estudos como os de Ferreira (2016) e Ferraz (2021) demonstram que estratégias lúdicas, afetivas e interativas, como jogos e dramatizações, favorecem o engajamento dos alunos, transformando o ato de ler em uma experiência prazerosa e envolvente.

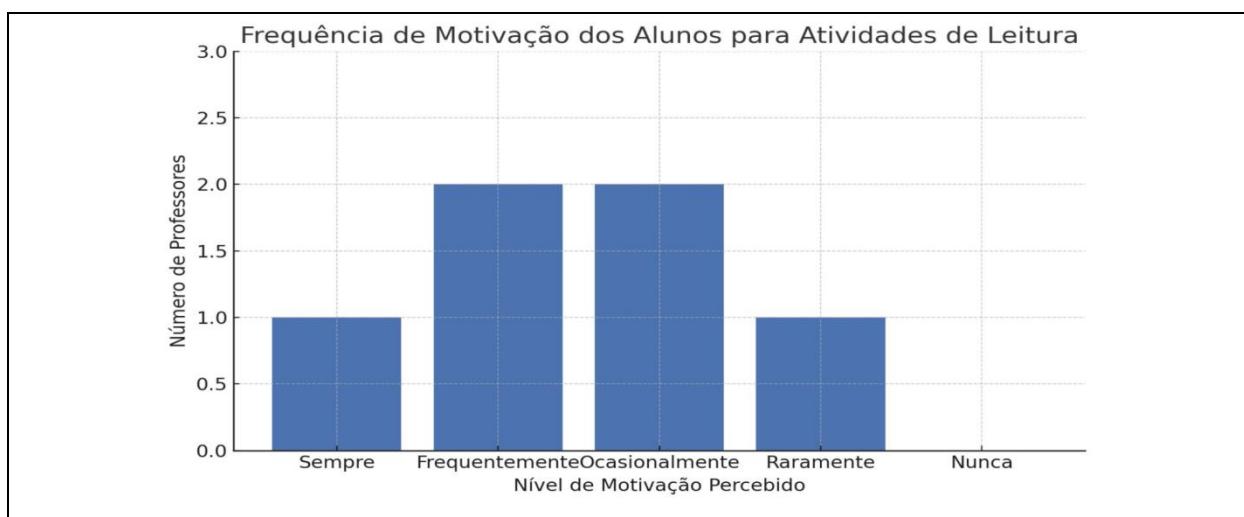
Considerando essa premissa, se buscou investigar a percepção dos professores sobre o nível de interesse e prazer dos alunos ao realizarem atividades de leitura. A pergunta “Meus alunos demonstram curiosidade e prazer ao realizar atividades de leitura em sala?” buscou compreender em que medida os estudantes estão engajados afetiva e cognitivamente com o ato de ler. A motivação é um fator decisivo para o desenvolvimento da fluência e da compreensão textual, e a Teoria da Motivação Intrínseca sugere que o

prazer pela leitura favorece o engajamento autêntico com a aprendizagem, especialmente quando as atividades são percebidas como significativas e desafiadoras (Deci & Ryan, 2008).

As respostas dos professores revelaram uma variedade de percepções sobre o envolvimento dos alunos com as atividades de leitura. A maioria dos docentes observou níveis moderados de motivação: dois marcaram “frequentemente”, dois “ocasionalmente”, um relatou motivação constante (“sempre”) e outro indicou baixa motivação (“raramente”). A ausência de marcações para “nunca” sugere que, em geral, há algum nível de interesse, mas os dados também revelam desafios significativos para consolidar o prazer pela leitura como uma prática cotidiana (Figura 3.3).

**Figura 3.3**

*Frequência da motivação dos alunos para atividades de leitura.*



O Professor 1, que assinalou “sempre”, relatou que seus alunos participam com entusiasmo, pedindo para ler mais de uma vez e celebrando as conquistas uns dos outros. Este ambiente afetivo e encorajador se mostra como sendo um fator crucial para o alto grau de engajamento, ilustrando as ideias de Deci e Ryan sobre contextos motivacionais intrínsecos, onde os alunos leem porque desejam, não apenas por obrigação.

Por outro lado, os Professores 2 e 4, que marcaram “frequentemente”, notaram que o interesse dos alunos aumenta quando as atividades são mediadas com jogos, música ou leitura em duplas, mas diminui quando a leitura é isolada ou envolve textos longos. Essa percepção reforça a importância da mediação docente e do formato das atividades na motivação dos alunos. Já os Professores 3 e 6, que indicaram motivação “ocasional”,

revelaram que o interesse pode ser afetado pelo tipo de texto ou pelo momento do dia, com alguns alunos demonstrando resistência, especialmente em contextos que exigem leitura em voz alta sem preparação prévia.

A situação do Professor 5, que relatou “raramente” ver motivação entre os alunos, é alarmante. Durante uma atividade observada, poucos alunos mostraram iniciativa para participar da leitura e alguns expressaram desinteresse. Essa realidade destaca a necessidade urgente de intervenções que possam revitalizar o interesse dos alunos, sugerindo que a falta de recursos atrativos ou a ausência de rotinas de leitura criativas podem ser fatores que contribuem para essa desmotivação.

Os dados refletem um cenário heterogêneo, onde o engajamento com a leitura está intimamente ligado à mediação do professor, à proposta pedagógica e ao ambiente criado em sala. A motivação para ler está ligada à percepção dos alunos sobre como se envolvem com os textos; quanto mais significativas e prazerosas forem as experiências de leitura, maior será o interesse demonstrado (Silva et al., 2023). A turma do Professor 1 exemplifica o que Deci e Ryan definem como um espaço onde a leitura é desejada e não imposta, enquanto a percepção do Professor 5 pode indicar um ambiente que carece de estímulos positivos.

Entretanto, o prazer pela leitura não se constrói automaticamente. É essencial que os alunos vivenciem o texto como algo significativo, o que requer práticas constantes de leitura compartilhada, rodas de conversa, dramatizações e jogos, conforme sugerido nos fundamentos do PNA e nas boas práticas pedagógicas. Portanto, é fundamental investir em estratégias que despertem o prazer pela leitura desde os primeiros anos, não apenas para consolidar a fluência, mas também para estabelecer um vínculo afetivo com o universo da linguagem escrita.

A diversidade de respostas obtidas nesta pesquisa reforça a necessidade de formação continuada para os professores, que os ajude a planejar atividades mais envolventes e significativas. Essa abordagem garantirá que todos os alunos, independentemente de seu perfil, possam experimentar o prazer de ler, transformando a prática da leitura em um componente central e positivo de sua educação. Assim, a motivação e o engajamento se tornam não apenas objetivos, mas pilares fundamentais para uma alfabetização verdadeiramente inclusiva e eficaz.

Em seguida se buscou explorar as experiências mais significativas de leitura em sala de aula a partir da perspectiva dos professores, enfocando as situações em que os

alunos demonstraram maior entusiasmo. Ao perguntar: “Cite um exemplo de atividade que despertou entusiasmo em seus alunos para ler ou interpretar um texto. O que, na sua opinião, tornou essa atividade atraente?”, buscou-se ir além da frequência de participação, iluminando as estratégias concretas que promovem o engajamento ativo dos estudantes. Essa abordagem está alinhada com os princípios da motivação intrínseca (Deci & Ryan, 2008), que reconhecem a autonomia, a competência e a conexão social como fatores fundamentais para o engajamento autêntico na aprendizagem.

Os relatos dos professores revelaram uma rica diversidade de práticas que despertaram entusiasmo nas atividades de leitura. O Professor 1 mencionou uma “leitura teatralizada de pequenos diálogos com uso de fantasias simples”. Essa dramatização foi descrita como altamente envolvente, com os alunos participando ativamente, representando personagens e adaptando falas de forma criativa. A leitura se transformou em uma brincadeira, ampliando o envolvimento afetivo com o texto e demonstrando como a expressão corporal e a ludicidade podem enriquecer a experiência leitora.

O Professor 2 destacou o uso de um “caça-palavras em cartazes pela sala”, que envolvia a leitura em voz alta das palavras encontradas. A mobilidade, a competição amigável e o desafio visual contribuíram para o engajamento. Observou-se que as crianças se movimentavam pela sala com alegria e atenção, fazendo questão de ler com clareza as palavras que encontravam. Essa atividade não apenas estimulou a curiosidade, mas também promoveu a interação social, fundamental para o aprendizado.

O Professor 3 mencionou o uso de “histórias interativas no quadro digital, com perguntas suspensas”. A tecnologia, aliada ao suspense narrativo, despertou a curiosidade dos alunos, que permaneceram atentos à leitura no telão e empolgados para adivinhar os desfechos. Essa prática ilustra como a integração de recursos tecnológicos pode aumentar o interesse e a atenção dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem dinâmico e envolvente.

Por sua vez, o Professor 4 relatou a “leitura em tapete”, criando uma roda de leitura em um espaço acolhedor. O conforto físico e o ambiente diferenciado tornaram a leitura mais prazerosa, resultando em maior participação espontânea dos alunos. Ao se sentirem seguros em um espaço acolhedor, os estudantes se mostraram mais dispostos a arriscar a leitura, mesmo diante de possíveis erros, reforçando a importância de um ambiente que favoreça a expressividade e a interação.

O Professor 5 descreveu uma “competição amável de leitura em duplas, com pontuação de ritmo e entonação”. Esse formato lúdico motivou os alunos a se superarem, permitindo que até os mais tímidos aceitassem o desafio, apoiados por seus colegas. O ambiente de apoio mútuo e a celebração das conquistas mostram como a cooperação pode transformar a leitura em uma experiência social e alegre.

Finalmente, o Professor 6 citou a leitura de “histórias ilustradas seguida de criação coletiva de finais alternativos”. A liberdade criativa oferecida aos alunos para imaginar novos desfechos tornou a leitura significativa e envolvente. A atividade não apenas promoveu a compreensão do texto, mas também estimulou um profundo envolvimento com o enredo e os personagens, evidenciando a importância da criatividade na aprendizagem.

Os relatos revelam que os momentos mais atrativos de leitura estão intrinsecamente ligados a elementos como expressão corporal, criatividade, cooperação, ludicidade, movimento e tecnologia. Esses fatores são reconhecidos como facilitadores do engajamento significativo com a linguagem escrita (Silva et al., 2023; Leal, 2019). É notável que todos os exemplos envolvem algum grau de autonomia criativa ou participação ativa do aluno, seja na dramatização ou na resolução de enigmas. Essa prática está em consonância com os pressupostos da Teoria da Motivação Intrínseca, que afirma que o prazer pela aprendizagem se intensifica quando os alunos se sentem competentes, livres para escolher e pertencentes a um grupo.

Além disso, Silva et al. (2023) enfatizam que a leitura deve ser vivida como uma experiência afetiva e sensorial. O uso de tapetes, jogos visuais e histórias multimodais demonstra o esforço dos docentes em tornar a leitura uma prática prazerosa e viva, indo além da mera decodificação mecânica. As observações em sala confirmaram o impacto dessas atividades no envolvimento dos alunos, evidenciando um aumento na atenção, na expressão verbal e na interação entre pares.

Os resultados obtidos ressaltam que práticas criativas e afetivamente significativas são catalisadoras do interesse pela leitura. Estimular essas experiências deve ser uma prioridade nas políticas de formação docente, especialmente em escolas que enfrentam desafios estruturais e contextos de vulnerabilidade, como a Escola Municipal “Cipriano Cocco”. Tornar a leitura um momento de alegria, expressão e pertencimento é um passo essencial para a construção de leitores autônomos e críticos. Portanto, a reflexão sobre essas práticas não apenas ilumina o caminho para a promoção da leitura, mas também

reforça a necessidade de um compromisso contínuo com a inovação e a inclusão no ensino.

O questionamento seguinte teve como objetivo explorar as estratégias que os professores do 2º ano utilizam para ajudar alunos desmotivados a retomar o interesse pela leitura. Em um ambiente escolar como a Escola Municipal “Cipriano Cocco”, que enfrenta vulnerabilidades sociais e limitações de recursos, lidar com a desmotivação é um desafio frequente. Motivar os alunos a ler é mais do que apenas propor atividades; é fundamental criar vínculos afetivos com o texto e respeitar os tempos e sentidos que cada aluno atribui ao ato de ler (Ferreira, 2016; Franco, 2005).

As práticas observadas nos docentes revelam uma diversidade de mediações da leitura, fundamentadas em estratégias que respeitam os diferentes modos de aprender. Essas abordagens promovem o engajamento dos alunos por meio da ludicidade, da afetividade, da identificação cultural e do uso de tecnologias. Essas práticas estão em consonância com a perspectiva de letramento defendida por Soares (2020) e com os princípios da motivação para a leitura apresentados por Deci e Ryan (2000; 2008), que destacam a importância do prazer, da interação e da relevância pessoal no processo de apropriação da linguagem escrita.

O Professor 1 adota histórias interativas com dramatização e variações de voz, caracterizando uma abordagem performativa da leitura. Essa expressividade vocal e corporal não apenas estimula o envolvimento emocional dos alunos, mas transforma o ato de ler em uma experiência estética. Durante as dramatizações, os alunos não apenas sorriam e imitavam os personagens, mas também solicitavam ativa participação na encenação. Essa prática ilustra a leitura significativa mediada pelo corpo, onde o ato de ler se transforma em um evento social e afetivo, ampliando o interesse e a compreensão textual por meio da vivência lúdica.

O Professor 2, por sua vez, utiliza textos com personagens populares e elementos da cultura local, como lendas regionais. Essa estratégia promove a identificação cultural e o pertencimento, essenciais para o desenvolvimento de leitores críticos e engajados, conforme aponta Street (2014). Ao ler uma lenda capixaba, foi perceptível o entusiasmo de alunos que raramente se manifestavam, evidenciando o poder do conteúdo culturalmente relevante em mobilizar o interesse pela leitura.

O Professor 3 implementa jogos de leitura com recompensas simbólicas, como adesivos e elogios, representando uma forma de motivação extrínseca com uma

finalidade pedagógica. Estabelecendo metas claras e oferecendo reforço positivo, essa prática contribui para o envolvimento dos alunos e a superação de barreiras emocionais, especialmente entre os mais tímidos. O uso de recompensas em contextos de alfabetização pode ser eficaz quando associado a atividades significativas, pois reforça o sentimento de competência e reconhecimento, como constatado durante um bingo de sílabas, onde os alunos torciam uns pelos outros e comemoravam os acertos, criando um ambiente de cooperação e alegria.

O Professor 4 aposta na leitura compartilhada, iniciando a leitura e convidando os alunos a continuar. Essa prática de apoio e coautoria cria um espaço seguro para o exercício da oralidade e da fluência. A leitura em voz alta, modelada pelo professor, é uma ferramenta essencial para desenvolver a entonação, a segmentação adequada e a expressividade na leitura. Durante a observação, foi notável que os alunos se sentiam mais confiantes ao ler após ouvirem a professora, demonstrando menor receio de errar e maior disposição para participar.

O Professor 5 usa vídeos animados com legendas e trilhas sonoras, representando uma mediação tecnológica e multimodal. Ao combinar imagem, som e texto escrito, ele proporciona uma experiência de leitura mais acessível e atraente, especialmente para crianças em processo inicial de alfabetização. O uso de recursos digitais e multimodais amplifica as possibilidades de compreensão textual, envolvendo múltiplos canais de percepção. Na atividade observada, as crianças acompanharam uma canção legendada, cantando e lendo as palavras com fluência crescente, demonstrando um forte vínculo entre leitura, música e oralidade.

Por fim, o Professor 6 promove rodas de conversa antes da leitura, conectando os temas à realidade dos alunos. Essa abordagem afetiva e dialógica cria sentido para a leitura ao vincular o conteúdo à vivência dos estudantes. Ao discutir o tema “família”, muitos alunos compartilharam histórias, e ao lerem o texto relacionado, demonstraram mais atenção e emoção.

As respostas dos professores evidenciam uma sensibilidade em reconhecer que a desmotivação na leitura não é um sinal de fracasso, mas parte do processo de aprender a ler em contextos desafiadores. As estratégias citadas – dramatização, identificação cultural, jogos, apoio coletivo, tecnologia e diálogo – vão além de recursos técnicos; são intervenções afetivas e intencionais, construídas com base no vínculo com os alunos.

Essas práticas estão alinhadas com princípios que Ferreira (2016) defende, afirmando que atividades motivadoras precisam despertar a curiosidade e o prazer do aluno, especialmente diante de obstáculos estruturais, como a carência de materiais e apoio familiar. Além disso, Franco (2005) destaca que o envolvimento dos sujeitos no processo é fundamental para promover transformações reais, aplicando-se tanto ao professor quanto ao aluno.

As observações realizadas em sala corroboram as percepções dos docentes: nos momentos em que as estratégias foram aplicadas, notou-se maior participação, entusiasmo e foco por parte dos alunos, inclusive aqueles que anteriormente demonstravam resistência ou desinteresse. Isso confirma o que Silva et al. (2023) argumentam ao afirmar que a motivação intrínseca se fortalece quando o aluno encontra sentido, segurança e reconhecimento em suas interações com o texto.

Portanto, os dados mostram que, mesmo diante de limitações estruturais, os professores têm construído práticas criativas, sensíveis e culturalmente significativas para reconectar os alunos à leitura. Tais práticas não apenas recuperam o interesse momentâneo, mas também alimentam a autoconfiança e o pertencimento, pilares essenciais para a formação de leitores fluentes, críticos e engajados. O fortalecimento dessas estratégias, por meio de formações continuadas e valorização institucional, é um passo fundamental para consolidar avanços sustentáveis na alfabetização.

### **3.3 Integração de Jogos Educativos**

O item 3.3 – Integração de Jogos Educativos – explora o uso pedagógico dos jogos como estratégia para apoiar o desenvolvimento da leitura e da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A literatura educacional contemporânea reconhece os jogos como ferramentas poderosas para promover a aprendizagem ativa, o engajamento e a motivação dos alunos, especialmente em contextos desafiadores. Segundo a Teoria da Motivação Intrínseca (Deci & Ryan, 2000; 2008), os jogos favorecem o interesse espontâneo dos estudantes ao combinarem desafio, curiosidade e prazer, elementos essenciais para uma aprendizagem significativa. Autores como Ferraz (2021) e Gandin et al. (2021) destacam que a ludicidade, aliada à repetição significativa, potencializa a fixação de conteúdos, como a correspondência grafema-fonema e o reconhecimento de palavras, além de desenvolver competências cognitivas e socioemocionais.

O item 3.3 – Integração de Jogos Educativos – explora o uso pedagógico dos jogos como estratégia para apoiar o desenvolvimento da leitura e da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Durante as entrevistas semiestruturadas realizadas com professores da Escola Municipal “Cipriano Cocco”, ficou evidente que a literatura educacional contemporânea reconhece os jogos como ferramentas valiosas para promover a aprendizagem ativa, o engajamento e a motivação dos alunos, especialmente em contextos desafiadores. Segundo a Teoria da Motivação Intrínseca (Deci & Ryan, 2000; 2008), os jogos favorecem o interesse espontâneo dos estudantes ao combinarem desafio, curiosidade e prazer, elementos essenciais para uma aprendizagem significativa.

A entrevista revelou como os professores têm integrado recursos lúdicos, sejam físicos ou digitais, às atividades de leitura e os efeitos percebidos na motivação e no desempenho dos alunos. O Professor 1 compartilhou sua experiência com a “força de palavras”, utilizada ao final das aulas para revisar vocabulário. Essa prática não apenas promoveu a atenção e a memória lexical, mas também trouxe entusiasmo à sala de aula. Durante as observações, foi notável o clima de comemoração coletiva a cada nova letra descoberta, evidenciando que mesmo os alunos mais tímidos se arriscavam, incentivados pelos colegas.

O Professor 2 destacou o uso do “jogo da memória com sílabas” em estações de leitura. Essa abordagem demonstra a eficácia dos jogos como suporte para a construção fonológica e o reconhecimento de padrões silábicos. Nas observações, as crianças circulavam pelas estações com autonomia, tentando formar pares silábicos e lendo as palavras resultantes. A interação entre os alunos promovia correção e colaboração espontânea, o que reforça a ideia de que jogos podem atuar como mediadores do aprendizado.

O Professor 3, por sua vez, mencionou o aplicativo “Papa-Letras” utilizado em atividades na sala de informática. A inserção da tecnologia nesse contexto mostra como o universo digital pode ser conectado ao processo de alfabetização. Durante a atividade, os alunos mostraram grande concentração nos tablets, e o entusiasmo ao visualizar suas pontuações destaca o papel do feedback imediato na aprendizagem, um aspecto que pode ser decisivo para manter o interesse dos alunos.

Contrapõe-se a isso a resposta do Professor 4, que revelou não utilizar jogos, seja analógicos ou digitais. Essa ausência pode estar relacionada a fatores como falta de formação específica, tempo para planejamento ou recursos disponíveis. Durante as

observações, as atividades que ele aplicava eram mais tradicionais, como leitura em voz alta e cópia, resultando em menor participação espontânea dos alunos, que pareciam dispersos. Essa realidade destaca a necessidade de apoio na formação continuada de professores, uma vez que a integração de jogos pode revitalizar o ensino e engajar os alunos de forma mais dinâmica.

O Professor 5 comentou sobre a aplicação de um “caça-palavras projetado” por meio de um datashow como uma forma de revisão de vocabulário. O uso desse recurso tecnológico simples gerou expectativa e cooperação entre os alunos, que apontavam as palavras no quadro e revezavam na leitura. Essa atividade demonstrou como a projeção de jogos pode amplificar o envolvimento e a alegria no aprendizado.

Por fim, o Professor 6 criou um “quiz de leitura” impresso, que incluía pontuação simbólica. Essa prática promoveu uma competição saudável que estimula a leitura compreensiva com base em trechos lidos. Observou-se que a turma se envolveu intensamente com o quiz, demonstrando ansiedade para responder e debatendo as respostas entre si. Essa interação sugere um envolvimento significativo com o conteúdo, essencial para a construção de uma leitura crítica e reflexiva.

Os dados coletados na entrevista evidenciam que cinco dos seis professores entrevistados fazem uso de jogos em suas aulas de leitura, integrando essas estratégias a momentos de revisão, reconhecimento fonológico e compreensão textual. As observações realizadas em sala de aula corroboraram o potencial dos jogos para ampliar o engajamento, promover a interação e fortalecer habilidades de leitura de forma colaborativa.

Silva et al. (2019) ressaltam que o uso de jogos educativos contribui para tornar o processo de alfabetização mais significativo, pois promove uma aprendizagem ativa e lúdica, especialmente eficaz para alunos com dificuldades de concentração ou com histórico de baixa autoestima escolar. A ausência relatada pelo Professor 4 destaca a importância de se investir em formação continuada que capacite os docentes no uso pedagógico dos jogos. As práticas observadas demonstraram que, quando bem conduzidos, os jogos criam oportunidades de participação ativa e prazer pela leitura, especialmente quando envolvem desafios graduais, cooperação entre alunos e feedback positivo.

Os resultados da entrevista revelam que os jogos têm sido utilizados como recursos valiosos nas práticas docentes para desenvolver a leitura no 2º ano,

especialmente em um contexto marcado por escassez de materiais e desmotivação. Os efeitos positivos observados em sala reforçam a urgência de valorizar, ampliar e sistematizar o uso pedagógico de jogos, inserindo-os no planejamento curricular como ferramentas legítimas para o ensino da leitura. Essa abordagem está em consonância com os princípios de uma alfabetização que valoriza sentido, afeto e ludicidade. Portanto, a reflexão sobre a integração de jogos educacionais não apenas ilumina o caminho para a promoção da leitura, mas também destaca a necessidade de um compromisso contínuo com a inovação e a inclusão no ensino.

O questionamento proposto aos professores durante a entrevista semiestruturada buscou identificar quais aspectos de um jogo, como regras claras, feedback imediato e desafios adequados, são mais eficazes para promover a prática de leitura entre os alunos do 2º ano. Essa investigação teve como objetivo compreender a percepção dos docentes sobre os mecanismos internos dos jogos e como esses elementos influenciam no engajamento dos alunos, na consolidação da fluência e na compreensão textual. A abordagem dialoga com o referencial teórico, especialmente com as contribuições de Silva et al. (2019) e Pinheiro et al. (2020), que ressaltam o papel da ludicidade e do jogo como ferramentas estratégicas para o ensino da leitura em contextos desafiadores.

As respostas dos professores revelaram uma rica diversidade de opiniões sobre os aspectos que tornam os jogos eficazes. O Professor 1 destacou a importância de regras simples e feedback imediato, elementos que permitem que os alunos mantenham o foco na leitura. Ele citou a aplicação da “força de palavras”, onde os alunos demonstraram envolvimento contínuo, compreendendo facilmente as regras e recebendo retorno imediato sobre seus acertos e erros. Essa dinâmica favoreceu a concentração e o aprendizado, evidenciando como um design de jogo bem estruturado pode impactar a experiência de leitura.

Por sua vez, o Professor 2 enfatizou o valor do desafio graduado, com um aumento progressivo da complexidade. No jogo da memória com sílabas, por exemplo, os pares iniciais eram simples (como “ba”, “be” e “bi”) e, gradualmente, foram introduzidas combinações mais complexas. Essa abordagem manteve o interesse dos alunos, que se ajustaram à dificuldade crescente, mostrando que a progressão cuidadosa dos desafios é fundamental para o engajamento.

O Professor 3 trouxe à tona a eficácia dos elementos visuais atrativos e das recompensas por acertos. Ao utilizar o aplicativo “Papa-Letras”, observou-se que as cores

vibrantes e os efeitos sonoros de recompensa mantinham os alunos motivados e atentos por períodos prolongados, mesmo em turmas mais agitadas. Essa observação sublinha a importância de criar um ambiente visual estimulante que favoreça a concentração e o prazer pela leitura.

O Professor 4, embora não tenha utilizado jogos nas aulas de leitura, mencionou que o tempo cronometrado estimula ritmo e foco. Em outras atividades, ao estabelecer prazos curtos para tarefas simples de leitura, notou que os alunos respondiam com mais agilidade, demonstrando uma atenção reforçada. Essa preocupação com o tempo e o ritmo pode ser potencializada caso integrado a jogos que possuam uma estrutura clara e um propósito pedagógico bem definido.

O Professor 5 destacou a interatividade entre os alunos como um aspecto crucial. No caça-palavras projetado, a participação coletiva foi intensa; os alunos alternavam entre indicar palavras e lê-las, o que não só fortaleceu a atenção à leitura, mas também promoveu a socialização da aprendizagem. Esse aspecto social e colaborativo é um fator decisivo para o engajamento, corroborando as afirmações de Gandin et al. (2021) sobre a importância do trabalho em pares ou grupos na construção do conhecimento mediado pela linguagem.

Finalmente, o Professor 6 enfatizou a importância da variedade de tarefas dentro do mesmo jogo, como no “quiz de leitura” impresso, onde as questões variavam entre compreensão textual, localização de palavras e inferência. Essa alternância entre tipos de desafios foi fundamental para manter o interesse dos alunos, evidenciando que a diversidade de atividades pode ser uma estratégia eficaz para sustentar a motivação.

As respostas dos professores e as observações realizadas em sala de aula demonstram que a eficácia dos jogos na promoção da leitura depende de uma combinação equilibrada entre clareza de regras, feedback imediato, estímulo visual, progressividade e interação social. Tais elementos são centrais para que o jogo se transforme em uma estratégia pedagógica intencional e potente.

Conforme mencionado por Silva et al. (2019), jogos que oferecem retorno imediato às ações do aluno favorecem a autorregulação e estimulam a permanência na tarefa, condições essenciais para desenvolver a fluência por meio da repetição significativa. Pinheiro et al. (2020) acrescentam que desafios adequados ao nível de desenvolvimento do aluno, que não sejam nem muito fáceis nem excessivamente difíceis, mantêm o equilíbrio entre frustração e prazer, estimulando a aprendizagem contínua.

A análise da entrevista revela que os professores não apenas reconhecem o valor dos jogos, mas também compreendem quais aspectos do design dessas atividades impactam positivamente o comportamento leitor dos estudantes. Esse olhar analítico e sensível às dinâmicas dos jogos é um indicativo de maturidade pedagógica que pode ser fortalecido por meio de formação continuada, trocas entre pares e apoio institucional.

Portanto, as práticas e reflexões dos professores da Escola Municipal “Cipriano Cocco” evidenciam que os jogos, quando planejados com intenção educativa e sensibilidade ao contexto, podem ser ferramentas poderosas de mediação para o desenvolvimento da leitura. Essa abordagem se mostra especialmente relevante em ambientes que necessitam de estratégias que unam afeto, desafio e prazer na aprendizagem, contribuindo para a formação de leitores críticos e engajados.

Outro questionamento apresentado aos professores durante a entrevista semiestruturada buscou compreender em que medida os jogos educativos contribuem para a compreensão de textos, indo além do reconhecimento do jogo como um recurso motivacional. O foco dessa investigação recaiu sobre a dimensão cognitiva da leitura, explorando como os jogos podem favorecer a construção de sentido, a interpretação textual e a capacidade de inferência. Essa abordagem está alinhada com estudos que apontam que, quando bem planejados, os jogos não apenas estimulam a fluência, mas também aprofundam os níveis de compreensão (Silva et al., 2019; Pinheiro et al., 2020).

As práticas docentes relatadas pelos professores evidenciam o papel dos jogos como mediadores significativos no processo de alfabetização e no desenvolvimento da compreensão leitora. Ao utilizar os jogos como recursos pedagógicos, os educadores articulam estratégias que promovem o engajamento, a inferência, a ampliação do vocabulário e a autonomia dos alunos, aspectos fundamentais para uma leitura com significado, conforme defendem Goodman (2013) e Soares (2020).

O Professor 1 destacou que “os jogos facilitam a contextualização das palavras, melhorando a inferência”. Ao aplicar a “força de palavras”, os alunos iam além da simples adivinhação de letras, justificando suas escolhas com base no conteúdo textual previamente estudado. Essa prática demonstra a ativação de conhecimentos prévios e habilidades inferenciais, essenciais à compreensão leitora. Santos (2019) ressalta que a leitura eficaz envolve processos de antecipação, verificação e construção de sentido a partir de pistas textuais e contextuais, e essa dinâmica foi claramente observada na atividade relatada.

O Professor 2 apontou que os jogos “aliam prática e diversão, reduzindo a resistência ao texto”. Durante o jogo de memória com sílabas, os alunos demonstraram maior atenção ao usar as palavras formadas em frases contextualizadas, o que favoreceu uma compreensão global do texto. Essa abordagem dialoga com a Teoria da Motivação Intrínseca de Deci e Ryan (2000; 2008), que argumenta que atividades prazerosas, que despertam curiosidade e senso de competência, favorecem o engajamento e a aprendizagem significativa.

O Professor 3, ao utilizar o aplicativo “Papa-Letras”, observou que os jogos “promovem repetição significativa de vocabulário”, permitindo que os alunos reconhecessem as palavras praticadas em novos textos. Essa prática está alinhada às contribuições de Martins et al. (2020), que enfatizam a importância da exposição reiterada a palavras em diferentes contextos para consolidar a fluência e a compreensão textual. O uso de jogos digitais amplia o repertório lexical e favorece o reconhecimento automático de palavras, um componente-chave da fluência leitora.

O Professor 4, embora utilize jogos com menor frequência, destacou que eles “incentivam discussões sobre o significado durante o jogo”. Em atividades com enigmas, os alunos debatiam os sentidos de palavras e frases, exercitando a compreensão coletiva e a construção compartilhada de significados. Gandin et al. (2021) afirmam que jogos que provocam reflexão crítica e interpretação textual são mais eficazes na formação de leitores críticos, pois envolvem não apenas o uso da linguagem, mas também seu entendimento em profundidade.

O Professor 5 observou que os jogos “favorecem a atenção aos detalhes do texto”. Na atividade com caça-palavras contextualizado, os alunos precisavam ler enunciados com atenção para encontrar as palavras, estimulando tanto a leitura literal quanto a inferencial. Silva et al. (2019) destacam que essa prática reforça o papel dos jogos como instrumentos que favorecem a concentração e a análise textual, promovendo habilidades importantes de leitura.

Por fim, o Professor 6 afirmou que os jogos “estimulam a autonomia na leitura, pois conferem controle ao aluno”. No quiz de leitura, os alunos justificavam suas respostas com base no texto, demonstrando um envolvimento ativo na construção de sentido. Essa postura dialógica com o texto, segundo Street (2014), caracteriza práticas de letramento nas quais o leitor interage criticamente com o material escrito, ampliando seu papel de sujeito ativo no processo de leitura.

As respostas e as situações observadas demonstram que os professores reconhecem nos jogos educativos não apenas um recurso motivacional, mas também uma ferramenta pedagógica que favorece a compreensão leitora de múltiplas formas: por meio da inferência, da repetição significativa, da análise contextual, da atenção aos detalhes e da autonomia.

Conforme Silva et al. (2019), jogos estruturados com base em textos contribuem para a leitura ativa, exigindo atenção, interpretação e resposta imediata, promovendo o envolvimento do aluno com o conteúdo de forma significativa. Além disso, Pinheiro et al. (2020) argumentam que o caráter interativo dos jogos promove não só a motivação, mas também o raciocínio inferencial, essencial para uma compreensão leitora mais aprofundada.

As observações realizadas em sala de aula reforçam que os jogos educativos, quando bem integrados ao planejamento, criam oportunidades reais de aprendizagem. É possível afirmar que as crianças não apenas se divertem, mas também aprendem a ler melhor porque são instigadas a compreender para jogar, e não apenas a decodificar para acertar. Como propõe Franco (2005), ao considerar a escuta dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, é possível planejar intervenções que respeitem suas experiências, favorecendo estratégias com maior potencial de impacto.

Assim, a análise revela que os professores da Escola Municipal “Cipriano Cocco” vêm explorando, com criatividade e sensibilidade, os jogos como meios não apenas de atrair os alunos para a leitura, mas também de tornar o ato de compreender textos algo prazeroso, significativo e acessível. O desafio futuro consiste em expandir essas práticas e garantir que todos os docentes tenham acesso à formação e aos recursos necessários para consolidar os jogos como um componente legítimo e estruturante do processo de alfabetização com compreensão.

### **3.4 Competências e Práticas Pedagógicas**

Neste subitem, foram explorados os saberes, estratégias e posturas que os professores mobilizam no cotidiano escolar para promover a alfabetização e o desenvolvimento da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em contextos educacionais marcados por vulnerabilidade social e escassez de recursos, essas competências tornam-se ainda mais cruciais, exigindo dos docentes criatividade,

resiliência e domínio de metodologias diversificadas para atender às diferentes necessidades dos alunos. De acordo com Soares (2020), a qualidade do processo de alfabetização está diretamente relacionada à formação e às práticas pedagógicas adotadas pelos professores, que devem integrar conhecimentos linguísticos, didáticos e socioculturais. Além disso, a construção de competências pedagógicas deve ser contínua, sustentada por processos de formação que valorizem tanto a teoria quanto a prática, como defendem Fernandes e Monteiro (2019), ressaltando o papel central do professor como mediador do conhecimento e agente de transformação.

Nesse contexto, o primeiro questionamento dirigido aos professores foi: “Quais formações, capacitações ou leituras teóricas mais influenciaram suas práticas de ensino da leitura? Cite títulos ou temas.” A finalidade dessa pergunta foi compreender quais experiências formativas, sejam cursos, oficinas, programas institucionais ou leituras teóricas, sustentam as práticas pedagógicas dos professores do 2º ano no que diz respeito ao ensino da leitura. A partir desse questionamento, buscou-se entender o repertório teórico-prático mobilizado por cada docente e sua relação com as abordagens metodológicas que empregam, além de possíveis vínculos com políticas públicas de formação continuada, como o PNA (Programa Nacional de Alfabetização).

As respostas dos professores revelaram uma diversidade significativa de experiências formativas, refletindo tanto a pluralidade de perspectivas sobre alfabetização quanto os desafios de articulação entre teoria e prática no cotidiano docente. O Professor 1 mencionou sua participação no curso “Alfabetização Baseada em Evidências”, promovido pela Secretaria Municipal de Educação do Espírito Santo. Essa formação destaca-se por alinhar-se a propostas metodológicas atuais que valorizam o método fônico e a prática sistemática da leitura, conforme defendido pelo PNA. Ao compartilhar essa experiência, o professor demonstra seu esforço em acompanhar diretrizes nacionais fundamentadas em dados científicos.

O Professor 2, por sua vez, ressaltou a leitura de Soares (2017) sobre o conceito de letramento, refletindo uma abordagem mais discursiva e social da leitura. Essa perspectiva enfatiza o uso da linguagem em contextos reais, o que pode indicar uma prática docente mais voltada à interpretação e ao uso significativo da leitura no cotidiano.

O Professor 3 participou de uma oficina de “Jogos Educativos” na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Essa formação evidencia um foco na ludicidade, com

ênfase em estratégias criativas e interativas para o ensino da leitura, alinhando-se diretamente com as práticas de gamificação observadas em sala de aula.

O Professor 4 teve vivência em um seminário do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Essa experiência institucional, que marcou profundamente os anos iniciais da década de 2010, enfatiza o direito à alfabetização e o acompanhamento sistemático das aprendizagens, sugerindo uma preocupação com a avaliação e a progressão da aprendizagem.

O Professor 5 mencionou a leitura de Ferreiro & Teberosky (2018), que aborda a psicogênese da língua escrita. Essa escolha indica uma base teórica sólida e histórica sobre o processo de alfabetização infantil, evidenciando que o professor comprehende os diferentes níveis conceituais pelos quais as crianças passam até consolidar a leitura.

Finalmente, o Professor 6 participou de um workshop sobre “Métodos Sintéticos e Analíticos” no IFES, demonstrando interesse pela comparação entre abordagens e pela diversidade metodológica. Essa participação reflete um olhar mais flexível e integrador sobre os caminhos possíveis para ensinar a ler.

As respostas dos professores e as experiências compartilhadas mostram que eles estão em constante movimento formativo, buscando múltiplas fontes para qualificar suas práticas. Como Silva et al. (2023) destacam, a formação continuada deve considerar a realidade concreta da escola, os saberes prévios dos professores e os desafios que enfrentam em seu cotidiano. Isso se confirma ao observar que muitos docentes buscam formações que respondem diretamente às necessidades de suas turmas, como oficinas de jogos, cursos sobre métodos fonológicos ou leituras sobre letramento.

Entretanto, é possível identificar também lacunas e pouca articulação entre algumas dessas formações e as diretrizes curriculares mais recentes, como o PNA. A menção a autores como Soares (2017) e Ferreiro & Teberosky (2018) revela que os professores reconhecem a importância de fundamentos teóricos clássicos, que ainda são muito relevantes para compreender os processos de aquisição da linguagem escrita. Ao mesmo tempo, é perceptível a influência crescente de programas baseados em evidências, como o curso citado pelo Professor 1, sinalizando uma transição nas políticas de alfabetização brasileira em direção a metodologias mais sistematizadas, como o método fônico (Brasil, 2022).

Franco (2005) discute a pesquisa-ação e a escuta dos sujeitos da prática educativa, reforçando que os saberes docentes devem ser valorizados não apenas como aplicação de

teorias, mas como construção concreta de conhecimento a partir das experiências vividas. Portanto, a pluralidade de formações citadas é indicativa de professores que buscam constantemente aprimorar sua atuação, mesmo em contextos com limitações estruturais e alta demanda pedagógica, como o da Escola Municipal “Cipriano Cocco”.

Dessa forma, os dados apontam para a importância de investir em formações contínuas, dialógicas e situadas, que considerem os desafios locais e favoreçam a integração entre teoria e prática. Valorizar as experiências prévias dos docentes e oferecer espaços coletivos de estudo, troca e reflexão é essencial para consolidar práticas de leitura mais significativas e eficazes, em sintonia com os princípios do letramento, da ludicidade e da alfabetização com base em evidências que sustentam esta pesquisa.

A questão do planejamento, execução e reflexão sobre as atividades de leitura é crucial para compreender como os professores do 2º ano do Ensino Fundamental organizam suas práticas pedagógicas. O questionamento direcionado aos educadores buscou explorar como eles pensam a sequência das atividades de leitura, quais critérios utilizam na sua aplicação e como analisam os resultados obtidos. Essa abordagem se fundamenta na compreensão de que a leitura deve ser planejada como uma experiência formativa contínua, que vai além de momentos pontuais. Afinal, a prática docente não deve ser encarada como mera execução de materiais prontos, mas como uma construção ativa que envolve planejamento, execução e análise crítica dos resultados (Silva et al., 2023; Franco, 2005).

As respostas dos professores revelaram uma abordagem intencional e diversificada no planejamento das atividades de leitura. O Professor 1, por exemplo, descreveu sua prática de maneira estruturada: ele define o objetivo da leitura, apresenta o texto, realiza uma leitura em voz alta, propõe atividades em duplas e encerra com uma roda de discussão. Observando essa sequência, percebeu-se clareza e organização, permitindo que os alunos dialogassem sobre o texto e compartilhassem compreensões na roda final. Essa estrutura não apenas favoreceu a escuta ativa, mas também enfatizou a importância do diálogo na construção do conhecimento.

O Professor 2 trouxe à tona a estratégia de ativar conhecimentos prévios antes da leitura, seguida por uma leitura guiada e uma prática independente. Durante a leitura, ele utilizava pausas para instigar inferências, perguntando: “O que você acha que vai acontecer agora?”. Essa prática demonstra um uso consciente da leitura como um processo de construção de sentido, estimulando a curiosidade e a participação dos alunos.

O Professor 3 relatou a utilização de roteiros com perguntas antes, durante e depois da leitura, além de registrar observações para reelaborar suas estratégias. Essa prática reflexiva é fundamental, pois permite ajustes nas aulas subsequentes, revelando um compromisso com a melhoria contínua do ensino. A capacidade de refletir sobre a própria prática é essencial para o desenvolvimento profissional, conforme defendido por Franco (2005).

A integração entre leitura e escrita foi destacada pelo Professor 4, que propôs a produção textual a partir do que foi lido. Após a leitura de um conto, os alunos se engajaram na tarefa de escrever finais alternativos, demonstrando entusiasmo e criatividade. Essa conexão entre leitura e produção de novos sentidos ilustra como a leitura pode ser um ponto de partida para a expressão criativa dos alunos.

O Professor 5, por sua vez, ressaltou a importância de planejar com recursos visuais e jogos intercalados à leitura. O uso de cartazes coloridos com palavras-chave e jogos de memória não apenas favoreceu a atenção e a motivação dos alunos, mas também apoiou o reconhecimento de vocabulário relevante para a compreensão do texto. Essa estratégia evidencia a necessidade de diversificação nas abordagens pedagógicas, que pode contribuir significativamente para o envolvimento dos alunos.

Por fim, o Professor 6 abordou a revisão de conteúdos por meio de exercícios de compreensão e atividades de recontos orais. Os recontos em grupo revelaram a apropriação dos elementos centrais da narrativa, destacando a expressão oral dos alunos e indicando um alto nível de compreensão e envolvimento com o texto. Essa prática demonstra que a leitura não é apenas um ato individual, mas uma atividade que pode ser enriquecida pela colaboração e pela troca de ideias.

As respostas coletadas evidenciam que todos os professores adotam critérios intencionais no planejamento e desenvolvimento das atividades de leitura, articulando diferentes etapas — pré, durante e pós-leitura — e promovendo atividades significativas, como rodas de conversa, produção textual e jogos. Essa abordagem demonstra um compromisso com o desenvolvimento integral da leitura, não apenas como um ato de decodificação, mas como um processo de compreensão, expressão e participação ativa.

Os autores Soares (2016) e Silva et al. (2023) confirmam que uma sequência didática bem estruturada deve incluir momentos de preparação do leitor, mediação durante a leitura e atividades de interpretação e produção após o texto. O uso de

diferentes recursos, como jogos, imagens, perguntas reflexivas e práticas colaborativas, amplia as possibilidades de compreensão, conforme defendido por Pinheiro et al. (2020).

Assim, a prática reflexiva relatada pelo Professor 3 e a integração de leitura e produção textual observada com o Professor 4 se alinham com as concepções contemporâneas de letramento, nas quais o aluno é incentivado a produzir sentido a partir do texto e a se expressar por meio da linguagem escrita. De maneira geral, os dados apontam para uma atuação docente que, mesmo em contextos com recursos limitados, busca construir sequências didáticas coerentes, afetivas e conectadas à realidade dos alunos.

A partir das respostas e observações realizadas, é possível afirmar que os professores da Escola Municipal “Cipriano Cocco” não apenas executam atividades, mas constroem experiências de leitura planejadas com intencionalidade e sensibilidade. Essa construção é fundamental para garantir que os alunos avancem não só na fluência, mas também na compreensão e no gosto pela leitura. O desafio reside em continuar fortalecendo essas práticas por meio de formação contínua, troca entre pares e apoio institucional, para que a leitura se consolide como um eixo estruturante da aprendizagem e da cidadania. A busca por um ensino que valorize a reflexão crítica e a articulação entre teoria e prática é essencial para a formação de leitores competentes e engajados no mundo contemporâneo.

O questionamento sobre como os professores utilizam recursos tecnológicos, como vídeos e plataformas online, para apoiar o processo de alfabetização foi fundamental para compreender a forma como esses docentes têm incorporado a tecnologia em suas práticas pedagógicas. O foco recaiu especialmente na promoção da leitura e da compreensão de textos no 2º ano do Ensino Fundamental, buscando identificar os tipos de tecnologias utilizadas, suas funções nas aulas e a intencionalidade pedagógica por trás de sua utilização. A mediação tecnológica, quando bem estruturada, pode atuar como um facilitador da aprendizagem, promovendo engajamento, acesso a múltiplas linguagens e estimulando a autonomia do estudante (Silva et al., 2023; Pinheiro et al., 2020).

As práticas observadas revelam uma diversidade de formas de integração das tecnologias digitais ao ensino da leitura, mesmo em um contexto de limitações estruturais. O Professor 1, por exemplo, utiliza vídeos de contação de histórias e animações curtas para introduzir temas de leitura. Em uma das atividades observadas, projetou um conto

infantil animado com legendas, e as crianças acompanharam com atenção, repetindo frases de forma expressiva. Essa familiaridade visual e auditiva com o enredo facilitou a compreensão textual e incentivou a leitura em duplas. Essa prática se alinha à visão de Goodman (2013), que vê a leitura como um processo ativo de construção de significados, mediado por pistas visuais, contextuais e linguísticas. Ao associar som, imagem e texto, o professor promoveu múltiplos acessos ao conteúdo, contribuindo para o engajamento e o desenvolvimento da fluência leitora (Martins et al., 2020).

O Professor 2, por sua vez, explorou o uso de músicas com letras projetadas, unindo leitura, ritmo e oralidade. Durante uma aula observada, a canção serviu como ponto de partida para discussões sobre vocabulário e intertextualidade. As pausas estratégicas para análise de versos permitiram que os alunos explorassem o vocabulário e a compreensão textual de maneira significativa. Práticas que integram música e leitura favorecem a apropriação da linguagem escrita e respeitam a ludicidade e o ritmo natural da infância, conforme apontado por Santos (2019). Além disso, Ferraz (2021) sugere que a música é um instrumento cognitivo potente na alfabetização, reforçando a conexão entre som e significado.

A prática do Professor 3, que realiza atividades semanais no laboratório de informática utilizando aplicativos como “ABC do Bita” e “Palavra Cantada Interativa”, exemplifica a utilização de tecnologia como uma ferramenta lúdica e interativa. Durante as atividades, os alunos formavam palavras por meio da combinação de sílabas, recebendo retorno imediato. Essa abordagem está em consonância com a Teoria da Motivação Intrínseca (Deci & Ryan, 2008), pois os alunos demonstraram envolvimento espontâneo e prazer na aprendizagem. A gamificação, conforme destacado por Silva et al. (2019), potencializa o engajamento e contribui para a fixação de habilidades essenciais, como a correspondência grafema-fonema, reforçando a autonomia e o protagonismo no processo de alfabetização.

O Professor 4, apesar das limitações de equipamentos, utiliza vídeos curtos com legendas para apoiar atividades de leitura expressiva. Em uma aula observada, projetou uma leitura poética, que foi seguida de uma leitura coletiva e pausada do texto impresso. Mesmo com recursos limitados, a mediação cuidadosa do professor proporcionou um modelo expressivo de leitura oral, essencial para o desenvolvimento da prosódia e entonação, aspectos cruciais da fluência leitora (Martins et al., 2020). Essa estratégia

reflete a importância da leitura em voz alta como prática modelar, promovendo a escuta atenta e a internalização de estruturas linguísticas, conforme defendido por Kato (2021).

O Professor 5 utiliza jogos digitais armazenados em pendrives e apresenta desafios de leitura por meio de um “quiz” projetado em slides. Essa prática gerou intensa participação dos alunos, que interagiam oralmente e visualmente com os conteúdos. A gamificação educativa, além de promover a compreensão de textos previamente trabalhados, despertou o interesse de alunos que, normalmente, não se engajam. Gandin et al. (2021) ressaltam que jogos digitais são eficazes para a formação leitora quando integram reflexão e interpretação textual, e nesse caso, o quiz serviu como uma forma de sistematização do conteúdo, favorecendo a metacognição e a revisão colaborativa.

Por fim, o Professor 6, com acesso eventual à internet, realiza buscas em sites de literatura infantil, imprime os textos e propõe atividades como o reconto oral. Durante a observação, os alunos demonstraram entusiasmo ao reconhecerem o conteúdo como “história da internet”, o que gerou recontos criativos e um ambiente de troca significativa. Essa prática reforça a noção de letramento digital como uma dimensão relevante da alfabetização contemporânea, conforme Arena (2024), que destaca a importância de aproximar os alunos das culturas do escrito em suportes variados. O uso de textos digitais impressos articula tradição e inovação, valorizando tanto a mediação oral do professor quanto a autoria criativa dos estudantes.

Essas experiências exemplificam o que Street (2014) define como letramentos múltiplos, nos quais a leitura e a escrita são práticas sociais que se transformam de acordo com os contextos e as tecnologias disponíveis. Mesmo diante de limitações de infraestrutura, os professores demonstram sensibilidade e criatividade ao incorporar recursos digitais e audiovisuais que ampliam o repertório de leitura dos alunos e diversificam as formas de engajamento com o texto.

As observações e respostas dos professores revelam que todos buscam, em maior ou menor grau, integrar recursos tecnológicos ao processo de alfabetização, mesmo diante de limitações técnicas ou estruturais. Essa integração ocorre de forma planejada e sensível, associada à escuta dos alunos, ao cuidado com a mediação e à busca por tornar o texto mais acessível e significativo.

Autores como Silva et al. (2023) reforçam que o uso de recursos tecnológicos pode ser um poderoso aliado na promoção da leitura, especialmente quando envolve multimodalidade — a combinação de imagem, som e texto. Vídeos, músicas e jogos

digitais favorecem a memória visual e auditiva, além de ampliarem o repertório linguístico e cultural dos alunos.

A prática do Professor 3, por exemplo, está alinhada à proposta de aprendizagem ativa e gamificada, que estimula a autonomia e o engajamento do aluno por meio do uso intencional da tecnologia (Pinheiro et al., 2020). Já a proposta do Professor 2, ao integrar música, leitura e significado, potencializa o papel do ritmo e da repetição para desenvolver fluência e compreensão textual de maneira prazerosa.

É importante ressaltar que, como destacado pelo Professor 4, a ausência de infraestrutura limita, mas não impede a mediação pedagógica com intencionalidade. A mediação docente é o elemento decisivo para transformar o recurso tecnológico em uma ferramenta significativa de aprendizagem. Essa capacidade de gerar interesse e engajamento foi observada nas aulas, onde, mesmo com recursos simples, os professores conseguiram criar experiências educativas enriquecedoras.

Franco (2005) defende que a escuta dos sujeitos e a adaptação às condições do contexto são fundamentais para uma prática pedagógica transformadora. Os dados apresentados confirmam que os professores se mostraram criativos, críticos e conscientes do valor dos recursos tecnológicos como suporte à leitura. Eles não os veem como substitutos da mediação, mas como facilitadores do processo.

Assim, as evidências observadas na Escola Municipal “Cipriano Cocco” demonstram que os professores reconhecem o potencial pedagógico dos recursos tecnológicos e os incorporam com intencionalidade e sensibilidade às práticas de alfabetização. Mesmo diante de restrições estruturais, a criatividade e o compromisso pedagógico dos docentes têm garantido experiências significativas de leitura mediada pela tecnologia. Esses dados reforçam a necessidade de políticas que assegurem melhores condições tecnológicas nas escolas e formem professores para integrar esses recursos de maneira crítica e focada no desenvolvimento pleno da leitura e da compreensão textual.

### **3.5 Infraestrutura e Recursos Didáticos**

A infraestrutura e os recursos didáticos disponíveis nas salas de aula desempenham um papel crucial na moldagem das práticas de alfabetização e letramento. Nesse contexto, a análise das condições materiais, que vão desde bibliotecas de classe até equipamentos multimídia, revela como essas variáveis influenciam diretamente a

autonomia dos alunos e as possibilidades de diversificação das atividades de leitura e escrita. Silva et al. (2023) destacam que a infraestrutura escolar atua como mediadora do processo educativo, enquanto Pinheiro et al. (2020) enfatizam que o acesso a dispositivos digitais e à internet amplia as oportunidades de aprendizagem interativa, permitindo feedback imediato e a incorporação de elementos lúdicos que reforçam a motivação intrínseca. Arena (2024) complementa essa visão ao argumentar que, na era digital, a presença de tecnologias em sala não só diversifica os gêneros textuais disponíveis, mas também fortalece os letramentos múltiplos necessários para formar leitores críticos e autônomos.

Neste sentido, o questionamento inicial apresentado aos professores buscou mapear os recursos materiais e tecnológicos disponíveis diretamente em suas salas de aula indicando alternativas como possuir biblioteca de classe, ter acesso à internet, dispor de projetor multimídia, possuir tablets ou computadores disponíveis para o uso dos alunos, dispor de jogos impressos, como cartazes, cartas etc. Entende-se que compreender as condições de infraestrutura é fundamental, pois estas impactam significativamente a qualidade do ensino, especialmente nas práticas de leitura e alfabetização. A análise das respostas obtidas permitiu traçar um panorama das condições materiais na Escola Municipal “Cipriano Cocco”, revelando um cenário de disparidade entre os espaços e os recursos disponíveis. As respostas obtidas foram organizadas na Tabela 3.1.

**Tabela 3.1**

*Recursos materiais e tecnológicos disponíveis diretamente*

Professor	Biblioteca de classe	Internet	Projetor multimídia	Tablets computadores	Jogos impressos
1	Sim	Não	Sim	Não	Sim
2	Sim	Não	Não	Não	Sim
3	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
4	Não	Não	Não	Não	Não
5	Sim	Não	Sim	Não	Sim
6	Não	Sim	Não	Não	Sim

As respostas revelam um cenário de grande disparidade entre os espaços, em que poucos professores têm acesso simultâneo a múltiplos recursos pedagógicos essenciais. Os dados mostram que a presença da biblioteca de classe está limitada a apenas três das seis salas, o que indica uma desigualdade no acesso a acervos literários dentro do ambiente escolar imediato. Essa limitação compromete a regularidade e a diversidade das práticas leitoras, restringindo o contato cotidiano dos alunos com os textos e, consequentemente, o estímulo ao gosto pela leitura. A literatura acadêmica reconhece amplamente a importância de ambientes letrados: Soares (2020) argumenta que a formação de leitores críticos requer acesso constante a materiais diversos, o que favorece a familiarização com diferentes gêneros textuais e contextos comunicativos.

O acesso à internet, disponível em apenas duas salas, representa uma barreira significativa à inovação pedagógica. A conectividade limitada impede o uso de recursos digitais, como vídeos educativos e plataformas interativas, que podem ampliar as oportunidades de letramento digital e engajamento dos alunos com práticas leitoras contemporâneas, conforme afirmam Gandin et al. (2021). A ausência de conectividade força os docentes a recorrer a alternativas offline, que, embora válidas, podem não ter o mesmo potencial motivacional para alunos digitalmente nativos.

A presença de projetores multimídia em três salas oferece um recurso valioso para a mediação da leitura, permitindo a projeção de imagens, vídeos e contação de histórias audiovisuais. Esses elementos ampliam o repertório simbólico dos alunos e possibilitam experiências mais imersivas e interativas. Estudos baseados na Teoria da Motivação Intrínseca (Deci & Ryan, 2000; 2008) confirmam que o uso de recursos que despertam curiosidade, desafio e prazer contribui para o aumento do engajamento e da motivação dos estudantes, elementos essenciais para a construção de práticas significativas de leitura.

Entretanto, o acesso a tablets e computadores está restrito a apenas uma sala, o laboratório de informática, que apresenta um número insuficiente de equipamentos e muitos deles obsoletos. Essa limitação reduz drasticamente as possibilidades de contato direto dos alunos com tecnologias interativas, comprometendo não só o desenvolvimento de competências digitais essenciais, mas também restringindo o uso de jogos educativos e aplicativos voltados à leitura, reconhecidos por sua eficácia na promoção da fluência leitora (Goulart & Ferreira, 2022; Miguel, 2023).

A escassez de tecnologias digitais impacta negativamente o desenvolvimento de habilidades leitoras críticas. Gandin et al. (2021) afirmam que para que jogos e ferramentas digitais contribuam efetivamente para a formação leitora, é preciso que desafiem os alunos cognitivamente, estimulando a inferência, a análise e a interpretação textual. Somente quando usados com intencionalidade pedagógica e integrados a estratégias que valorizem a leitura crítica, esses recursos se tornam instrumentos eficazes de ensino.

A presença de jogos impressos em cinco das salas indica que, mesmo diante da falta de tecnologia, os professores investem na criação ou manutenção de jogos físicos, como cartazes e tabuleiros. Esses materiais podem ser ferramentas ricas para o desenvolvimento da fluência e da compreensão, pois, como apontam Gandin et al. (2021), jogos impressos e digitais, quando integrados de forma reflexiva ao currículo, não apenas engajam os alunos, mas também estimulam o pensamento crítico sobre o texto, ampliando a compreensão inferencial.

As informações coletadas revelam que a maioria dos professores enfrenta limitações estruturais significativas em suas salas de aula, especialmente no que diz respeito ao acesso à internet e ao uso de dispositivos digitais. No entanto, também evidenciam que os docentes buscam alternativas viáveis, como o uso de jogos impressos e a criação de bibliotecas de classe, para garantir experiências significativas de leitura, mesmo em ambientes com restrições materiais.

A infraestrutura escolar é, portanto, parte constitutiva das condições necessárias para o desenvolvimento de práticas leitoras consistentes. A ausência de acervos variados e tecnologias de apoio dificulta a diversificação de estratégias e a aproximação dos alunos com múltiplas linguagens, o que repercute especialmente nos estudantes que não têm acesso a esses recursos em casa, ampliando desigualdades educacionais. Pinheiro et al. (2020) destacam que o uso de jogos, sejam digitais ou físicos, estimula o engajamento, a atenção e a aprendizagem ativa — elementos fundamentais no processo de alfabetização.

É imprescindível refletir sobre o papel da gestão escolar e das políticas públicas diante desse cenário. A falta de tablets e a conectividade limitada nas salas revelam a urgência de investimentos em infraestrutura, formação para o uso das tecnologias e políticas que garantam condições mínimas para que todos os alunos possam desenvolver sua competência leitora de maneira equitativa. As respostas dos professores evidenciam um esforço cotidiano para garantir o direito à leitura com os recursos disponíveis, mesmo

que estes sejam, em muitos casos, insuficientes. O uso de jogos impressos, a organização de pequenas bibliotecas e a adaptação de atividades sem internet demonstram um compromisso pedagógico e criatividade frente às limitações.

Contudo, para que esse esforço se traduza em avanços duradouros na aprendizagem, é necessário que o poder público assegure melhores condições materiais nas salas de aula, com acesso à internet, dispositivos digitais, acervos atualizados e suporte técnico-pedagógico. A aprendizagem da leitura no século XXI exige múltiplos letramentos, e isso só será possível com ambientes escolares que favoreçam experiências ricas, variadas e acessíveis a todos os alunos. Portanto, a análise das condições de infraestrutura na Escola Municipal “Cipriano Cocco” não apenas ilumina os desafios enfrentados, mas também ressalta a importância de um compromisso coletivo em promover uma educação de qualidade que respeite as necessidades de cada aluno e potencialize suas habilidades de leitura e escrita.

Os professores da Escola Municipal “Cipriano Cocco” foram convidados a refletir sobre os materiais e espaços que consideram essenciais para enriquecer suas práticas de leitura e promover maior engajamento dos alunos. O objetivo dessa pergunta foi identificar as ausências estruturais e pedagógicas percebidas pelos docentes e compreender como a integração desses recursos poderia potencializar as experiências leitoras no cotidiano escolar.

As respostas obtidas revelaram não apenas uma carência material significativa, mas também a sensibilidade dos professores em reconhecer o ambiente e os recursos como mediadores fundamentais no processo de alfabetização e letramento. Essa percepção destaca a importância de um espaço escolar que não apenas disponibilize materiais, mas que também crie um ambiente propício ao desenvolvimento do gosto pela leitura.

O Professor 1 enfatizou a necessidade de um “cantinho de leitura com tapetes e almofadas”. Essa proposta reflete a valorização do conforto e da afetividade como elementos essenciais para despertar o interesse dos alunos pela leitura. A ideia de um espaço acolhedor se alinha ao que Soares (2020) defende: um ambiente alfabetizador deve ser estimulante, promovendo o prazer de ler como parte da rotina escolar.

Por outro lado, o Professor 2 destacou a ausência de “prateleiras acessíveis às crianças”, ressaltando a importância da autonomia no manuseio dos livros. Esse reconhecimento é crucial, pois remete à perspectiva do letramento como prática social

discutida por Street (2014), onde o acesso físico aos materiais empodera os alunos como sujeitos leitores. A autonomia no acesso aos livros é um passo importante para que os alunos desenvolvam suas próprias experiências e conexões com a leitura.

O Professor 3 apontou a falta de “tablets para consultas rápidas”, sugerindo a necessidade urgente de integrar tecnologias digitais ao cotidiano da sala de aula. Essa carência reforça as contribuições de Arena (2024) e Gandin et al. (2021), que argumentam que as tecnologias, quando bem utilizadas, podem expandir significativamente o repertório textual dos alunos, facilitar o acesso à informação e promover o letramento digital — uma competência cada vez mais relevante no cenário educacional contemporâneo.

O desejo do Professor 4 por “carpetes e pufes para rodas de leitura” evidencia sua intenção de tornar o momento de leitura uma experiência coletiva, confortável e afetiva. Essa proposta está em consonância com as ideias de Ferraz (2021), que destaca a importância do corpo e do espaço na construção de experiências leitoras significativas, especialmente nas etapas iniciais da alfabetização. A inclusão de elementos que promovem o bem-estar físico pode transformar a leitura em uma atividade mais atraente e envolvente.

O Professor 5, por sua vez, mencionou a necessidade de “um caco para guardar jogos e materiais”, evidenciando uma preocupação com a organização e a conservação dos recursos didáticos utilizados nas atividades lúdicas de leitura. Essa observação sugere uma valorização de práticas pedagógicas que envolvem jogos e dinâmicas, que, segundo Silva et al. (2019), são essenciais para manter o interesse e a motivação dos alunos ao longo do processo de alfabetização.

Finalmente, o Professor 6 ressaltou a ausência de uma “caixa de fantoches para dramatização de textos”, demonstrando a importância que atribui à expressão oral e à teatralização como estratégias de mediação leitora. A dramatização, reconhecida por Ferraz (2021) e Soares (2016) como uma prática que contribui para a apropriação do texto por meio do envolvimento emocional e da vivência corporal, é fundamental para a internalização da linguagem escrita.

Esses relatos evidenciam que os professores compreendem a leitura como uma experiência que vai além do texto escrito; ela se constrói pelo espaço, pelos objetos, pelas tecnologias e pelas interações afetivas. A ausência desses recursos não se configura

apenas como um problema estrutural, mas como uma barreira à efetivação de práticas de letramento mais significativas, dialógicas e inclusivas.

A reflexão sobre os resultados aponta para a urgência de políticas educacionais que garantam ambientes alfabetizadores completos e adequados, levando em consideração as necessidades reais do trabalho docente e dos estudantes. Em contextos de vulnerabilidade, a valorização do espaço pedagógico e a oferta de recursos apropriados são condições essenciais para assegurar o direito à alfabetização plena e ao desenvolvimento das competências leitoras. Sem isso, mesmo o esforço criativo e comprometido dos professores se torna limitado diante das barreiras materiais.

Assim, é fundamental reconhecer que práticas de leitura bem-sucedidas dependem não apenas da formação docente e das metodologias empregadas, mas também da existência de um ambiente alfabetizador rico, acolhedor e acessível. Esse ambiente deve possibilitar aos alunos desenvolver o prazer de ler, a autonomia na escolha dos textos e o desejo de construir. Portanto, a transformação do espaço escolar e a inclusão de recursos adequados são passos imprescindíveis para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de se tornarem leitores críticos e engajados.

Durante o processo de investigação qualitativa, foi solicitado aos professores da Escola Municipal “Cipriano Cocco” que refletissem sobre como a infraestrutura, ou a ausência dela, impacta suas práticas de leitura em sala de aula. O objetivo dessa pergunta foi compreender de que forma as condições materiais influenciam a mediação pedagógica e as experiências leitoras oferecidas aos alunos. As respostas revelaram não apenas limitações estruturais, mas também a capacidade reflexiva dos docentes em identificar os efeitos práticos da falta de recursos adequados.

O Professor 1, ao afirmar que “sem cantinho confortável, a leitura em grupo perde engajamento”, destaca a importância do ambiente físico na promoção do envolvimento dos alunos com a atividade. A ausência de um espaço acolhedor compromete a criação de um clima de escuta e partilha, essencial para uma leitura significativa. Durante uma das observações em sala, foi possível notar que, ao realizar uma leitura em grupo em cadeiras enfileiradas, várias crianças demonstraram dispersão e cansaço, evidenciando como a falta de um espaço que favoreça a concentração pode impactar negativamente a experiência de leitura.

O Professor 2 enfatizou que “a falta de prateleiras dificulta o acesso autônomo aos livros”, revelando uma compreensão clara do papel da autonomia no processo de

letramento. Quando os livros estão inacessíveis fisicamente, os alunos dependem do professor para o manuseio, o que limita a construção de uma relação espontânea e pessoal com os textos. Essa realidade foi observada em uma aula em que os livros estavam guardados em caixas empilhadas no fundo da sala, tornando o acesso pouco prático e desestimulante para as crianças.

O Professor 3 lamentou que “sem internet, não consigo usar aplicativos que motivam”, evidenciando a importância das tecnologias digitais na promoção do interesse e da participação dos alunos. Em uma atividade planejada que dependia de um aplicativo, a falta de conexão forçou o professor a substituir o recurso por uma leitura impressa, resultando em menor envolvimento dos estudantes, conforme relatado pelo próprio docente. Essa limitação ressalta a necessidade de um ambiente digitalmente conectado para enriquecer a experiência de leitura.

O Professor 4 destacou que “o projetor facilita a leitura compartilhada e acelera o processo”. A presença de recursos audiovisuais pode dinamizar a prática docente, tornando a leitura mais acessível visualmente e promovendo maior participação coletiva. Durante uma aula observada, o uso do projetor permitiu que todos os alunos seguissem a leitura simultaneamente, incluindo aqueles com maiores dificuldades em acompanhar o material impresso. Isso favoreceu não apenas a fluidez da leitura, mas também a entonação.

O Professor 5 observou que “o espaço desorganizado prejudica a circulação e o uso de jogos”. Essa resposta indica que a disposição do ambiente impacta diretamente a realização de atividades lúdicas, essenciais para a alfabetização. Durante a aula observada, o professor precisou reorganizar mesas e cadeiras para aplicar um jogo de leitura, o que consumiu tempo que poderia ter sido dedicado à interação com o conteúdo.

Por fim, o Professor 6 afirmou que “sem fantoches, a dramatização de textos fica limitada”, sublinhando a importância de recursos simbólicos e expressivos para enriquecer a experiência leitora. Na atividade observada, ao propor a encenação de uma história, o professor teve que improvisar personagens com papel, o que limitou a expressividade dos alunos e restringiu o potencial criativo da atividade.

Esses relatos corroboram as observações realizadas em sala de aula, demonstrando de maneira concreta como a infraestrutura escolar impacta diretamente a prática pedagógica e a qualidade das experiências leitoras oferecidas às crianças. A ausência de elementos básicos, como prateleiras, conexão com a internet, projetores ou

materiais lúdicos, compromete a construção de um ambiente alfabetizador rico e estimulante.

Conforme apontam autores como Soares (2016; 2020), a alfabetização plena exige não apenas conhecimento pedagógico, mas também condições materiais adequadas que possibilitem a vivência concreta das práticas de leitura e escrita. A criação de espaços acolhedores, o acesso facilitado a acervos e o uso de tecnologias são componentes indispensáveis de um processo alfabetizador inclusivo e humanizado. Gandin et al. (2021) reforçam que o uso de recursos digitais e lúdicos, quando integrados de forma planejada e contextualizada, potencializa o engajamento e o desenvolvimento das competências leitoras, mesmo em contextos de vulnerabilidade.

Os resultados obtidos indicam que a infraestrutura escolar deve ser entendida como um elemento pedagógico ativo, capaz de facilitar ou dificultar a realização de práticas significativas de leitura. Investir em ambientes alfabetizadores, materiais acessíveis e recursos tecnológicos não é um luxo, mas uma necessidade urgente para garantir o direito à educação de qualidade. É fundamental fortalecer o papel dos professores como mediadores sensíveis e criativos do processo de aprendizagem, permitindo que eles utilizem todo o seu potencial para engajar os alunos em experiências de leitura ricas e transformadoras. Assim, a reflexão sobre a infraestrutura escolar se torna um chamado à ação para que as políticas educacionais priorizem a criação de ambientes que favoreçam a formação de leitores críticos e autônomos.

### **3.6 Proposta de capacitação em alfabetização para os professores do 2º ano do Ensino Fundamental**

Com base na pesquisa que foi realizada com professores do 2º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Cipriano Cocco”, elaborou-se uma capacitação docente em alfabetização que responda diretamente aos desafios observados na prática. Os dados levantados por meio de questionários e observações em sala de aula revelaram aspectos importantes que orientaram a formulação da proposta. Dentre os principais achados cabe mencionar:

- a) Falta de infraestrutura adequada: Professores apontam a ausência de ambientes acolhedores para leitura (como cantinhos com tapetes e almofadas), prateleiras acessíveis, equipamentos digitais (tablets, projetores) e materiais pedagógicos

(fantoches, jogos organizados) como elementos que limitam a mediação da leitura e o engajamento dos alunos.

- b) Práticas pedagógicas potentes, mas isoladas: Foram identificadas estratégias eficazes, como dramatizações, leitura compartilhada, uso de músicas, jogos e recursos multimodais. Contudo, essas práticas não estão sistematizadas ou integradas a uma proposta contínua e colaborativa.
- c) Necessidade de fortalecimento das competências docentes: Professores demonstram sensibilidade e criatividade, mas apontam a falta de formação continuada como uma barreira para diversificar metodologias e incorporar tecnologias que favoreçam a fluência e a compreensão leitora.
- d) Motivação e engajamento como fatores centrais: O envolvimento dos alunos aumenta significativamente quando são utilizadas metodologias ativas, jogos, textos significativos e recursos digitais, conforme validado teoricamente por Deci & Ryan (2008) e Gandin et al. (2021).

**Título da proposta: “Leitura em Movimento: Práticas Integradas de Alfabetização no 2º Ano”**

Duração: 40 horas, distribuídas em 10 encontros presenciais (4 horas cada), com atividades práticas e reflexivas, ao longo de 10 semanas.

Metodologia: A proposta adota uma abordagem dialógica, prática e colaborativa, fundamentada na perspectiva da formação continuada como espaço de troca e ressignificação das experiências docentes. Serão utilizados:

- a) Estudo de casos reais extraídos da própria escola
- b) Oficinas práticas com simulações de atividades
- c) Análise de vídeos e relatos pedagógicos
- d) Construção coletiva de sequências didáticas
- e) Rodas de conversa e partilhas reflexivas
- f) Práticas com tecnologias digitais e jogos

Recursos necessários:

- a) Sala com projetor, internet e computadores
- b) Kits pedagógicos (jogos de leitura, fantoches, materiais impressos)

- c) Tablets ou celulares com aplicativos educativos (quando possível)
- d) Textos teóricos e guias práticos
- e) Materiais para confecção de recursos (papel, EVA, tecidos, colas)

Conteúdos abordados:

- a) Fundamentos da alfabetização e do letramento
- b) Fluência e compreensão leitora: articulações possíveis
- c) Jogos e ludicidade na alfabetização
- d) Leitura multimodal e tecnologias digitais
- e) Mediação leitora: dramatização, leitura compartilhada e leitura expressiva
- f) Organização do ambiente alfabetizador (Espaço físico, materiais acessíveis, acervo diversificado)
- g) Sequência didática e planejamento colaborativo

Desenvolvimento da proposta:

- a) Encontro 1: *Introdução e diagnóstico compartilhado* – Apresentação da proposta, escuta das vivências docentes e levantamento de expectativas.
- b) Encontro 2: *Fundamentos da alfabetização e do letramento* – Leitura orientada e discussão de textos-chave.
- c) Encontro 3: *Leitura com fluência e compreensão* – Oficinas práticas de leitura expressiva e atividades de inferência textual.
- d) Encontro 4: *Jogos e alfabetização: teoria e prática* – Confecção e experimentação de jogos de leitura com foco em sílabas, vocabulário e compreensão.
- e) Encontro 5: *Tecnologias digitais e leitura multimodal* – Navegação por aplicativos como “Bamboleio” e “ABC do Bita”, criação de atividades com vídeos e músicas legendadas.
- f) Encontro 6: *Mediação leitora: voz, corpo e texto* – Oficina de leitura dramatizada, fantoches e reconto oral com performance.
- g) Encontro 7: *Organização do espaço alfabetizador* – Planejamento e montagem simbólica de cantinhos de leitura e sugestões de baixo custo para ambientação.
- h) Encontro 8: *Planejamento coletivo de sequências didáticas* – Criação em grupo de planos de aula interativos com integração das práticas estudadas.

- i) Encontro 9: *Aplicação em sala e devolutiva* – Relato dos professores sobre a implementação de ao menos uma atividade com seus alunos, com vídeo ou registro escrito.
- j) Encontro 10: *Síntese e avaliação colaborativa* – Reflexão final, sugestões de continuidade e entrega de certificado simbólico de “mediador de leitura”.

Avaliação final da proposta:

A avaliação será formativa, processual e participativa, incluindo:

- a) Autoavaliação dos professores sobre sua evolução ao longo do curso
- b) Avaliação do impacto das práticas na sala de aula, por meio de registros reflexivos e evidências de aplicação
- c) Avaliação coletiva do percurso formativo (pontos fortes, sugestões, desafios)
- d) Produção final: uma sequência didática autoral e aplicável, que será compartilhada em um portfólio coletivo da escola

A proposta “Leitura em Movimento” busca não apenas formar professores mais preparados tecnicamente, mas, sobretudo, fortalecer sua autonomia, criatividade e senso de pertencimento ao processo de alfabetização dos alunos. Em contextos de vulnerabilidade educacional, capacitar o professor com base em suas práticas reais e vivências locais é condição essencial para garantir uma alfabetização significativa, crítica e prazerosa. A formação contínua, quando vinculada à realidade e ancorada em práticas reflexivas, transforma não apenas os modos de ensinar, mas também os modos de acreditar no poder transformador da leitura.

## CONCLUSÕES

A pesquisa intitulada "Programa de Capacitação em Alfabetização: Fortalecendo os Alicerces da Leitura no 2º Ano do Ensino Fundamental", abordou um problema educacional significativo: a baixa fluência em leitura e compreensão de textos entre os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental em um contexto de vulnerabilidade social. A questão problema e os objetivos da pesquisa foram abordados de forma sistemática ao longo de todo o trabalho, refletindo-se nas etapas de planejamento, execução e análise dos dados.

A questão problema foi explicitamente definida no início da pesquisa, com a formulação de um desafio central: "Como aumentar significativamente os níveis de fluência em leitura e compreensão de textos entre os alunos do 2º ano do ensino fundamental?" Essa questão orientou toda a investigação e foi fundamental para a elaboração dos objetivos gerais e específicos, que visavam não apenas identificar as metodologias eficazes, mas também desenvolver um programa de capacitação que atendesse às necessidades dos docentes e alunos.

Os objetivos gerais e específicos foram delineados no contexto da introdução e foram revisitados ao longo do trabalho. O objetivo geral buscava conceber um programa de capacitação que promovesse a fluência em leitura e a compreensão de textos, enquanto os objetivos específicos detalhavam a identificação de metodologias, o desenvolvimento de jogos educativos e a capacitação dos professores.

A questão problema foi respondida inicialmente na fase de diagnóstico, onde foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis professores do 2º ano e observações em sala de aula. Durante essa etapa, os docentes puderam relatar suas experiências e práticas pedagógicas, evidenciando as limitações que enfrentavam e as estratégias que utilizavam para engajar os alunos na leitura. Os dados coletados forneciam uma compreensão clara das barreiras que dificultavam a fluência em leitura e a compreensão textual, assim como as metodologias que estavam sendo implementadas.

Após a coleta de dados, a pesquisa passou pela etapa de análise e reflexão. A análise dos resultados apontou que, apesar das barreiras estruturais encontradas, os professores mobilizavam práticas pedagógicas criativas que favoreciam o envolvimento dos alunos. A discussão dos resultados em relação aos objetivos e à hipótese inicial reafirmou que as intervenções propostas poderiam contribuir significativamente para a melhoria da fluência em leitura e compreensão de textos.

Um dos principais achados da pesquisa é a mobilização de práticas pedagógicas criativas por parte dos professores, que, mesmo enfrentando limitações estruturais, implementam estratégias inovadoras para engajar os alunos na leitura. As observações em sala de aula e as entrevistas com os docentes revelaram o uso de dramatizações, leitura compartilhada, jogos educativos e vídeos legendados como ferramentas eficazes para promover a fluência e a compreensão leitora. Essas práticas demonstram um compromisso com a formação integral dos alunos, indo além da simples decodificação de palavras e incorporando elementos lúdicos que tornam a leitura uma experiência mais prazerosa.

Apesar das estratégias criativas, os professores relataram barreiras significativas relacionadas à infraestrutura, que impactam diretamente a continuidade e a diversidade das práticas leitoras. A ausência de cantinhos de leitura, recursos digitais e materiais expressivos foi identificada como uma limitação crítica. Esses achados sublinham a necessidade urgente de políticas públicas que promovam a melhoria da infraestrutura escolar, permitindo que os docentes implementem práticas mais variadas e eficazes. Sem um ambiente alfabetizador adequado, os esforços dos educadores para fomentar a leitura se tornam insuficientes.

Outro achado relevante foi a identificação da necessidade de formação continuada para os professores. Embora os docentes demonstrem sensibilidade e criatividade em suas abordagens, a falta de capacitação específica em metodologias diversificadas limita sua capacidade de explorar plenamente o potencial educacional dos jogos e outras estratégias lúdicas. A pesquisa enfatiza que a formação contínua deve ser uma prioridade, permitindo que os professores adquiram novas habilidades e conhecimentos, refletem sobre suas práticas e adaptem suas abordagens às necessidades dos alunos.

A motivação e o engajamento dos alunos emergiram como fatores centrais para o sucesso das práticas de leitura. A pesquisa revelou que a curiosidade, o prazer e o desafio são elementos essenciais que impulsionam o interesse dos estudantes pela leitura.

Atividades que incorporam jogos, música e dramatização demonstraram aumentar significativamente o envolvimento dos alunos, transformando o ato de ler em uma experiência significativa e colaborativa. Essas descobertas ressaltam a importância de criar um ambiente de aprendizado que não apenas promova a fluência, mas também nutra um amor duradouro pela leitura.

A integração de jogos educativos ao currículo foi um dos pontos altos da pesquisa. Os professores relataram que essas atividades, quando bem planejadas e executadas, não apenas estimulam a motivação, mas também promovem a compreensão de textos de maneira lúdica e interativa. A utilização de jogos como ferramentas pedagógicas mostrou-se eficaz para desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais, permitindo que os alunos pratiquem a leitura de forma engajada e prazerosa. Esse achado reforça a relevância dos jogos na promoção de práticas de letramento que sejam inclusivas e acessíveis a todos os alunos.

Os principais achados da pesquisa não apenas evidenciam as práticas pedagógicas criativas e o compromisso dos professores da Escola Municipal “Cipriano Cocco”, mas também destacam as barreiras estruturais que limitam a efetivação de um ensino de qualidade. A pesquisa sugere que, para garantir o direito à alfabetização plena, é imperativo investir em formação docente, melhorar a infraestrutura escolar e promover práticas que integrem ludicidade e tecnologia. Ao articular teoria e prática, esta pesquisa não só contribui para o campo da alfabetização, mas também serve como um apelo à ação para que políticas educacionais priorizem a criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento de leitores críticos e autônomos.

Apesar de os dados revelarem práticas pedagógicas criativas e envolventes, como dramatizações, leitura compartilhada, jogos e uso de vídeos, que contribuíram para engajar os alunos e melhorar sua fluência em leitura; também foi evidente a presença de barreiras estruturais, como a falta de infraestrutura adequada, que dificultaram a continuidade e a diversidade das práticas de leitura. Essa realidade ressalta a necessidade de políticas públicas que valorizem tanto a formação docente quanto a melhoria das condições materiais nas escolas, permitindo que as práticas pedagógicas sejam implementadas de forma mais efetiva.

Com base nas informações obtidas elaborou-se a proposta de capacitação docente, intitulada “Leitura em Movimento”. Esta proposta visou diretamente à melhoria das práticas pedagógicas, integrando jogos educativos e metodologias inovadoras que foram

identificadas como eficazes durante as etapas de diagnóstico e análise. Assim, o desenvolvimento da capacitação respondeu diretamente à questão problema e ao objetivo geral, buscando incrementar as habilidades de leitura e compreensão dos alunos.

Embora a proposta de capacitação não tenha sido implementada ao longo da pesquisa, a elaboração do programa foi fundamentada em evidências empíricas coletadas ao longo do estudo. As práticas pedagógicas observadas, como dramatizações e leitura compartilhada, foram integradas à capacitação planejada, demonstrando um alinhamento claro com os objetivos da pesquisa. A observação das práticas em sala de aula também permitiu identificar o impacto das metodologias no engajamento dos alunos, fornecendo dados que corroboram a eficácia da proposta.

Dessa forma, a questão problema foi respondida e os objetivos foram alcançados ao longo de todo o trabalho, desde a definição inicial até a análise crítica dos resultados. A pesquisa não apenas identificou as dificuldades enfrentadas pelos alunos e professores, mas também propôs soluções práticas e contextualizadas, que podem servir de base para futuras intervenções educacionais. A articulação entre teoria e prática foi um dos principais pilares da pesquisa, permitindo que os resultados obtidos contribuíssem para o avanço das práticas pedagógicas na alfabetização, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

Ao refletir sobre o processo investigativo, é inevitável reconhecer tanto os aspectos positivos quanto os negativos que compuseram essa jornada, assim como as dificuldades enfrentadas, que, por sua vez, abrem caminho para futuras investigações. Um dos principais aspectos positivos da pesquisa foi a riqueza de dados qualitativos obtidos por meio das entrevistas e observações em sala de aula. As interações com os professores revelaram um comprometimento genuíno com a educação e uma sensibilidade notável para as necessidades de seus alunos. Foi gratificante perceber como, mesmo em um contexto de vulnerabilidade e escassez de recursos, os educadores se mobilizam para implementar práticas pedagógicas criativas que favorecem a alfabetização e a leitura. O desenvolvimento da proposta formativa "Leitura em Movimento" também se destacou como um ponto alto, pois foi elaborado a partir das necessidades reais identificadas na prática docente, o que conferiu à proposta uma relevância imediata e um alto potencial de impacto.

Além disso, a pesquisa reforçou a importância da colaboração e do diálogo entre os educadores. As reuniões de reflexão coletiva não apenas permitiram que os professores

compartilhassem suas experiências e desafios, mas também proporcionaram um espaço para a construção conjunta de soluções. Essa dinâmica de trabalho colaborativo foi um aspecto positivo que, sem dúvida, contribuiu para um ambiente de aprendizado mais enriquecedor e afetivo.

Por outro lado, a pesquisa também revelou aspectos negativos que não podem ser ignorados. A principal limitação enfrentada foi a escassez de recursos materiais e a falta de infraestrutura adequada. A ausência de cantinhos de leitura, recursos digitais e materiais pedagógicos expressivos comprometeu a continuidade e a diversidade das práticas leitoras. Essa realidade, que foi amplamente relatada pelos professores, destaca um desafio persistente que precisa ser abordado urgentemente por políticas educacionais.

Outro aspecto negativo foi a dificuldade em conectar as práticas observadas com as diretrizes curriculares mais recentes. Embora a pesquisa tenha revelado práticas criativas e eficazes, muitas delas não estavam sistematicamente integradas a um planejamento contínuo, o que sugere a necessidade de uma formação docente mais robusta e centrada nas metodologias contemporâneas de alfabetização.

Além disso, cabe mencionar que caso houvesse mais tempo ou recursos, a pesquisa poderia ter sido expandida de modo a incluir outras áreas de investigação, como o impacto de diferentes tipos de materiais didáticos na fluência em leitura ou a eficácia de metodologias específicas em diferentes contextos sociais. Além disso, seria interessante explorar a formação de parcerias com universidades para realizar estudos longitudinais que acompanhasssem o progresso dos alunos ao longo dos anos.

As limitações enfrentadas durante a pesquisa incluíram a escassez de recursos materiais e a falta de conectividade, que impactaram diretamente a implementação de algumas atividades planejadas. A experiência proporcionou uma compreensão mais profunda sobre as dificuldades que os educadores enfrentam em contextos de vulnerabilidade e a importância de um suporte institucional adequado.

As dificuldades encontradas durante a pesquisa foram diversas. O maior desafio foi lidar com as limitações estruturais da escola, que muitas vezes inviabilizavam a aplicação de algumas atividades planejadas. A falta de internet e de recursos tecnológicos adequados restringiu a possibilidade de integrar jogos digitais e outras ferramentas que poderiam ter enriquecido a experiência de aprendizagem dos alunos. Além disso, a escassez de materiais didáticos gerou um sentimento de frustração tanto nos professores

quanto em mim, ao perceber que, apesar do empenho e da criatividade, as condições materiais ainda limitavam o potencial de transformação.

Outro obstáculo foi a resistência de alguns professores em adotar novas metodologias, que, embora comprovadamente eficazes, eram vistas com ceticismo. Essa resistência, muitas vezes originada por experiências passadas ou pela falta de formação adequada, destacou a importância de um trabalho contínuo de sensibilização e formação para que as inovações pedagógicas possam ser plenamente aceitas e implementadas.

Em relação às investigações futuras, as possibilidades são vastas e promissoras. Um caminho a ser explorado seria a ampliação do estudo para outros contextos educacionais, incluindo diferentes regiões e tipos de escolas, para compreender como as práticas de alfabetização podem ser adaptadas e implementadas em situações diversas. Além disso, seria interessante investigar o impacto de ações formativas contínuas na prática docente ao longo do tempo, avaliando como a capacitação influencia não apenas a fluência em leitura, mas também a motivação e o engajamento dos alunos.

Outro aspecto relevante para futuras pesquisas seria a análise do papel das famílias no processo de alfabetização. Entender como o apoio familiar pode influenciar a fluência em leitura e a compreensão textual é fundamental para o desenvolvimento de estratégias que integrem a escola e a família na formação de leitores proficientes.

Por fim, a investigação de metodologias inovadoras, como a gamificação e o uso de tecnologias emergentes, poderia proporcionar insights valiosos sobre como tornar o aprendizado mais atraente e eficaz. A interseção entre a tecnologia e a pedagogia é um campo fértil que merece atenção, especialmente em um mundo cada vez mais digitalizado.

A reflexão sobre esta pesquisa me ensinou que, apesar das dificuldades e limitações, há um potencial significativo para transformar a prática pedagógica e promover a alfabetização de forma efetiva e inclusiva. Os achados positivos reforçam a importância da formação contínua, do diálogo e da criatividade na educação, enquanto os desafios e limitações evidenciam a necessidade de um comprometimento coletivo em torno da construção de ambientes de aprendizado que favoreçam a fluência e a compreensão leitora. Ao olhar para o futuro, é fundamental que tanto educadores quanto pesquisadores continuem a explorar novas possibilidades e a lutar por uma educação que respeite e valorize a diversidade e a singularidade de cada aluno.

Por fim, é importante ressaltar que as conclusões aqui apresentadas, embora fundamentadas em dados coletados e na literatura revisitada, são resultado de uma

reflexão pessoal sobre o impacto das práticas pedagógicas e a necessidade de um ambiente alfabetizador acolhedor. As conclusões não apenas evidenciam a importância da infraestrutura e das metodologias diversificadas, mas também refletem a necessidade de um compromisso contínuo com a formação docente e o desenvolvimento de práticas que promovam a leitura de forma significativa e inclusiva.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arena, D. B. (2024). *Linguagem escrita e alfabetização na era digital* [E-book]. Cortez Editora.
- Baldissera, A. (2012). Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” COLETIVO. *Sociedade Em Debate*, 7(2), 5-25.  
<https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/570>
- Barba, O. B. D. (2022). *Design de interface de um aplicativo voltado à Alfabetização Infantil de crianças de 2 a 8 anos*.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (4ª ed.). Edições 70.
- Brasil, Ministério da Educação. (2013). Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): Documento Básico. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*.  
[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2013/livreto\\_ANA\\_online.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf)
- Brasil, Ministério da Educação. (2016). Resultados: Sistema de Avaliação da Educação Básica. Edição 2015. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*.  
[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/aneb\\_anresc/resultados/resultado\\_dos\\_resultados\\_saeb\\_2015.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/resultados/resultado_dos_resultados_saeb_2015.pdf)
- Brasil. (2018). Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. *Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais*.
- Bryant, P., & Bradley, L. (1987). *Problemas de leitura na criança*. Artes Médicas.
- Carraher, T. N., & Rego, L. L. B. (1981). O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. *Cadernos de Pesquisa*, 3-10.
- Carraher, T. N., & Rego, L. L. B. (1984). Desenvolvimento cognitivo e alfabetização. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 65, 38-55.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits : Human Needs and the Self-Determination of Behavior The " What " and " Why " of Goal Pursuits : Human Needs and the Self. *Psychological Inquiry*, 11(4), 37-41.  
<https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185.
- Fajardo, V., & Foreque, F. (2018). 7 de cada 10 alunos do Ensino Médio têm nível insuficiente em português e matemática, diz MEC. *Globo Comunicação e Participações S.A - G1*. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/08/30/7-de-cada-10-alunos-do-ensino-medio-tem-nivel-insuficiente-em-portugues-e-matematica-diz-mec.ghtml>
- Fernandes, S. J., & Monteiro, A. (2019). Análise do perfil, papel e processo formativo de coordenadores pedagógicos no contexto do Programa Escola de Gestores. *Revista Expressão Católica*, 8(2).  
<http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/3728>
- Ferraz, M. U. S. (2021). *Jogos de alfabetização, práticas analógicas e potencialidades digitais: uma perspectiva inclusiva*.
- Ferreira, J. S. A. (2016). *Incentivar para leitura. Estratégias de promoção do gosto pela leitura utilizada pela família e professores de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, 149 (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e de Ciências, Lisboa, Portugal).  
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20610/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20de%20Mestrado.pdf>.
- Ferreiro, E. (1988). *Reflexões sobre alfabetização*. Cortez.
- Ferreiro, E. (1989). *Alfabetização em processo*. Cortez.
- Ferreiro, E. (2013). *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de texto de pesquisa* (R. Malerba, Trad.). Cortez.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da língua escrita*. Artes Médicas.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (2018). *A Psicogênese da Língua Escrita*. Artmed.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3ª ed.). Artmed.
- Franco, M. A. S. (2005). Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação E Pesquisa*, 31(3), 483-502. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>
- Galuch, M. T. B., & Sforoni, M. S. F. (2009). Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: Contribuições da teoria histórico-cultural. *Estudos e Avaliação*

- Educacional*, 20(42), 111-124. <https://doi.org/10.1590/S0103-68312009000200003>
- Gandin, H. B., da Silva, C. M., & Porto, A. P. T. (2021). Plataformas interativas digitais para promoção de práticas leitoras no ensino fundamental: potencialidades para formação leitora e letramento digital. *Revista de Ciências Humanas*, 22(2), 45-68.
- Gil, A. C. (2011). Entrevista semiestruturada: questionamentos básicos e tricotômicos. *Documento PDF*.
- Gil, A. C. (2014). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas.
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57-63. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>
- González, F. E. (2020). Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 8(17), 155-183. <https://doi.org/10.33361/RPQ.2020.v.8.n.17.322Revista Pesquisa Qualitativa>
- Goodman, K. S. (2013). *O que é Leitura?* (7ª ed.). Companhia das Letras.
- Goulart, I.C.V., & Ferreira, S.S.C.C. (2022). Leitura em ambiente digital: contribuições do aplicativo “Bamboleio” em contexto remoto. *Ensino em Re-Vista*, 29, e040. <https://doi.org/10.14393/er-v29a2022-40>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2024). *Taxa de distorção idade-série por escolas nos níveis de ensino fundamental e médio - 2023*. Ministério da Educação. <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-distorcao-idade-serie>.
- Kato, M. (2021). *Leitura e Formação do Leitor: Teoria e Prática*. Editora Moderna.
- Leal, T. F. (2019). Apontamentos sobre a política nacional de alfabetização 2019. *Revista Brasileira de Alfabetização*, (10).
- Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2003). *Metodologia científica* (5ª ed.). Atlas.
- Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2007). *Fundamentos de metodologia científica* (3ª ed.). Atlas.
- Martins, H. H. T. de S. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 30(2), 289-300. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200007>

- Martins, M. A., Albrecht, R. G. M., Moura, R. F. B., & Capellini, S. A. (2020). Intervenção com a fluência de leitura-scoping review. *Revista Psicopedagogia*, 37(114), 366-382.
- Miguel, C. C. (2023). Tecnologia na educação infantil: Letramento digital e computação desplugada. *Cadernos CEDES*, 43(120). <https://doi.org/10.1590/CC271211>
- Minayo, M. C. de S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (14ª ed.). Hucitec.
- Morais, A. G. (2012). *Sistema de escrita alfabetica*. Editora Melhoramentos.
- Morais, A. G., & Lima, N. C. (1989). Análise fonológica e compreensão da escrita alfabetica: Um estudo com crianças da escola pública. *Anais do Simpósio Latino-Americanano de Psicologia do Desenvolvimento*, 51-54.
- Mortatti, M. R. L. (2011). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. Marília: Cultura Acadêmica.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (2016). Brasil no PISA 2015: Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. Fundação Santillana.  
[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015\\_completo\\_final\\_baixa.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf)
- Pesce, L., & Abreu, C. B. de M. (2013). Pesquisa qualitativa: considerações sobre bases filosóficas e princípios norteadores. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, 22(40), 19–29. <https://doi.org/10.21879/faeba2358-0194.2013.v22.n40.p19-29>
- Pinheiro, R. C., Lima, F. A., & Araújo, J. (2020). Jogos digitais como motivação para o desenvolvimento da leitura. *Diacrítica*, 34(1), 173–198.  
<https://doi.org/10.21814/diacritica.4968>
- PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa. (2019). *Documento normativo*. Ministério da Educação.
- Rafagnin, M. S. S., Madruga, M. N., & Furtado, D. S. (2020). *Instrumentos para a pesquisa social: noções básicas*. Revista Jurídica Luso-Brasileira, 6(4), 2137–2154.  
[https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2020/4/2020\\_04\\_2137\\_2154.pdf](https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2020/4/2020_04_2137_2154.pdf)
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2nd ed.). SAGE.
- Saldaña, P. (2018). Alunos brasileiros não chegam ao fim de prova em avaliação mundial. *Folha de São Paulo*, 19(07).

- <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/07/alunos-brasileiros-nao-chegam-ao-fim-de-prova-em-avaliacao-mundial.shtml>
- Santos, J. (2019). *O Ensino da Leitura na Contemporaneidade*. Editora FGV.
- Silva, J. B. da, Sales, G. L., & Castro, J. B. de. (2019). Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 41(4), e20180309. <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2018-0309>
- Silva, L. P., Moreira, C. A., & Moreira, J. A. (2023). Gestão escolar. *Revista Eletrônica Interdisciplinar*, 15(3).
- Silva, M. (2020). *Alfabetização e Letramento: Concepções e Práticas*. Editora Vozes.
- Silva, S. A. J. (2022). *Língua, leitura e escrita nos jogos digitais: marcas de uma história*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. doi:10.11606/T.48.2022.tde-07072022-085729. [www.teses.usp.br](http://www.teses.usp.br)
- Silva, W. R. (2019). Polêmica da alfabetização no Brasil de Paulo Freire. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 58(1), 219-240.
- Soares, M. (2016). *Alfabetização e Letramento: Novos Olhares*. Cortez Editora.
- Soares, M. (2017). *Alfabetização: a questão dos métodos*. Contexto.
- Soares, M. (2020). *Letramento: A Formação do Leitor Crítico*. Cortez Editora.
- Street, B. V. (2014). *Letramentos sociais*. Parábola Editorial
- Thiollent, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação* (18ª ed.). Cortez.
- UNESCO. (2023, 20 de abril). *Relatório de Monitoramento Global da Educação (GEM) 2020* [Comunicado de imprensa]. <https://www.unesco.org/en/articles/global-education-monitoring-gem-report-2020>
- Vernon, S., & Ferreiro, E. (1999). Writing development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Harvard Educational Review*, 69(4), 395-416.

## **ROSINEIDE DA SILVA DETINO**



Mestre em Educação pela Faculdade Fundação Universitária Iberoamericana (FUNIBER). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (FAMESESP). Especialista em Educação Infantil, Séries Iniciais com Ênfase em Alfabetização e Letramento/Especialista em Gestão Educacional com Habilitação em Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar pela Faculdade da Serra (FASE/ES). Especialista em Gestão de Pessoas e Recursos Humanos pela Universidade Cândido Mendes (Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa/ES. Especialista em Educação e Saúde (Faculdade Play/SP) e Especialista em Educação do Campo pela Faculdade Pinheiros (FAP/ES).

ISBN 978-656009208-2



9 786560 092082

