

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E
SOCIEDADE

THEREZA CHRISTINA RIBEIRO BARBOSA MOREIRA

PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO BASEADO EM METODOLOGIAS ATIVAS
SOBRE O PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA EM ESCOLAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL I

Pouso Alegre – MG

2025

THEREZA CHRISTINA RIBEIRO BARBOSA MOREIRA

**PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO BASEADO EM METODOLOGIAS ATIVAS
SOBRE O PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA EM ESCOLAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

Projeto de pesquisa apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Sapucaí, requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade – PPGEdCS.

Área de Concentração: Educação, Conhecimento e Sociedade

Linha Pesquisa: Educação e Tecnologia: inovação, ferramentas e processos

Orientador: Prof. Dr. Alberto de Vitta.

Pouso Alegre - MG

2025

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo ou pesquisa, desde que citada a fonte

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca

Moreira, Thereza Christina Ribeiro Barbosa.

Programa de alfabetização baseado em metodologias ativas sobre o processo de leitura e escrita em escolas do Ensino Fundamental I / Thereza Christina Ribeiro Barbosa Moreira. - Pouso Alegre: Univás, 2025.

93f.:tab.:il.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade - Universidade do Vale do Sapucaí, 2025.

Orientador: Prof. Dr. Alberto de Vitta.

1. Alfabetização. 2. Metodologias ativas. 3. Ensino Fundamental I. 4. Leitura. 5. Escrita. I. Título.

CDD – 370

Bibliotecária responsável: Michelle Ferreira Corrêa

CRB 6-3538

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada “Programa de Alfabetização Baseado em Metodologias Ativas sobre o Processo de Leitura e Escrita em Escolas do Ensino Fundamental I” foi defendida, em 25 de setembro de 2025, por **THEREZA CHRISTINA RIBEIRO BARBOSA MOREIRA**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº 98030113, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:

Assinado eletronicamente por:
Alberto de Vitta
CPF: ***.663.058-**
Data: 29/09/2025 10:46:15 -03:00



Prof. Dr. Alberto De Vitta
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientador

Assinado eletronicamente por:
Giseli Donadon Germano
CPF: ***.129.078-**
Data: 29/09/2025 16:00:12 -03:00



Profa. Dra. Giseli Donadon Germano
Universidade Estadual Paulista - (UNESP)
Examinadora

Assinado eletronicamente por:
Letícia Rodrigues de Souza
CPF: ***.315.976-**
Data: 29/09/2025 10:50:27 -03:00



Profa. Dra. Letícia Rodrigues de Souza
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora



MANIFESTO DE ASSINATURAS



Código de validação: PLF3F-ZWL95-EZVYP-V6ZK4

Esse documento foi assinado pelos seguintes signatários nas datas indicadas (Fuso horário de Brasília):

- ✓ Alberto de Vitta (CPF ***.663.058-**) em 29/09/2025 10:46 - Assinado eletronicamente

Endereço IP	Geolocalização
179.108.0.106	Não disponível
Autenticação	
albertovitta@univas.edu.br	
Email verificado	
3+t5kkWsVMif9wdqugCf9PKbt5rMsDjWumFKVaofxRI=	
SHA-256	

- ✓ Letícia Rodrigues de Souza (CPF ***.315.976-**) em 29/09/2025 10:50 - Assinado eletronicamente

Endereço IP	Geolocalização
177.100.6.126	Não disponível
Autenticação	
leticiasouza@univas.edu.br	
Email verificado	
2X3Wz5urYFw7ToI6S2G6rEqcYoPAdGzF82EcWYRCAzl=	
SHA-256	

✓ Giseli Donadon Germano (CPF ***.129.078-**) em 29/09/2025 16:00 - Assinado eletronicamente

Endereço IP	Geolocalização
177.105.131.163	Não disponível
Autenticação	giseli.germano@unesp.br
Email verificado	
GOdQDTHua+Hfl419OIB6ts9WX157bx6Slwa2bn3vVzM=	
SHA-256	

Para verificar as assinaturas, acesse o link direto de validação deste documento:

<https://signer.techcert.com.br/validate/PLF3F-ZWL95-EZVYP-V6ZK4>

Ou acesse a consulta de documentos assinados disponível no link abaixo e informe o código de validação:

<https://signer.techcert.com.br/validate>

Moreira, Thereza Christina Ribeiro Barbosa.

Programa de Alfabetização Baseado em Metodologias Ativas sobre o Processo de Leitura e Escrita em Escolas do Ensino Fundamental I.

Projeto de pesquisa apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Sapucaí, requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade – PPGEducS.

Orientador(a): Prof. Dr. Alberto de Vitta.

Aprovado em: _ / _ /

Banca Examinadora

Prof.(a) Dr.(a) _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.(a) Dr.(a) _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.(a) Dr.(a) _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.(a) Dr.(a) _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedico este trabalho ao meu marido e aos meus filhos, pelo amor, apoio e paciência, fundamentais em cada etapa desta caminhada. Ao Prof. Dr. Alberto de Vitta, meu orientador, pela orientação segura, incentivo constante e confiança no meu trabalho. Aos professores da UNIVAS, pela formação acadêmica de excelência, e aos colegas de mestrado, pela parceria, amizade e apoio ao longo da jornada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força, sabedoria e proteção concedidas em cada etapa desta jornada.

Ao meu marido e aos meus filhos, pela paciência, pelo amor incondicional e pelo apoio constante, que me sustentaram nos momentos mais desafiadores. Este sonho é também de vocês.

Ao Prof. Dr. Alberto de Vitta, meu orientador, pela condução generosa, pelos ensinamentos valiosos e pelas orientações que impulsionaram cada etapa desta jornada.

Aos professores membros da Banca Examinadora, pela leitura atenta e pelas sugestões que enriqueceram este trabalho.

À Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVAS), pelo acolhimento e pela formação acadêmica de excelência que contribuíram de maneira significativa para a minha trajetória.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que, por meio do projeto Trilha de Futuro – Educadores, possibilitou a concretização deste sonho e reafirmou a importância da educação na construção de um futuro melhor.

À Secretaria Municipal de Educação de Bicas, pelo apoio institucional e pela confiança na implementação do programa de alfabetização proposto nesta pesquisa, especialmente ao Secretário de Educação, cujo incentivo e parceria foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Às professoras alfabetizadoras que aplicaram o projeto com dedicação, sensibilidade e compromisso com a aprendizagem dos alunos. O envolvimento e a entrega de cada uma foram essenciais para a concretização desta pesquisa e para os resultados alcançados.

A todos que, de alguma forma, ofereceram apoio, incentivo e confiança, deixo meu sincero e emocionado agradecimento

"O estudante precisa ser protagonista da sua aprendizagem: aprender a buscar, a selecionar, a experimentar, a interagir, a comunicar, a criar".

(*Moran*, 2018, p. 20)

RESUMO

Este estudo está vinculado à linha de pesquisa "Educação e tecnologia: inovação, ferramentas e processos", situando-se na interface entre diferentes abordagens educativas e o uso de tecnologias, redes e mídias digitais e, como, esses elementos influenciam os processos de aprendizagem e o desenvolvimento humano ao longo dos diversos ciclos da vida. Contribui diretamente com os objetivos de desenvolvimento sustentável "Educação de Qualidade" "Redução das Desigualdades", ao favorecer oportunidades equitativas de aprendizagem e promover o desenvolvimento integral de crianças de contextos diversos. A alfabetização é essencial para o desenvolvimento dos estudantes em sua trajetória escolar e nas relações sociais. As metodologias ativas de aprendizagem oferecem meios eficazes de intervenção nas situações de ensino, promovendo maior interação entre os sujeitos envolvidos e com o conhecimento. Este estudo teve como objetivo avaliar a eficácia de um programa de alfabetização baseado em metodologias ativas no desenvolvimento das competências de leitura e escrita em estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. A pesquisa foi realizada em três escolas públicas municipais da cidade de Bicas/MG, com a participação de 57 estudantes dos 2º aos 5º anos. Desses, 44 compuseram o grupo de intervenção (GI) e 13 o grupo controle (GC). Os estudantes foram submetidos a uma avaliação inicial (M1), na qual foram aplicados o teste de Cloze, o Adape e o teste de reconhecimento de palavras. Em seguida foram submetidos a um programa de alfabetização baseado em metodologias ativas. As reavaliações foram realizadas em dois momentos, um após dois meses do início do programa (M2) e a outra, após um mês do término do programa (M3). Os dados são apresentados como média $\pm$ desvio padrão quando variáveis em distribuição normal, ou mediana e intervalo interquartil se a distribuição da variável for não normal. O teste de normalidade Shapiro Wilk foi realizado para avaliar aderência dos com a distribuição normal. Para comparação entre grupos independentes foi utilizado o teste Mann-Whitney e T de Student, para comparação entre o mesmo grupo em três momentos distintos, foi utilizado o teste de Friedman e ANOVA. Na análise pareada notou-se que: no Teste de Reconhecimento de Palavras, no grupo experimental foi observado que os escores são diferentes, sendo $M3 > M2 > M1$, com valor de $p=0,000$ nas três comparações, enquanto no grupo controle os escores são diferentes, sendo $M2 > M1$, $M3 > M1$, com valor de $p=0,000$; no teste de Cloze, no grupo experimental notou-se que os escores são diferentes, sendo $M3 > M2 > M1$, com valor de $p=0,000$ nas três comparações, enquanto no grupo controle os escores são diferentes, sendo $M2 > M1$, $M3 > M1$ com valor de $p=0,000$; no teste para Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita – ADAPE, no grupo experimental e no controle, foi observado que os escores são diferentes, sendo $M3 > M2 > M1$, com valor de $p=0,000$ nas três comparações. Na comparação entre os grupos segundo os momentos notou-se que: no teste de reconhecimento das palavras, no momento 1 não houve diferença nas médias entre os grupos, no entanto, nos momentos 2 e 3 houve diferença estatística entre os grupos, indicando que no grupo experimental superior ao controle;; no teste de Cloze que nos momentos 1 e 2 não houve diferenças entre grupos, enquanto no momento 3 ocorreu diferença significativa entre os grupos, revelando que houve um maior desempenho dos participantes do grupo experimental; no teste de Adape, no momento 1 não houve diferença entre os grupos, no entanto, nos momentos 2 e 3 houve diferença estatística entre os grupos, indicando que no grupo experimental houve ganhos observados significativos. Conclui-se que o programa de alfabetização com metodologias ativas foi efetivo na promoção de competências fundamentais para o processo de leitura e escrita, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa, participativa e contextualizada.

Palavras-chave: metodologias ativas; ensino fundamental I; avaliação de leitura; avaliação de escrita; processos de formação; ferramentas de formação.

ABSTRACT

This study is linked to the research line “*Education and Technology: Innovation, Tools, and Processes*”, situated at the interface between different educational approaches and the use of technologies, networks, and digital media, and how these elements influence learning processes and human development throughout various life cycles. It directly contributes to the Sustainable Development Goals “Quality Education” and “Reduced Inequalities” by promoting equitable learning opportunities and fostering the integral development of children from diverse contexts. Literacy is essential for students’ development throughout their school trajectory and in social relationships. Active learning methodologies offer effective means of intervention in teaching situations, promoting greater interaction among the subjects involved and with knowledge itself. The objective of this study was to evaluate the effectiveness of a literacy program based on active methodologies in developing reading and writing competencies in students from the early years of Elementary School I. The research was conducted in three municipal public schools in the city of Bicas, Minas Gerais (Brazil), involving 57 students from 2nd to 5th grades. Among them, 44 formed the intervention group (IG) and 13 the control group (CG). Students underwent an initial assessment (M1), in which the Cloze Test, ADAPE (Writing Learning Difficulties Assessment), and Word Recognition Test were applied. They were subsequently exposed to a literacy program based on active learning methodologies. Reassessments were conducted at two points: two months after the beginning of the program (M2) and one month after its conclusion (M3). Data are presented as mean $\pm$ standard deviation for variables with normal distribution, or as median and interquartile range for non-normal distributions. The Shapiro-Wilk test was used to assess normality. For comparisons between independent groups, the Mann-Whitney and Student’s *t*-tests were applied; for comparisons within the same group across three different moments, the Friedman and ANOVA tests were used. Paired analysis revealed that, in the Word Recognition Test, scores in the experimental group were significantly different ($M3 > M2 > M1$, $p = 0.000$ in all comparisons), while in the control group, scores differed as $M2 > M1$ and $M3 > M1$ ($p = 0.000$). In the Cloze Test, the experimental group also showed progressive improvement ($M3 > M2 > M1$, $p = 0.000$), whereas the control group showed $M2 > M1$ and $M3 > M1$ ($p = 0.000$). In the ADAPE test, both experimental and control groups presented differences across time points ($M3 > M2 > M1$, $p = 0.000$). Between-group comparisons showed that: in the Word Recognition Test, no differences were found at M1, but statistically significant differences emerged at M2 and M3, favoring the experimental group; in the Cloze Test, there were no differences between groups at M1 and M2, while a significant difference appeared at M3, with the experimental group outperforming the control; and in the ADAPE test, no differences were observed at M1, but significant differences were found at M2 and M3, indicating notable gains in the experimental group. It is concluded that the literacy program based on active methodologies was effective in promoting fundamental competencies for reading and writing processes, contributing to more meaningful, participatory, and contextualized learning.

Keywords: active methodologies; elementary education I; reading assessment; writing assessment; learning processes; educational tools.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fases do Desenvolvimento da Leitura.....	26
Quadro 2 - Etapa de aprendizagem da escrita.....	27
Quadro 3 - Lista das cidades pertencentes à Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora/MG.....	38
Quadro 4 - Caracterização das instituições de ensino pesquisadas.....	38
Quadro 5 - Quadro de Habilidades da BNCC trabalhadas no projeto	44

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Produção escrita de aluno na avaliação Reconhecimento de Palavra	10
Figura 2 - Produção escrita de aluno na avaliação ADAPE	10
Figura 3 - Produção escrita de aluno na avaliação Cloze	10
Figura 4 - Aplicativo Ler e Contar Figura 5 - Aplicativo Graphogame	12
Figura 6 – Atividade musical “As Vogais” (DVD Na Cidade dos Sonhos).....	13
Figura 7 – Livrinho das Vogais (atividade lúdica).....	13
Figura 8 - Atividade do vídeo “Brincadeira no Campo	15
Figura 9 - Atividade do material “Interpretando textos de A até Z”	10
Figura 10 - Uso do projetor multimídia na aplicação da atividade em sala	10
Figura 11 - Bingo dos Animais	10
Figura 12 - Atividade do material “Alfabeto Interativo de A a Z 2.0	10
Figura 13 - Atividade “Animais em palavras para completar com a letra inicial”	10
Figura 14 - Atividade “Animais em palavras para completar com a letra inicial”	10
Figura 15 - Representação do projeto Bazar da Alegria.....	11
Figura 16 - Produção escrita de aluno na avaliação ADAPE - Final	12
Figura 17 - Produção escrita de aluno na avaliação Reconhecimento de Palavras - Intermediário	12
Figura 18 - Produção escrita de aluno na avaliação Cloze - Final.....	10
Figura 19 - Produção escrita de aluno na avaliação Reconhecimento de Palavras - Final.....	10
Figura 20 - Alunos participando do projeto Bazar da Alegria	11
Figura 21 - Organização do espaço da alegria.....	11

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Características sociodemográficas dos estudantes segundo os grupos controle e de intervenção.....	15
Tabela 2 - medidas descritivas do teste de Cloze nos grupos controle e experimental segundo os momentos de avaliação	16
Tabela 3 - medidas descritivas do teste para Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita – ADAPE nos grupos controle e experimental segundo os momentos de avaliação ...	16

LISTA DE SIGLAS

ABC	Prova de Avaliação de Competências Básicas
ABP	Aprendizagem Baseada em Projetos
ADAPE	Escala de Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita
ANOVA	Análise de Variância
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
CES	Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora
EAVE	Escala de avaliação escrita
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUVS	Fundação de Ensino Superior do Vale do Sapucaí
HCSL	Hospital das Clínicas Samuel Libânio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAI	Programa de Apoio à Alfabetização
PILE	Programa Informatizado de Leitura Estratégica
PISA	Programme for International Student Assessment
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGEduCS	Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade
PROLEC	Provas de Avaliação dos Processos de Leitura
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TAE	Teste de Avaliação da Escrita
TCL	Teste de Compreensão Leitora
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDE	Teste de Desempenho Escolar
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIVÁS	Universidade do Vale do Sapucaí
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL	11
2	INTRODUÇÃO	14
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
3.1	Dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita: aspectos cognitivos e contextuais.....	28
3.2	Instrumentos de avaliação da leitura e da escrita.....	29
3.3	Estratégias de intervenção: metodologias ativas no processo de alfabetização	30
3.4	Pesquisas que Utilizam Metodologias Ativas no Ensino da Leitura e Escrita no Ensino Fundamental.....	34
4	MATERIAIS E MÉTODOS.....	37
4.1	Delineamento da Pesquisa	37
4.2	Local do estudo.....	37
4.3	Aspectos éticos	39
4.4	Participantes	39
4.5	Critérios de Inclusão.....	39
4.6	Critérios de Exclusão.....	40
4.7	Procedimentos para Coleta dos dados.....	40
4.8	Etapa A: Pré-teste	40
4.8.1	Questionário sociodemográfico (Anexo C):.....	40
4.8.2	Teste para Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita – ADAPE (Sisto, 2001; Caliatto, Fernandes, 2014) (Anexo A)	41
4.8.3	Teste de Reconhecimento de Palavras (Sisto, 2006; Cunha, 2010) (Anexo 2).....	41
4.8.4	Teste para a compreensão da leitura de Cloze (Santos, 1987; Sisto, Santos, 2004) (Anexo C).....	41
4.8.5	Critérios de Correção	42
4.9	Etapa B: Treinamentos dos professores.....	42
4.10	Etapa C: Exposição ao Programa de Intervenção	43
4.10.1	Grupo Experimental.....	43
4.10.2	Semana 1: Apresentação do programa e avaliação diagnóstica.....	45
4.10.3	Semana 2: Reconhecimento do nome próprio e consciência fonológica	10
4.10.4	Semana 3: Estudo das vogais e associação fonema-grafema.....	12

4.10.5	Semana 4: Encontros vocálicos e produção escrita inicial.....	13
4.10.6	Semanas 5ª a 16ª: Projeto <i>Bichonário</i> – exploração das letras do alfabeto e animais correspondentes.....	15
4.10.7	Semanas 9ª a 16ª (paralelo): Projeto <i>Bazar da Alegria</i> – leitura, escrita funcional e noções matemáticas.	10
4.10.8	Semana 13ª e 17ª: Avaliação Intermediária e Final.....	12
4.10.9	Semana 17ª: Culminância do Projeto	10
5	GRUPO DE CONTROLE	12
5.1	Etapa C: Reavaliação teórica intermediária e final	12
5.2	Procedimentos para Análise dos dados	12
6	RESULTADOS.....	14
7	DISCUSSÃO	19
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	26
	REFERÊNCIAS	27
	ANEXO A – Questionário Sociodemográfico.....	35
	ANEXO B - ADAPE	37
	ANEXO C – Escala de Reconhecimento de Palavras.....	39
	ANEXO D – Teste de Cloze	41

1 APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

Minha trajetória na educação é marcada por escolhas conscientes, superações constantes e um compromisso inabalável com a formação humana e o desenvolvimento social por meio da escola. Este memorial tem como objetivo refletir sobre essa caminhada pessoal e profissional, revelando os sentidos construídos ao longo do tempo, as marcas das experiências vividas e os conhecimentos adquiridos até o ingresso no mestrado, momento de especial significado na minha história, que traz a possibilidade de transformar teorias em práticas e contribuir para o desenvolvimento de novas perspectivas na minha área de atuação. Tendo em vista a afirmativa de José Moran, a qual diz que as metodologias ativas estão para educação inovadora, esta pesquisa analisará o impacto do uso das metodologias ativas sobre o processo de alfabetização em escolas do Ensino Fundamental I.

Desde os primeiros momentos na Educação Infantil até as conquistas no mestrado, minha trajetória reflete um contínuo envolvimento e paixão pela área da educação. Minha caminhada até aqui foi marcada por muitas pausas, não por reprovação, mas sim por problemas financeiros. Precisava trabalhar e não dava para conciliar com os estudos. Apesar disso, nunca deixei de acreditar no poder da educação. Como bem disse Paulo Freire (2005), em *Pedagogia do Oprimido*: “A educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas mudam o mundo.” e essa crença me impulsionou a seguir em frente, mesmo diante dos desafios.

Iniciei a Educação Infantil na Escola Municipal Leonofrica Coelho Silva e cursei da 1ª à 4ª série na Escola Estadual Coronel Joaquim José de Souza. Meus estudos da 5ª série (6º ano) ao Ensino Médio foram na Escola Estadual Deputado Oliveira Souza, onde estudei a 5ª série em 1978, parei e retornei aos estudos no noturno, em 1982 e 1983 (6ª e 7ª série), em 1985 e 1986 (8ª série e 1º ano do Ensino Médio). Após três anos do encerramento desse ciclo, fiz o curso técnico em contabilidade em 1990 e 1991, por não ter a opção de fazer o magistério, que era o meu desejo.

Nos quatro anos seguintes, fiz vários cursos como datilografia, primeiros socorros, costura industrial, cabeleireiro, manicure, mas não consegui me encontrar nessas áreas. Em 1996, consegui realizar meu primeiro sonho: fazer o magistério. Com muito esforço, cursei o magistério em período diurno entre 1996 e 1997 e foi nesse momento que realmente me encontrei, realizando o estágio remunerado oferecido pelo Estado de Minas, na Escola Estadual Dr. Matheus Monteiro da Silva.

Em 1998, fui aprovada no concurso de professores para a educação básica da Prefeitura Municipal de Bicas e iniciei minha carreira na docência. No início, contei com o apoio essencial

de uma professora do magistério, que me auxiliou na elaboração das aulas e nas dúvidas em relação à aprendizagem dos alunos.

Nos anos de 2000 e 2005, realizei duas graduações: Pedagogia – com habilitação para a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Supervisão Pedagógica, de forma presencial, pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES); e a graduação em Educação Básica – Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de forma híbrida, pela Universidade Federal de Ouro Preto.

Em 2006, atuei como tutora da educação a distância do curso de Pedagogia oferecido pela UFJF. Essa experiência foi valiosa para relembrar minha formação e refletir sobre a prática docente. A reflexão é fundamental para o aprimoramento profissional e esse momento me proporcionou esse crescimento.

Em 2007, fui aprovada no concurso para o cargo de supervisora pedagógica pela Prefeitura de São João Nepomuceno. No ano seguinte, concluí a Pós-Graduação Lato Sensu em Design Instrucional pela Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) e em 2019, finalizei a Pós-Graduação Lato Sensu em Tecnologias de Informação e Comunicação para o Ensino Básico pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Em 2014, assumi o cargo de supervisora na Escola Estadual Padre João Batista, cidade de Pequeri, solicitando minha exoneração do cargo de São João Nepomuceno. Como supervisora, coordenei o curso do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio durante os anos de 2014 e 2015.

De 2016 a 2022, atuei como diretora da Escola Estadual Padre João Batista de Oliveira, buscando desenvolver um trabalho pautado na parceria com a comunidade escolar. Como destaca Libâneo, *“a gestão escolar eficaz envolve a participação e o engajamento da comunidade”* (Organização e gestão escolar: teoria e prática). Com essa união, conseguimos trazer a modalidade EJA e cursos técnicos para a escola, o que movimentou positivamente a instituição. Conseguimos, também, realizar reformas e pintar escolar, com participação ativa dos alunos na escolha das cores e até do piso da biblioteca. Durante a pandemia, enfrentamos grandes desafios para manter os vínculos escolares e evitar a evasão e, mais uma vez, a comunidade foi fundamental, apoiando inclusive os alunos que não tinham acesso à tecnologia.

Em 2023, optei por não seguir na direção voltando ao cargo de supervisora e professora de educação básica, quando tive a oportunidade de participar do processo seletivo do Mestrado pelo Programa Trilhas de Futuro Educadores. Toda minha formação acadêmica foi realizada por meio da educação pública ou com o auxílio de bolsas de estudo, por isso não podia deixar

de aproveitar a chance de ingressar em um mestrado gratuito, voltado à formação continuada e ao desenvolvimento profissional de servidores da educação em Minas Gerais.

Além das formações presenciais e acadêmicas, busquei manter-me constantemente atualizada por meio de cursos de formação continuada na área da educação, totalizando mais de 2.500 horas de capacitação on-line. Como destaca Novoa (1992, p. 25), “não há mudança na escola sem mudança nos professores”. A formação continuada constitui, portanto, um pilar essencial do meu desenvolvimento profissional, pois me possibilita refletir, inovar e aprimorar continuamente minha prática pedagógica.

Durante minha graduação e atuação em escola pública, observei e explorei diversos aspectos na área da alfabetização. Na pós-graduação, aprofundei meus conhecimentos sobre o uso das metodologias ativas na educação básica. Agora, o mestrado representa a oportunidade de unir essas duas experiências, refletir sobre elas e investigar os resultados da aplicação dessas metodologias no processo de alfabetização no Ensino Fundamental.

2 INTRODUÇÃO

Fui contemplada com uma bolsa do Programa Trilhas de Futuro – Educadores, iniciativa do Governo de Minas Gerais em parceria com instituições de ensino superior, que tem como objetivo promover a formação continuada e a valorização dos profissionais da educação das redes públicas estadual e municipal. Esse programa financiou a realização deste mestrado, possibilitando o aprofundamento teórico e metodológico da pesquisa e contribuindo para a ampliação das práticas pedagógicas inovadoras no contexto da alfabetização. Trata-se de uma política pública que reafirma o compromisso do Estado com o fortalecimento da educação básica e com o desenvolvimento profissional dos educadores mineiros.

Essa oportunidade despertou em mim o desejo de investigar caminhos para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais, especialmente no que se refere à alfabetização. A alfabetização é essencial e de suma importância para o desenvolvimento dos estudantes em sua trajetória escolar e nas relações sociais. Por isso, há muitas pesquisas que buscam identificar metodologias mais eficazes e inovadoras, principalmente neste momento em que ainda se vivenciam os impactos deixados pela pandemia da Covid-19 no processo de ensino-aprendizagem, sendo fundamental adotar uma abordagem diversificada e dinâmica.

O programa de alfabetização desenvolvido nesta pesquisa teve como base os princípios de Paulo Freire, que aborda a importância de um processo de alfabetização que leve em consideração a realidade e a vivência do aluno, formando um cidadão crítico, participativo e consciente de seus direitos e deveres dentro do ambiente escolar e na sociedade. O educador Freire (2003, p. 19) afirma que “a alfabetização não pode ser entendida como um simples ato de memorizar letras, sílabas e palavras, mas como um ato de conhecer, de compreender, de interpretar e de transformar a realidade.

Alfabetização é uma ação contínua que leva os estudantes a adquirirem as ferramentas necessárias para compreensão do sistema da leitura e da escrita. “Alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita e oral (ler)” (Silva, 2023, p. 2).

Sendo uma fase crucial na vida de qualquer indivíduo, um momento em que se aprende a ler e escrever, competência fundamental para a formação e desenvolvimento dos indivíduos. O Brasil tem na alfabetização um de seus principais desafios, pois, mesmo que os dados IBGE de 2022 apontam que o analfabetismo no país caiu de 6,1% em 2019 para 5,6%, ainda temos mais de 9,6 milhões de pessoas sem domínio da leitura e da escrita. Na Região Sudeste, mais especificamente em Minas Gerais, encontra-se a pior taxa de alfabetização e na cidade de Bicas

a taxa é de 9,4% de alfabetização, demonstrando que ainda temos 8,6% da população de analfabetismo.

Os dados de avaliações educacionais em âmbito internacional, nacional, estadual e municipal evidenciam importantes desafios relacionados ao domínio da leitura e da escrita entre os estudantes Brasileiros. No panorama internacional, os resultados do Programme for International Student Assessment (PISA) de 2022, promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), indicaram uma queda geral no desempenho dos alunos dos países participantes. No caso do Brasil, o desempenho manteve-se estável em relação à edição anterior (2018), embora ainda significativamente abaixo da média da OCDE nas três áreas avaliadas: leitura, matemática e ciências (OCDE, 2023). Em leitura, especificamente, o país subiu cinco posições, alcançando o 52º lugar no ranking, resultado que, embora represente leve avanço, ainda revela sérias limitações na competência leitora dos estudantes.

No contexto nacional, os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), articulados ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), são fundamentais para identificar os níveis de aprendizagem e orientar políticas públicas. Em 2023, o município de Bicas, apresentou médias de 5,47 em Língua Portuguesa nos anos iniciais e 5,04 nos anos finais do Ensino Fundamental. Tais dados indicam um desempenho satisfatório nos primeiros anos, mas sugerem uma queda no rendimento nos anos finais o que corrobora a tese de que há uma lacuna crescente na consolidação das habilidades de leitura e escrita ao longo da trajetória escolar (INEP, 2023).

A análise do nível zero do Saeb — que corresponde ao desempenho inferior a 125 pontos, indicando habilidades elementares insuficientes — revela que 4,12% dos alunos Brasileiros estão nesse patamar. Em Minas Gerais, o percentual é de 3,29%, enquanto, em Bicas o índice atinge 5,74%, demonstrando uma defasagem acima da média estadual e nacional (INEP, 2023).

Complementando esse diagnóstico, os resultados das avaliações externas aplicadas em 2024 no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) reforçam os desafios locais. Em leitura, dos 356 alunos dos anos iniciais (1º ao 3º ano) avaliados, 70 (19%) não atingiram os níveis de aprendizagem intermediária ou adequada. Na escrita, dos 226 alunos avaliados, 61 (26,99%) apresentaram desempenho abaixo do esperado, sendo: 2,21% com aprendizagem inexistente, 9,7% com aprendizagem muito baixa e 15,04% com aprendizagem baixa.

Esses dados dialogam com os apontamentos de Soares (2004) ao afirmar que "a alfabetização é a base de toda a escolarização posterior", sendo imprescindível garantir que os alunos desenvolvam, nos primeiros anos, competências essenciais para o domínio da linguagem escrita. Além disso, como destaca Cagliari (2009), a alfabetização vai além da decodificação de letras e palavras, exigindo compreensão, autoria e funcionalidade na leitura e na escrita. Dessa forma, os resultados apresentados evidenciam a urgência de implementar metodologias de ensino mais eficazes, especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, para garantir uma alfabetização plena e significativa.

A erradicação do analfabetismo constitui um dos principais desafios da educação Brasileira e tem sido objeto de diversas iniciativas governamentais tanto em nível federal quanto estadual. Essas ações visam garantir o direito à alfabetização como um instrumento de acesso à cidadania plena e de superação das desigualdades sociais (Brasil, 1988; Freire, 1996a).

Entre os principais programas nacionais, destaca-se o Programa Brasil Alfabetizado, instituído com o objetivo de alfabetizar jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à escolarização na idade apropriada, promovendo a inclusão educacional e social desses sujeitos (Brasil, 2003b). Complementarmente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi implementado para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, por meio da formação continuada de professores, disponibilização de materiais pedagógicos e acompanhamento sistemático dos processos de ensino-aprendizagem (Brasil, 2012).

Outras iniciativas como o Programa de Apoio à Alfabetização (PAI) e as ações de Diversidade e Inclusão na Alfabetização, voltadas à população com deficiência, povos indígenas, quilombolas e comunidades do campo, reforçam a necessidade de políticas específicas para diferentes contextos socioculturais, reconhecendo que "alfabetizar é também um ato político, de reconhecimento das singularidades do sujeito" (Soares, 2004, p. 13). E o mais recentemente, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), que foi desenvolvido com o objetivo de garantir que todas as crianças Brasileiras estejam alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, conforme diretrizes do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014).

O CNCA, implementado a partir de 2023, reforça a articulação entre União, Estados e Municípios para promover ações integradas de alfabetização, com foco na avaliação diagnóstica, nos indicadores de fluência e no uso de metodologias diversificadas.

No âmbito estadual, o estado mineiro apresenta programas alinhados às diretrizes nacionais com foco no enfrentamento das desigualdades educacionais. O Programa de

Alfabetização do Estado de Minas Gerais atua prioritariamente na alfabetização de jovens e adultos, com formação e acompanhamento de educadores. A Escola de Formação do Educador e os Programas de Formação de Educadores da EJA têm como finalidade qualificar os docentes que atuam diretamente nos processos de alfabetização, fortalecendo a prática pedagógica.

Além disso, o estado aderiu ao Ensino de Jovens e Adultos (EJA), assegurado pela LDB (Lei nº 9.394/1996), e ao PNAIC, em parceria com o governo federal, buscando fomentar ações integradas e contextualizadas de alfabetização. As ações de inclusão social, por sua vez, demonstram o compromisso com uma educação equitativa, como propõe Arroyo (2005), ao destacar que a escola deve garantir o direito de aprender a todos, respeitando a diversidade de sujeitos, culturas e trajetórias de vida.

Além dos programas governamentais, diversos estudiosos elaboraram métodos e programas próprios voltados à superação das dificuldades na alfabetização. Zorzi (2003), por exemplo, propôs um Programa de Remediação das Dificuldades de Leitura e Escrita, com foco no desenvolvimento das habilidades fonológicas, ortográficas e metacognitivas, voltado especialmente para crianças que apresentam atrasos significativos nesse processo. Outra contribuição importante é o Modelo Psicolinguístico de Alfabetização de Scliar-Cabral (2003; 2007), que articula a consciência linguística com as práticas pedagógicas, promovendo a compreensão do funcionamento da língua escrita com base nos princípios da psicolinguística.

O método fônico, sistematizado por Capovilla e Capovilla (2004), enfatiza a correspondência fonema-grafema por meio de práticas intensivas de discriminação auditiva e visual, buscando a automatização da leitura e escrita com base em evidências neurocientíficas. Esses programas, embora distintos em suas abordagens, compartilham a premissa de que a alfabetização requer ensino explícito, sistemático e fundamentado em teorias sólidas sobre a linguagem e o funcionamento cognitivo.

O enfoque pedagógico adotado nesta dissertação fundamenta-se nas metodologias ativas de aprendizagem, que se consolidam como uma alternativa inovadora e transformadora no campo educacional, sobretudo no processo de alfabetização, colocando o estudante no centro da ação pedagógica, atribuindo-lhe o papel de protagonista da própria aprendizagem. Nesse modelo, o professor atua como mediador, planejando situações didáticas que favorecem a investigação, a resolução de problemas, o trabalho colaborativo, a autonomia e a construção significativa do conhecimento.

Essa abordagem rompe com a lógica transmissiva e conteudista tradicional, propondo uma aprendizagem mais engajada, crítica e interativa. Segundo Moran (2018), as metodologias ativas permitem ao aluno aprender de maneira mais profunda ao se envolver diretamente com

o objeto de estudo, aplicando conceitos em situações reais ou simuladas, o que estimula a criatividade, o pensamento crítico e a autonomia intelectual.

As metodologias ativas encontram fundamento em perspectivas pedagógicas que valorizam o protagonismo do estudante, a aprendizagem significativa e a mediação intencional do professor. Nessa abordagem, o aluno deixa de ser mero receptor de informações e passa a atuar como sujeito ativo na construção do conhecimento, aprendendo por meio da investigação, da experimentação e da resolução de problemas reais. Moran (2018) destaca que a aprendizagem se torna mais efetiva quando o estudante participa de forma autônoma, reflexiva e colaborativa, assumindo papel central no processo educativo. Dewey (1959), ao defender a educação pela experiência, já apontava a importância de *aprender fazendo*, princípio retomado por Berbel (2011) ao afirmar que as metodologias ativas favorecem a formação crítica, ética e criativa dos sujeitos.

Complementando essa base teórica, a pedagogia crítica de Paulo Freire reforça a dimensão política e libertadora da educação, propondo um ensino que valorize a escuta, o diálogo e a vivência dos educandos. Para Freire (1996a), o ato de ensinar é inseparável do ato de aprender, sendo necessário criar condições para que os estudantes se tornem sujeitos ativos na construção de seus saberes e da transformação de sua realidade. Como o autor afirma “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996b, p. 25).

No campo da alfabetização, essa perspectiva é ainda mais relevante, pois compreende que aprender a ler e escrever vai além da decodificação de letras; envolve compreender o mundo, expressar-se criticamente e interagir com diferentes contextos sociais.

Ao adotarem as metodologias ativas como base pedagógica, as práticas educativas tornam-se mais inclusivas, colaborativas e centradas nas necessidades e potencialidades dos alunos. Essas metodologias reconhecem a diversidade de estilos de aprendizagem, respeitam os ritmos individuais e valorizam o conhecimento prévio dos estudantes. Estratégias como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos, rotação por estações, estudos de caso e gamificação são exemplos de como essas metodologias podem ser aplicadas para tornar o processo de alfabetização mais dinâmico, atraente e eficaz.

Além do uso de tecnologias digitais, as metodologias ativas também se concretizam por meio de atividades presenciais que dispensam recursos tecnológicos, como jogos pedagógicos físicos, dramatizações, dinâmicas de grupo, oficinas de produção textual e rodas de conversa. Essas práticas promovem a interação, a construção coletiva do conhecimento e o protagonismo discente em contextos acessíveis e contextualizados.

Dessa forma, as metodologias ativas podem ser aplicadas tanto em escolas que dispõem de recursos digitais quanto naquelas com infraestrutura limitada, adaptando-se à realidade local sem perder sua essência formativa. Moran, Masetto e Behrens (2013), ratificam tais pressupostos pois apontam que o mais importante não é o recurso utilizado, mas a intencionalidade pedagógica e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

Ao adotar as metodologias ativas como base pedagógica, esta pesquisa reconhece a importância de práticas educacionais que promovam a participação ativa, a autonomia e o protagonismo discente desde os anos iniciais da escolarização. Segundo Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas oferecem condições para uma aprendizagem mais significativa, ao engajar o estudante em processos de descoberta, colaboração e reflexão crítica sobre o próprio aprendizado. Considerando os desafios persistentes na alfabetização, intensificados no cenário pós-pandêmico e a necessidade de estratégias didáticas inovadoras e contextualizadas, delineou-se este estudo com o propósito de investigar alternativas que possam contribuir efetivamente para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Este estudo apresenta-se como relevante tanto para a área da educação quanto para a sociedade em geral, por abordar de forma crítica e propositiva a temática da alfabetização. Ao investigar metodologias eficazes que possam contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a pesquisa oferece alternativas concretas ao modelo tradicional de ensino, buscando torná-lo mais significativo, inclusivo e conectado às necessidades dos estudantes do século XXI.

A proposta de implementação de um programa de intervenção pedagógica fundamentado nas metodologias ativas tem como foco a promoção de um processo de alfabetização mais dinâmico, participativo e centrado no estudante. Segundo Moran (2018), as metodologias ativas favorecem o protagonismo discente ao estimular a autonomia, a experimentação e a aprendizagem significativa, promovendo o engajamento dos alunos em seu próprio processo formativo.

Por conseguinte, o presente estudo torna-se relevante por propor práticas inovadoras que respondem de maneira concreta a essa realidade, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças nos anos iniciais e a superação de barreiras históricas no ensino da leitura e da escrita, visto que, conforme afirma Soares (2004), a alfabetização deve ser entendida não apenas como decodificação de palavras, mas como a apropriação da linguagem escrita em seu uso social e funcional.

Para além do campo educacional, a pesquisa possui importância social significativa. A promoção de uma alfabetização de qualidade está diretamente relacionada à redução das

desigualdades, ao fortalecimento da democracia e à ampliação das oportunidades individuais e coletivas. A UNESCO (2017) reconhece a alfabetização como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento sustentável, a promoção da equidade de gênero, o acesso à saúde e o exercício da cidadania. Nesse contexto, o estudo alinha-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 e 10, que visam, respectivamente, assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e reduzir as desigualdades dentro dos países e entre eles, reafirmando o compromisso da educação com a justiça social e a inclusão. Nesse mesmo sentido, Libâneo (2013) destaca que uma educação de qualidade é condição indispensável para a construção de uma sociedade mais justa, participativa e democrática.

Ao articular teoria e prática, considerando os contextos reais das escolas públicas e a diversidade dos sujeitos da aprendizagem, o estudo oferece subsídios valiosos para educadores, gestores e formuladores de políticas públicas, colaborando para o fortalecimento de uma educação básica mais equitativa, de qualidade e socialmente comprometida.

Em suma, esta pesquisa se justifica pela sua relevância científica, educacional e social ao propor soluções concretas para os desafios da alfabetização, contribuir para a formação de sujeitos críticos e participativos e colaborar com o desenvolvimento social e econômico do país. Também, a escolha pelas metodologias ativas como enfoque pedagógico nesta dissertação não se dá apenas por uma questão metodológica, mas por um compromisso com uma educação transformadora, capaz de contribuir para o desenvolvimento integral do sujeito, promovendo aprendizagens significativas, emancipadoras e socialmente contextualizadas. Trata-se de uma opção consciente e fundamentada que busca responder aos desafios atuais da alfabetização e da formação cidadã, dentro de uma proposta pedagógica crítica, humanizadora e inovadora.

Nesse contexto, a presente pesquisa foi delineada com o intuito de compreender como a aplicação de metodologias ativas pode contribuir para a superação das dificuldades de leitura e escrita enfrentadas por estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao considerar a alfabetização como uma prática social mediada por múltiplos fatores cognitivos, pedagógicos e culturais e compreendendo o protagonismo do estudante como central no processo de construção do conhecimento, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: um programa de alfabetização baseado em metodologias ativas é eficaz no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Com base nessa indagação, estabeleceram-se as seguintes hipóteses:

Hipótese nula (H_0):

O programa educativo baseado em metodologias ativas não produz diferença significativa no desempenho em leitura e escrita dos escolares entre os grupos controle e experimental, ao longo do tempo.

Hipótese alternativa (H_1):

O programa educativo baseado em metodologias ativas produz uma diferença significativa no desempenho em leitura e escrita dos escolares, favorecendo o grupo experimental em comparação ao grupo controle, ao longo do tempo.

Dessa forma, e considerando essa problemática e as hipóteses formuladas, o objetivo geral do presente estudo foi avaliar a eficácia de um programa de alfabetização baseado em metodologias ativas no desenvolvimento das competências de leitura e escrita em estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Para alcançar esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- 1 - Identificar o nível de proficiência em leitura e escrita dos participantes antes da implementação do programa (pré-teste).
- 2 - Aplicar o programa educativo baseado em metodologias ativas junto ao grupo experimental, de acordo com a proposta pedagógica elaborada.
- 3 - Comparar os desempenhos dos grupos controle e experimental nas habilidades de leitura e escrita após a intervenção (pós-teste), considerando os três momentos de avaliação (pré-teste, reavaliação intermediária e pós-teste).

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Introdução, Fundamentação teórica, Materiais e métodos, Resultados, Discussão, Considerações finais, Referências, Apêndices e Anexos.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Entender como e por que alguns indivíduos apresentam atrasos na aprendizagem da escrita e da leitura requer um entendimento dos mecanismos cognitivos que sustentam essas capacidades.

A Psicologia Cognitiva, por meio de uma abordagem analítica, investiga o funcionamento do sistema cognitivo em diferentes domínios como percepção, linguagem, memória, pensamento e atenção, todos essenciais para o processo de alfabetização (Morais, 1995).

Assim, a linguagem ocupa lugar central no desenvolvimento humano, pois permite que o indivíduo organize o pensamento, resolva problemas, compartilhe experiências e se comunique socialmente. Como destacam Moura e Pessoa (2008), a aquisição da linguagem oral começa ainda nos primeiros anos de vida, sendo profundamente influenciada pela interação com o meio social. Nesse sentido, Vygotsky (1998, p. 112) afirma que “todo aprendizado da criança ocorre duas vezes: primeiro no nível social e, depois, no nível individual; primeiro entre as pessoas (interpsicológico) e depois dentro da criança (intrapsicológico)”, evidenciando o papel fundamental da mediação social na construção da linguagem.

A linguagem escrita, diferentemente da linguagem oral, não emerge de forma espontânea. Trata-se de uma invenção cultural recente que exige mediação pedagógica para ser aprendida. Nesse sentido, Golin, Santos e Santos (2015, p. 5) destacam que “a leitura-escrita e a aritmética se servem de estruturas neurais previamente evoluídas para processar outros tipos de informação biologicamente relevantes”, reforçando o caráter não natural da leitura e a necessidade de um ensino sistemático.

Ler é muito mais do que decodificar símbolos gráficos; trata-se de uma atividade cognitiva que exige integração entre diversos processos mentais. Moraes, Kolinsky e Grimm-Cabral (2004) apontam que o ato de ler envolve decodificação, reconhecimento de palavras, ativação de significados e uso da memória, sendo todos esses aspectos fundamentais para a compreensão do texto.

Para que a leitura aconteça de forma eficaz, é indispensável que o aluno compreenda e domine o princípio alfabético, isto é, a correspondência sistemática entre fonemas (sons) e grafemas (letras), desenvolva o reconhecimento automático de palavras e constitua um léxico ortográfico consolidado. Esse domínio permite que a atenção do leitor se volte para a compreensão textual, e não apenas para a decodificação (Maluf, 2005; Moraes, 2019). Estudos

recentes reforçam que a apropriação do princípio alfabético é preditora do sucesso tanto na leitura quanto na escrita, sendo um marco decisivo na alfabetização (Cardoso-Martins, 2021).

Além disso, estudos mostram que a leitura modifica permanentemente o cérebro, influenciando inclusive a forma como se processa a linguagem falada (Cosenza; Guerra, 2011). Essa plasticidade cerebral reforça o papel do ensino como mediador do desenvolvimento da leitura, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando se consolidam as bases da alfabetização.

Assim com a leitura, como é a construção da escrita nos seus aspectos cognitivos e linguísticos. A escrita também é uma atividade cognitiva complexa. No entanto, diferentemente da leitura, que envolve reconhecimento, a escrita exige evocação: o sujeito precisa recuperar, de forma consciente, os fonemas e sua correspondência gráfica. McGuinness (2006) observa que, enquanto a leitura depende da memória de reconhecimento, a escrita se apoia na memória de evocação, o que exige maior esforço cognitivo.

A aquisição da escrita depende do conhecimento explícito das unidades linguísticas da língua materna. Segundo Maluf (2010), escrever requer que a criança manipule fonemas, sílabas, palavras e conheça progressivamente o código ortográfico, desenvolvendo uma capacidade metalinguística que lhe permita refletir sobre a estrutura da linguagem.

Estudos como os de Cardoso-Martins e Batista (2005) mostram que o conhecimento do nome e dos sons das letras tem papel importante na gênese da escrita, pois permite à criança representar graficamente os sons que consegue identificar na fala. A escrita, assim como a leitura, é resultado de um processo de construção ativa, que exige ensino sistemático e intencional.

Um outro ponto importante no processo de leitura e escrita está relacionado às suas implicações pedagógicas. A compreensão dos mecanismos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita oferece importantes implicações para o campo pedagógico. Crianças que não têm acesso a práticas explícitas de ensino da linguagem escrita, ou que não recebem mediação adequada, tendem a apresentar dificuldades em seu percurso escolar porque a leitura e a escrita são habilidades culturais, não naturais, que não se desenvolvem de forma espontânea. Diferentemente da linguagem oral, que é adquirida no convívio social, a linguagem escrita exige compreensão do princípio alfabético, desenvolvimento da consciência fonológica e apropriação das convenções ortográficas, competências que dependem de ensino sistemático e intencional (Moraes, 2019; Maluf, 2005). Sem essas oportunidades, a criança encontra barreiras para decodificar, compreender e produzir textos, comprometendo seu desempenho nas demais áreas do conhecimento.

Nesse sentido, o papel da escola é fundamental para garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições socioculturais, tenham acesso a práticas de alfabetização eficazes, baseadas em evidências científicas e sensíveis aos diferentes ritmos de aprendizagem. Isso reforça a importância de intervenções pedagógicas que considerem as múltiplas dimensões do processo de alfabetização cognitivas, linguísticas, emocionais e sociais e que valorizem o protagonismo do aluno na construção do conhecimento, de forma similar ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

A aprendizagem da leitura envolve um conjunto de habilidades cognitivas e linguísticas que se desenvolvem gradualmente e requerem instrução sistemática. Ler é, essencialmente, o ato de extrair sentido de um texto escrito, o que exige do leitor processos complexos como atenção, memória, linguagem, reconhecimento visual e compreensão semântica (Morais, 1996).

Entre as práticas recomendadas, destaca-se o trabalho sistemático com a consciência fonológica (rimas, aliterações, segmentações e manipulações sonoras), fundamental para o princípio alfabético e para a decodificação fluente (Morais, 2019; Maluf, 2005; 2010). Leituras compartilhadas e produção de textos com sentido social ampliam o repertório linguístico e consolidam a compreensão da função da escrita, enquanto metodologias ativas com jogos, dramatizações e músicas engajam os estudantes e respeitam ritmos de aprendizagem (Moran, 2018). Essas metodologias colocam o aluno no centro do processo, com participação ativa, crítica e reflexiva. No processamento da leitura, Moraes, Kolinsky e Grimm-Cabral (2004) descrevem a integração entre “decodificador”, “bibliotecário”, “intérprete” e memória funcional, destacando a necessidade de atuação coordenada desses componentes (Morais; Kolinsky; Grimm-Cabral, 2004). A formação de léxico ortográfico e o reconhecimento rápido e preciso de palavras são centrais para a fluência, reduzindo carga na memória de trabalho (Capovilla, 2005); e o ensino explícito da correspondência fonema-grafema é sustentado por programas fônicos (Capovilla; Capovilla, 2004). Em síntese, a integração entre consciência fonológica, práticas de letramento e metodologias ativas favorece uma aprendizagem contextualizada e centrada no estudante, para atuar de forma integrada para que a leitura se torne eficiente e significativa.

A etapa inicial da aprendizagem da leitura envolve a aquisição da consciência fonológica, ou seja, a capacidade de perceber, segmentar e manipular os sons da fala. Essa habilidade é imprescindível para que o aluno compreenda a lógica do sistema alfabético, em que cada letra ou conjunto de letras representa fonemas (sons). Além disso, a percepção visual, a atenção e a memória de trabalho também são ativadas durante o reconhecimento e decodificação das palavras (Morais, 1997).

As metodologias ativas de aprendizagem vêm sendo amplamente discutidas como alternativas pedagógicas inovadoras que colocam o estudante no centro do processo educativo, promovendo a participação ativa, a autonomia intelectual e a construção significativa do conhecimento. Segundo Baciche Moran (2018), essas metodologias pressupõem o rompimento com a lógica transmissiva tradicional, propondo uma aprendizagem mais interativa, investigativa e colaborativa, que articula teoria e prática por meio de problemas reais, projetos, jogos, estudos de caso, entre outras estratégias.

No contexto da alfabetização, esse enfoque adquire relevância particular, pois a apropriação da linguagem escrita requer não apenas o domínio do sistema alfabético, mas também a vivência de situações significativas de leitura e escrita. Como afirma Freire (1996), alfabetizar não é apenas ensinar a ler palavras, mas “ler o mundo”, desenvolvendo a consciência crítica e o senso de pertencimento social. Essa concepção dialógica e emancipadora da educação aproxima-se da proposta das metodologias ativas, ao reconhecer a criança como sujeito histórico, produtor de sentidos e participante ativo de sua aprendizagem.

À perspectiva sociocultural, Vygotsky (2001) acrescenta que a aprendizagem da leitura é socialmente mediada: interações orientadas na zona de desenvolvimento proximal (com adultos e pares mais experientes) potencializam as funções psicológicas superiores. No presente estudo, essa mediação ocorre por meio de metodologias ativas (tarefas colaborativas, leitura compartilhada, projetos e rodas de conversa), o que alinha a dimensão social à intencionalidade pedagógica.

Neste estudo, o eixo orientador é a alfabetização mediada por metodologias ativas, nas quais os estudantes aprendem por participação efetiva, resolução de problemas e mediação pedagógica intencional. À luz desse eixo, adota-se o referencial cognitivo da leitura, com ensino explícito e sistemático das correspondências fonema–grafema, desenvolvimento da consciência fonológica e formação de léxico ortográfico (Maluf, 2010; Cardoso-Martins; Batista, 2005; Morais, 1997). Para organizar o percurso do desenvolvimento leitor, toma-se como base Chall (1983; 1996), cuja síntese descreve a progressão da decodificação à fluência e à compreensão, aqui articulada a práticas ativas de leitura compartilhada, guiada e independente. O quadro 1 apresenta, de forma descritiva, essas fases e seus principais indicadores, orientando o planejamento das intervenções pedagógicas neste estudo.

Quadro 1 - Fases do Desenvolvimento da Leitura

Fase	Descrição
Fase pré-leitora (conhecimento inicial da linguagem escrita)	Antes da escolarização formal, muitas crianças já têm contato com a escrita em contextos sociais e familiares. Mesmo sem compreender o valor sonoro das letras, demonstram interesse pelos textos e pela função social da escrita. Ferreiro e Teberosky (1985), formulam hipóteses sobre o funcionamento da linguagem escrita, participando ativamente do processo de alfabetização. As autoras identificaram que as crianças percorrem estágios de desenvolvimento representados pelas hipóteses pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética, revelando um processo construtivo e progressivo na compreensão do sistema de escrita.
Consciência fonológica e princípio alfabético	Consciência fonológica e princípio alfabético - Na escola, com mediação adequada, os alunos percebem que a escrita representa a fala e que há relação entre letras e sons. Essa consciência fonológica é fundamental para entender o princípio alfabético. Nessa fase, atividades de segmentação sonora e associação entre fonemas e grafemas são essenciais (MORAIS, 1997).
Decodificação e leitura inicial	Ao compreender o sistema alfabético, a criança começa a decodificar palavras, transformando letras em sons. Inicialmente, esse processo é lento, mas com a prática a fluência melhora e a leitura passa a ser feita por palavras e frases, não mais letra por letra.
Leitura fluente e compreensão de texto	Com a decodificação automatizada, o foco passa à compreensão. O aluno usa conhecimentos prévios, faz inferências e interpreta o texto, construindo sentido a partir de seu repertório, vocabulário e contexto sociocultural (SOLÉ, 1998).
Leitura crítica e autonomia leitora	Ao consolidar sua competência leitora, o estudante desenvolve senso crítico, identifica gêneros textuais, compara informações e constrói opiniões. A leitura torna-se ferramenta de aprendizagem, pesquisa e participação social.

Fonte: Adaptado de Ferreiro e Teberosky (1985), Morais (1997) e Solé (1998).

À perspectiva sociocultural, Vygotsky (2001) acrescenta que a aprendizagem da leitura é socialmente mediada: interações orientadas na zona de desenvolvimento proximal (com adultos e pares mais experientes) potencializam as funções psicológicas superiores.

O desenvolvimento leitor, portanto, envolve competências fonológicas, linguísticas e cognitivas em ambientes ricos em interação e práticas de letramento — condições que as metodologias ativas procuram sistematicamente promover.

A escrita, por sua vez, é atividade linguística e cognitiva que requer planejamento, controle atencional e domínio do sistema ortográfico. Não se reduz à transcrição de sons: implica produzir enunciados com coesão, coerência e sentido, além de revisar e aprimorar o texto (Monteiro, 2010). Embora compartilhe o mesmo código da leitura, a escrita convoca memória de evocação (recuperação consciente das formas sonoras e suas correspondências gráficas) e consciência metalinguística, o que a torna especialmente exigente em termos de produção (Mcguinness, 2006; Maluf, 2010). No presente estudo, tais exigências são trabalhadas em situações ativas de planejamento, escrita colaborativa e revisão guiada por critérios.

À luz das metodologias ativas, a aprendizagem da escrita é compreendida como um processo progressivo e construtivo, no qual a criança, em participação efetiva e com mediação

pedagógica intencional, formula e reformula hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético ao resolver problemas, investigar e produzir textos em contextos significativos. Essa concepção dialoga com a psicogênese da língua escrita, amplamente descrita por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) com base no construtivismo piagetiano, aqui mobilizada como referência descritiva para orientar o planejamento de situações ativas de aprendizagem (tarefas colaborativas, jogos fonológicos, escrita compartilhada e feedback imediato), sem constituir o modelo explicativo principal. As principais etapas da aprendizagem da escrita são apresentadas, de forma sintética e descritiva, no quadro 2, que reúne hipóteses e características observáveis e exemplos (Ferreiro; Teberosky, 1985; Maluf, 2010).

Quadro 2 - Etapa de aprendizagem da escrita

Etapa	Descrição	Características	Exemplos
Pré-silábica	A criança não compreende que a escrita representa os sons da fala.	Uso de letras sem valor sonoro; Quantidade de letras associada ao tamanho do objeto; Ausência de correspondência entre sons e letras.	Escrever "elefante" com muitas letras aleatórias, "rato" com poucas letras aleatórias.
Silábica	A criança percebe que há uma relação entre o que se fala e o que se escreve.	Escrita com uma letra por sílaba; Uso de letras aleatórias ou com valor sonoro parcial; Percepção de que a fala tem uma estrutura sonora.	Escrever "BO" para "bola".
Silábico-alfabética	A criança mistura estratégias silábicas com tentativas mais precisas de representação fonêmica.	Combinação de letras com e sem valor sonoro; Algumas sílabas são representadas corretamente, outras não; Escrita instável, mas em transição para o sistema alfabético.	Escrever "BLA" para "bola", onde "B" representa a sílaba correta, mas "LA" é uma tentativa parcial.
Alfabética	A criança compreende o funcionamento do sistema de escrita alfabética.	Escrita com correspondência entre fonemas e grafemas; Maior domínio das convenções da língua escrita; Pode apresentar erros ortográficos, mas já domina o princípio alfabético.	Escrever "bola" corretamente, mas com possíveis erros ortográficos em palavras mais complexas.
Ortográfica (ou pós-alfabética)	A criança domina o princípio alfabético e começa a refinar sua escrita.	Escrita convencional com atenção à ortografia; Uso de pontuação, acentuação e organização textual; Capacidade de revisar e melhorar seus próprios textos.	Escrever textos completos com atenção à ortografia e pontuação, como uma redação escolar.

Fonte: Adaptado de Ferreiro e Teberosky (1999). Complementos de Maluf (2010).

Esse processo, ao evidenciar a formulação de hipóteses sobre a escrita e deve ser compreendido como parte do desenvolvimento do domínio do código escrito. A mediação

pedagógica intencional é decisiva para que o aluno avance da produção intuitiva para a escrita convencional, assegurando o domínio das correspondências fonema-grafema e a apropriação das convenções ortográficas. Conforme Freire (1996, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e é na interação entre ambas que se constrói o sentido pleno da alfabetização. Assim, a escrita consolida-se por meio de práticas significativas e reflexões sobre sua função social. Um ambiente letrado, rico em interações com textos variados, aliado a oportunidades frequentes de produção textual, favorece que a criança, ao mesmo tempo em que aprende a escrever, também se reconheça como autora e produtora de sentidos. Essa apropriação, articulada ao desenvolvimento da leitura fluente e compreensiva, constitui a base para uma alfabetização plena e emancipadora.

Por fim, é importante destacar que a escrita se desenvolve na prática e por meio da reflexão sobre sua função social. O ambiente letrado, as interações com textos diversos, as oportunidades de produção textual e a valorização da escrita como forma de expressão pessoal e comunicação são fatores determinantes para que o aluno não apenas aprenda a escrever, mas se torne um sujeito autor de sua própria produção textual.

3.1 Dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita: aspectos cognitivos e contextuais

Apesar de a leitura e a escrita serem competências fundamentais para o desenvolvimento educacional, social e cognitivo dos indivíduos, muitos alunos apresentam dificuldades em seu processo de aquisição. Essas dificuldades, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podem ter origens múltiplas e inter-relacionadas, envolvendo tanto aspectos cognitivos quanto contextuais.

Do ponto de vista cognitivo, dificuldades de leitura e escrita muitas vezes estão associadas a defasagens em habilidades como atenção, memória de trabalho, consciência fonológica, linguagem oral, entre outras funções executivas essenciais para o processamento da linguagem escrita. Maluf (2005) destaca que o sistema cognitivo precisa operar de forma integrada para que o sujeito seja capaz de processar graficamente a informação, ativar o conhecimento semântico e organizá-lo em função do uso.

Ainda que aspectos neurológicos e genéticos possam exercer influência sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, é o ambiente de aprendizagem que tem papel decisivo na consolidação dessas habilidades. Nos dizeres de Dehaene (2012), o cérebro humano não nasce preparado para a leitura e a escrita: essas funções precisam ser ensinadas, treinadas e

estimuladas sistematicamente para que os circuitos cerebrais envolvidos se formem e se especializem.

Por essa razão, o ensino intencional, estruturado e mediado é essencial para prevenir ou minimizar atrasos no desenvolvimento da leitura e da escrita. Crianças que não têm acesso a práticas pedagógicas eficazes e a contextos ricos em linguagem escrita tendem a apresentar dificuldades persistentes, o que pode comprometer todo o percurso escolar. Como observa Moraes (1996), a leitura e a escrita não são apenas produtos da maturação biológica, mas sim de processos de aprendizagem mediados socialmente, que envolvem o ensino formal e a participação ativa do sujeito.

Além dos fatores individuais, o contexto escolar e social também exerce forte impacto sobre a aprendizagem. Alunos inseridos em comunidades com baixo acesso a materiais escritos, poucos estímulos linguísticos e histórico de exclusão educacional têm maior probabilidade de enfrentar barreiras no processo de alfabetização. Considerando os diversos fatores que podem contribuir para as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Diante desse panorama, torna-se fundamental a utilização de instrumentos adequados de avaliação e a adoção de estratégias pedagógicas eficazes, como será apresentado nas seções seguintes.

3.2 Instrumentos de avaliação da leitura e da escrita

As práticas de avaliação da leitura e escrita são cruciais para compreender e aprimorar o processo de alfabetização nas séries iniciais. A continuidade das dificuldades, quando não identificadas e abordadas adequadamente, pode resultar em baixa autoestima e menor motivação para atividades que envolvem a escrita, especialmente à medida que as demandas escolares aumentam com o avanço nos anos escolares.

Dentre os diversos instrumentos utilizados para avaliar o desempenho em leitura e escrita, destaca-se a Prova ABC (Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização), diagnóstico aplicado ao final do 3º ano do Ensino Fundamental que verifica se os alunos consolidaram habilidades essenciais em leitura, escrita e matemática (TODOS PELA EDUCAÇÃO; INEP; FUNDAÇÃO CESGRANRIO). Além dela, podem ser mencionados o Teste de Leitura e Escrita, a Escala de Avaliação Escrita (EAVE), o Teste de Avaliação da Escrita (TAE), o Teste de Desempenho Escolar (TDE), a Escala de Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE), a Escala de Reconhecimento de Palavras, os Testes de Compreensão Leitora (TCL), o Teste de Cloze, o Teste de Desempenho Escolar – Subteste de

Leitura e as Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (PROLEC) (Carvalho, Souza, 2023; Maia *et al.*, 2024).

O teste de Cloze é uma técnica amplamente utilizada para avaliar a compreensão de leitura, proposta por Taylor em 1953. Nesse método, as palavras são omitidas de um texto e os alunos devem preenchê-las com base no contexto. Santos (2010) argumenta que o Cloze serve não apenas como instrumento de avaliação, mas também como uma ferramenta pedagógica eficaz, que auxilia no desenvolvimento das habilidades de inferência e interpretação. Segundo os dados analisados, na pesquisa que utilizou o programa estatístico SPSS, constatou-se que o grupo experimental que utilizou essa técnica teve um desempenho superior ao grupo controle nos três momentos de avaliação ($M3 > M2 > M1$), com um valor de $p=0,000$, evidenciando a eficácia do teste na melhoria da compreensão de leitura.

Estudos recentes, como os de Joly e Piovesan (2012) e Seabra, Maia e Neves (2023), corroboram a eficácia do teste de Cloze como instrumento de avaliação. A análise estatística, também reflete essa tendência: a média de acertos do grupo experimental no teste de Cloze foi significativamente superior à do grupo controle, demonstrando que métodos de avaliação que envolvem interação e compreensão, como o Cloze, podem impulsionar o aprendizado em ambientes educativos.

O Adape (Escala de Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita), Kingeski e Sisto (2004), é uma ferramenta que permite diagnosticar e avaliar as dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem da escrita. Apesar de ser um instrumento menos comum do que o Cloze, a sua utilização tem se mostrado relevante para fornecer um panorama mais completo das dificuldades enfrentadas pelos estudantes.

A Escala de Reconhecimento de Palavras (Sisto, 2004), é outra técnica valiosa na avaliação da leitura. Esta escala é uma ferramenta de avaliação que visa medir a capacidade do aluno de reconhecer palavras escritas, medindo a capacidade do aluno em reconhecer palavras isoladamente. A integração dessas técnicas de avaliação - Cloze, Adape e Escala de Reconhecimento de Palavras, oferece um quadro robusto e abrangente para a avaliação da leitura e escrita.

3.3 Estratégias de intervenção: metodologias ativas no processo de alfabetização

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo complexo que envolve múltiplas habilidades cognitivas, linguísticas, sociais e afetivas. Diante disso, as intervenções educativas mais eficazes são aquelas que aliam intencionalidade pedagógica, mediação qualificada e

estratégias baseadas em evidências científicas. Estudos como os de Ehri (1998) e Cardoso-Martins e Corrêa (2008) demonstram a importância do conhecimento do nome e do som das letras para a compreensão do sistema alfabético e o avanço da escrita fonologicamente apropriada.

Entre as práticas recomendadas, destaca-se o trabalho sistemático com a consciência fonológica, com atividades que envolvam rimas, aliterações, segmentações e manipulações sonoras, favorecendo o desenvolvimento da decodificação e da fluência. Além disso, leituras compartilhadas, com discussão de textos e exploração de vocabulário, e a produção de textos com sentido social contribuem para ampliar o repertório linguístico dos alunos e consolidar sua compreensão sobre a função da linguagem escrita.

O uso de metodologias ativas, associadas a recursos lúdicos como jogos, dramatizações e músicas, também se mostra eficaz ao engajar os estudantes no processo de alfabetização, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e promovendo uma relação mais significativa com a leitura e a escrita.

Tais metodologias referem-se a um conjunto de estratégias de ensino que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, promovendo sua participação ativa, crítica e reflexiva na construção do conhecimento. Diferentemente das abordagens tradicionais, que priorizam a exposição oral do professor e a memorização, as ativas buscam engajar os alunos em situações de aprendizagem significativas, nas quais resolvam problemas, tomem decisões, cooperem entre si e reflitam sobre suas ações.

Segundo Moran (2015), as metodologias ativas valorizam o protagonismo do estudante, a utilização de situações reais e desafiadoras, a integração entre teoria e prática e o desenvolvimento de competências para a vida em sociedade.

Nessa perspectiva, aprender não é apenas acumular informações, mas desenvolver a capacidade de compreender, aplicar, analisar e criar.

Valente (2017) destaca que as essas abordagens de ensino ativas possibilitam a aprendizagem por meio da ação, do diálogo e da investigação. Elas incluem estratégias como a aprendizagem baseada em projetos (ABP), sala de aula invertida, gamificação, aprendizagem entre pares, estudos de caso. Além dessas, podem ser incorporadas práticas como a rotação por estações, oficinas temáticas, dramatizações, rodas de conversa, jogos pedagógicos físicos e dinâmicas de grupo, que, mesmo sem o uso de ferramentas digitais, promovem o protagonismo discente e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Tais abordagens favorecem uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e centrada no estudante, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

No campo da alfabetização, o uso de métodos ativos contribui para tornar o processo mais significativo, pois os alunos são convidados a ler e escrever com propósitos reais, em contextos sociais autênticos, promovendo o letramento e o pensamento crítico desde os primeiros anos da escolarização.

Assim, as metodologias ativas representam não apenas uma inovação pedagógica, mas uma mudança de paradigma, alinhada a concepções construtivistas e socioconstrutivistas da aprendizagem, como as de Freire (1996) e Vygotsky (2001), que compreendem o conhecimento como resultado de interações sociais e da mediação intencional do professor.

No campo da alfabetização, as técnicas de aprendizagem engajada vêm se consolidando como uma abordagem inovadora e eficaz para promover o desenvolvimento da leitura e da escrita de maneira significativa, funcional e crítica. Atuam na aprendizagem ao promoverem um deslocamento da centralidade do ensino — tradicionalmente focado no professor — para a centralidade da aprendizagem, centrada no aluno. Nesse modelo, o estudante não é mais um receptor passivo de informações, mas um agente ativo, que participa da construção do conhecimento a partir de experiências, interações e reflexões.

Segundo Moran (2015, p. 12), “aprendemos melhor através de práticas, atividades, jogos, projetos relevantes do que da forma convencional, combinando colaboração”. Nesse sentido, a aprendizagem passa a ser significativa porque está ligada a contextos reais, problemas autênticos e ao envolvimento emocional e cognitivo do aluno.

Ao deslocar o aluno da posição de mero receptor para a de protagonista do processo educativo, essas metodologias favorecem o envolvimento ativo da criança em práticas reais de linguagem, respeitando seus saberes prévios, seus interesses e seu ritmo de aprendizagem.

Na perspectiva da alfabetização como prática social, proposta por Ferreiro e Teberosky (1999), a criança aprende a ler e escrever inserida em um ambiente letrado, no qual a linguagem escrita faz sentido e circula com finalidade comunicativa. As metodologias ativas contribuem diretamente para essa inserção ao criarem situações didáticas autênticas, como projetos, jogos, investigações, desafios e tarefas colaborativas, que mobilizam o uso da linguagem em contextos reais.

Constituem, ainda, uma abordagem pedagógica centrada no estudante, que rompe com a lógica tradicional de ensino transmissivo, promovendo práticas que valorizam o envolvimento ativo do sujeito na construção do conhecimento. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2013), trata-se de estratégias que estimulam a participação crítica, a colaboração e a autonomia, colocando o estudante como protagonista do seu próprio processo formativo.

O protagonismo do estudante é um dos pilares fundamentais das metodologias ativas. Nessa perspectiva, o aluno é instigado a formular hipóteses, levantar questionamentos, tomar decisões e propor soluções para problemas reais ou simulados. Tais práticas favorecem a autonomia intelectual, a autorregulação da aprendizagem e a responsabilidade sobre o próprio desempenho (Bacich; Moran, 2018).

Outro aspecto relevante é a integração entre teoria e prática, que possibilita a vivência de situações concretas de aprendizagem. De acordo com Dewey (1979), o conhecimento só adquire sentido quando parte da experiência do sujeito e é ressignificado em contextos práticos. Portanto, os conteúdos deixam de ser meramente abstratos e passam a ser compreendidos de forma funcional e contextualizada.

Os métodos ativos aqui percorridos também propiciam uma aprendizagem significativa e contextualizada, ao integrar temas do cotidiano, projetos interdisciplinares e tarefas desafiadoras. Entre essas tarefas, destacam-se a realização de jogos didáticos, atividades em grupo, simulações e outras dinâmicas que demandam resolução de problemas em contextos reais ou simulados. Essa abordagem permite que o aluno compreenda o "porquê" de aprender determinado conteúdo, o que fortalece os vínculos afetivos e cognitivos com a aprendizagem.

Nesse sentido, Ausubel (2000) afirma que a aprendizagem significativa ocorre quando novas informações se relacionam, de forma não arbitrária, com os conhecimentos prévios já ancorados na estrutura cognitiva do aluno, permitindo a construção de novos significados e a retenção duradoura do conteúdo.

No campo da colaboração e da interação social, o referencial teórico de Vygotsky (2001) é essencial. Para o autor, o conhecimento se constrói na relação com o outro, e a linguagem tem papel mediador nesse processo. A partir dessa concepção, as metodologias ativas promovem o trabalho cooperativo, a escuta ativa e a construção coletiva do saber, ampliando a zona de desenvolvimento proximal do estudante.

Além disso, tais metodologias favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais fundamentais para a formação integral do sujeito. Competências como criatividade, pensamento crítico, empatia, cooperação e resolução de problemas são continuamente exercitadas nas atividades propostas, em consonância com as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Por fim, destaca-se o papel da avaliação formativa e contínua, entendida não como um fim em si mesma, mas como um instrumento de acompanhamento e mediação da aprendizagem. Para Perrenoud (1999), a avaliação formativa deve ser integrada ao processo de ensino,

permitindo ajustes pedagógicos e favorecendo a autorreflexão dos estudantes sobre seus avanços e dificuldades.

Na alfabetização, isso se manifesta quando, por exemplo, os alunos criam um jornal escolar, escrevem cartas reais, leem histórias para colegas ou familiares, participam de jogos com palavras e letras, e investigam temas por meio de projetos. A aprendizagem da leitura e da escrita passa a ter propósito, função social e significado pessoal, o que torna o processo mais eficaz e prazeroso.

Além disso, a avaliação nesse modelo é contínua, diagnóstica e processual, voltada para o acompanhamento dos avanços individuais, e não apenas para a mensuração de resultados. Isso permite ao professor identificar os diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos e planejar intervenções pedagógicas mais eficazes.

Desse modo, ao incorporar práticas pedagógicas que promovem o protagonismo discente, o pensamento crítico e o uso significativo da linguagem, as metodologias ativas potencializam o processo de alfabetização, contribuindo para a formação de leitores e escritores autônomos, capazes de interagir com os múltiplos textos e contextos da vida social.

3.4 Pesquisas que Utilizam Metodologias Ativas no Ensino da Leitura e Escrita no Ensino Fundamental

Nas últimas décadas, diversas pesquisas têm se debruçado sobre a necessidade de promover práticas pedagógicas mais significativas, centradas no aluno, especialmente no que diz respeito ao processo de alfabetização e ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Nesse contexto, as metodologias ativas ganham espaço como alternativas promissoras à abordagem tradicional, pois favorecem a construção do conhecimento por meio da participação ativa do estudante em situações reais de aprendizagem.

Estudos como os de Moran, Masetto e Behrens (2013) apontam que metodologias como aprendizagem baseada em projetos (ABP), rotação por estações, sala de aula invertida, gamificação e aprendizagem por pares têm demonstrado impactos positivos no desenvolvimento da linguagem escrita e na consolidação da consciência fonológica, da fluência leitora e da produção textual.

Na pesquisa de Silva e Almeida (2020), por exemplo, a aplicação da metodologia da sala de aula invertida com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental demonstrou avanços na autonomia dos estudantes e na compreensão leitora, ao integrar momentos de leitura prévia com atividades colaborativas em sala. Já o estudo de Oliveira *et al.* (2021) investigou o uso da

aprendizagem baseada em projetos no ciclo de alfabetização, promovendo a leitura e escrita a partir de temas geradores do interesse dos alunos, o que resultou em maior engajamento e produção escrita com sentido.

Além das abordagens de ensino ativas, outras abordagens diferenciadas vêm sendo investigadas, como os programas de intervenção baseados na psicogênese da língua escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999), o uso de textos autênticos no trabalho com gêneros textuais (Dolz; Schneuwly, 2004) e práticas pautadas na neurociência cognitiva da leitura (Dehaene, 2012). Essas abordagens reconhecem a importância de respeitar o ritmo de aprendizagem do aluno, considerando tanto os aspectos cognitivos quanto os afetivos e socioculturais.

Joly e Piovesan (2012) aplicaram um Programa Informatizado de Leitura Estratégica (PILE) em alunos de 5ª a 8ª séries, divididos em grupo controle e experimental. Constataram que o grupo experimental sofreu grande efeito da intervenção, o que sugere que o PILE foi efetivo na implementação da compreensão em leitura desses estudantes.

Seabra e Dias (2011) realizaram uma análise teórica dos métodos de alfabetização mais utilizados no Brasil, delimitando-os com base em seus aspectos fundamentais. As autoras apontam que uma prática eficaz deve considerar tanto os fundamentos linguísticos quanto os contextos sociais e culturais dos alunos, além de proporem reflexões sobre a adequação dos métodos às demandas contemporâneas.

Viana *et al.* (2017), por sua vez, discutem a trajetória dos métodos de alfabetização, desde o modelo tradicional até propostas sociolinguísticas. A pesquisa baseia-se em uma revisão teórica e crítica dos fundamentos e finalidades de cada abordagem, destacando a importância de métodos que respeitem a diversidade linguística e o contexto social dos estudantes.

Hermann (2020) investigou, a partir da perspectiva docente, a eficácia das metodologias ativas no processo de alfabetização. A análise qualitativa revelou que os professores percebem essas metodologias como instrumentos capazes de promover maior engajamento e autonomia nos alunos, favorecendo a construção ativa do conhecimento.

Santos e Souza (2024) desenvolveram uma proposta de sequência didática com foco na consciência fonológica, utilizando metodologias ativas como recurso para potencializar a aquisição da língua escrita. A pesquisa ressaltou a relação entre oralidade e escrita como fator essencial para o bom desenvolvimento da alfabetização, apontando avanços significativos nos processos de apropriação do sistema alfabético por parte dos estudantes.

Avellar e Santos (2023) aplicaram a metodologia de aprendizagem ativa baseada na resolução de problemas com alunos do Ensino Fundamental. Os resultados demonstraram que

a estratégia incentivou a participação ativa dos estudantes e fortaleceu suas capacidades de pensamento crítico e expressão escrita.

Gomes *et al.* (2023) realizaram uma revisão sistemática da literatura sobre o uso da Cultura Maker nas práticas de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os autores identificaram que essa abordagem contribui para o desenvolvimento da criatividade, da autoria e do engajamento dos alunos, ao integrar aspectos práticos, tecnológicos e colaborativos à aprendizagem.

Silva *et al.* (2023) utilizaram a gamificação como estratégia pedagógica para desenvolver a compreensão leitora de textos narrativos no Ensino Fundamental. A intervenção demonstrou efeitos positivos, especialmente no aumento da motivação dos estudantes e na melhoria da interpretação textual.

Moraes e Pereira (2024) aplicaram a metodologia da sala de aula invertida com o uso de minicontos e memes para promover a escrita criativa nos anos finais do Ensino Fundamental. Os dados indicaram maior envolvimento dos alunos nas atividades, além de avanços significativos na produção textual, tanto em aspectos estruturais quanto em criatividade.

Por fim, Silva e Figueiredo (2024) refletiram sobre a importância das metodologias ativas no processo de alfabetização e letramento. A pesquisa teórica destaca que a aplicação dessas estratégias favorece a contextualização da aprendizagem, a participação ativa do estudante e o desenvolvimento de competências linguísticas de forma integrada e significativa.

Pesquisas nacionais, como as desenvolvidas por Soares (2004) e Moraes (2012), também reforçam a importância de se repensar os métodos de ensino da leitura e escrita, defendendo práticas que promovam a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, aliada ao desenvolvimento da linguagem oral, à escuta ativa e à leitura significativa de diferentes portadores de texto.

Dessa forma, a incorporação de metodologias ativas ou inovadoras no ensino da leitura e da escrita no Ensino Fundamental revela-se um campo promissor e necessário, com potencial para transformar a prática pedagógica e contribuir para a superação dos desafios históricos da alfabetização no país.

4 MATERIAIS E MÉTODOS

4.1 Delineamento da Pesquisa

Trata-se de um estudo com delineamento quase-experimental, com grupos não equivalentes e sem randomização, realizado com estudantes do ensino fundamental I de três escolas públicas da cidade de Bicas (MG). O objetivo principal foi avaliar a eficácia de um programa de alfabetização baseado em metodologias ativas no desenvolvimento da leitura e da escrita em crianças com dificuldades nessa área.

Os participantes foram alocados nos grupos controle (GC) e experimental (GI) por conveniência, de acordo com a disponibilidade das turmas e a logística das escolas. Não houve pareamento entre os grupos quanto ao ano escolar ou outros critérios específicos. Portanto, tratou-se de um delineamento com grupos intactos e não aleatorizados. O delineamento adotado permitiu a análise comparativa entre os grupos, ainda que com limitações relacionadas à ausência de pareamento e à não randomização. Tais restrições metodológicas foram parcialmente compensadas pela aplicação de pré-testes e reavaliações, possibilitando o controle de algumas variáveis internas e a observação da evolução do desempenho dos participantes ao longo da intervenção.

4.2 Local do estudo

Para a contextualização e descrição das escolas de educação públicas municipais pertencentes à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Juiz de Fora e da metodologia utilizada na realização da pesquisa, esta seção apresenta inicialmente uma sucinta caracterização de cada escola, com informações relativas à estrutura das escolas, tais como: número de alunos matriculados e etapas disponibilizadas em cada escola.

O lócus desta pesquisa compreende três escolas públicas da rede municipal de ensino, selecionadas por amostragem por conveniência, situadas na região da Zona da Mata, no estado de Minas Gerais. As referidas instituições estão jurisdicionadas à Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora/MG.

O quadro 3 apresenta todas as cidades pertencentes à Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora.

Quadro 3 - Lista das cidades pertencentes à Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora/MG

JUIZ DE FORA	310360	ARANTINA
	310610	BELMIRO BRAGA
	310690	BICAS
	310750	BOM JARDIM DE MINAS
	311590	CHÁCARA
	311620	CHIADOR
	311960	CORONEL PACHECO
	312130	DESCOBERTO
	312500	EWBANK DA CÂMARA
	312738	GOIANA
	312850	GUARARÁ
	313670	JUIZ DE FORA
	313860	LIMA DUARTE
	313980	MAR DE ESPANHA
	314020	MARIPÁ DE MINAS
	314080	MATIAS BARBOSA
	314540	OLARIA
	314940	PEDRO TEIXEIRA
	314950	PEQUERI
	315010	PIAU
	315540	RIO NOVO
	315590	RIO PRETO
	315620	ROCHEDO DE MINAS
	315727	SANTA BÁRBARA DO MONTE VERDE
	315930	SANTA RITA DE JACUTINGA
	315860	SANTANA DO DESERTO

Fonte:chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cdn.direcaoconcursos.com.br/uploads/2023/05/edital_see_mg_-80-99.pdf.

O Quadro 4 apresenta a caracterização das escolas que participaram dessa pesquisa.

Quadro 4 - Caracterização das instituições de ensino pesquisadas

ESCOLA	CARACTERÍSTICAS
Escola A	Atende 119 alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, possui 14 professores, 2 supervisoras, 1 diretor e 1 vice-diretor.
Escola B	Atende 464 alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, possui 33 professores, 3 supervisoras, 2 diretores e 1 vice-diretor.
Escola C	Atende 229 alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, possui 14 professores, 2 supervisoras e 1 diretor.

Fonte: Elaboração própria (2025).

4.3 Aspectos éticos

O presente estudo teve seu projeto submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa–CEP, da Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS, em atendimento e observância a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, para realização de pesquisas envolvendo seres humanos, sob o protocolo nº 7.005.543.

4.4 Participantes

Participaram do estudo estudantes do ensino fundamental I, matriculados em escolas públicas da cidade de Bicas, Minas Gerais. A população-alvo foi composta por 189 escolares, todos submetidos a uma avaliação inicial de leitura e escrita, por meio de instrumentos padronizados e validados.

Dos 189 estudantes avaliados, 57 (30,2%) apresentaram desempenho inferior ao esperado, com índice de erros superior a 90% nos testes aplicados, sendo identificados com dificuldades significativas nos domínios da leitura e da escrita.

Esses 57 alunos foram distribuídos em dois grupos não equivalentes, conforme a estrutura já existente nas instituições participantes, sem randomização, respeitando o delineamento quase-experimental do estudo. O Grupo de Intervenção (GI) foi composto por 44 alunos (77,2%), que participaram de um programa de alfabetização baseado em metodologias ativas. O Grupo Controle (GC) foi formado por 13 alunos (22,8%), que continuaram a participar das atividades pedagógicas convencionais de leitura e escrita oferecida pela escola.

4.5 Critérios de Inclusão

- Estar regularmente matriculado no 2º, 3º, 4º ou 5º ano do ensino fundamental I em uma das escolas participantes;
- Ter idade entre seis e onze anos no momento da triagem;
- Apresentar desempenho inferior ao esperado em leitura e escrita, conforme os resultados da avaliação diagnóstica (linha de base) realizada no início da pesquisa;
- Apresentar consentimento livre e esclarecido assinado pelos responsáveis legais.

4.6 Critérios de Exclusão

- Diagnóstico formal de deficiência intelectual, transtornos do espectro autista, deficiências sensoriais (como surdez ou cegueira), ou outras condições que impedissem a adequada aplicação dos instrumentos;
- Ausência prolongada durante o período da intervenção;
- Não participação em uma ou mais fases da avaliação (pré-teste, reavaliação intermediária e pós-teste);
- Transferência de escola antes da finalização do estudo.

4.7 Procedimentos para Coleta dos dados

A direção da escola foi informada sobre o projeto e emitiu uma carta de autorização. Os pais dos sujeitos foram informados sobre todas as etapas do estudo, o caráter voluntário da participação, a possibilidade de abandonar a pesquisa a qualquer momento e o direito ao sigilo dos dados individuais e, os que aceitaram que os seus filhos participassem do projeto, assinaram o termo de consentimento.

Os procedimentos de operacionalização do delineamento proposto seguiram as etapas descritas na sequência.

4.8 Etapa A: Pré-teste

Nesta etapa foram avaliadas as seguintes variáveis: características sociodemográficas dos participantes, dificuldade na aprendizagem da escrita, reconhecimento de palavras e compreensão da leitura. Todos os questionários foram aplicados no primeiro dia pela pesquisadora.

4.8.1 Questionário sociodemográfico (Anexo C):

Questionário semiestruturado, composto por questões fechadas, autoaplicável, com o objetivo de se delinear o perfil socioeconômico, cultural e demográfico da amostra, composto por:

- Identificação: idade, data de nascimento, sexo e ano escolar.

- Perfil socioeconômico e cultural: situação de moradia, acesso à internet, quantitativo de dispositivos digitais, espaço para estudo.

4.8.2 Teste para Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita – ADAPE (Sisto, 2001; Caliatto, Fernandes, 2014) (Anexo A)

Este teste visa avaliar a dificuldade de representação de fonemas, ou seja, de grafar letras e palavras a partir de um sistema linguístico estruturado e arbitrário. Consiste no ditado de um texto composto por 114 palavras, sendo que 60 delas apresentam algum tipo de dificuldade classificada como encontro consonantal (lt, mb, mp, nc, nç, nd, ng, ns, nt, rc, rd, rs, rt, sp, st), dígrafo (ch, lh, nh, qu, rr, ss), sílaba composta (br, cr, dr, gr, tr) e sílaba complexa (ão, ça, ce, ci, ge, sa, sá, se, sé, si, so). Esse conjunto de palavras engloba as dificuldades mais comuns na escrita entre crianças de primeiras e segundas séries, identificadas por um levantamento das palavras comuns utilizadas no material didático dessas séries.

Esse levantamento possibilitou a definição de alguns critérios para a construção do texto, a saber: as palavras deveriam ser usuais no cotidiano das crianças; uma mesma palavra poderia conter mais de uma dificuldade e deveria haver pelo menos um terço de palavras trissílabas e/ou polissílabas.

Vale ressaltar que esse instrumento apresenta evidências de validade de critério e índices de precisão satisfatórios (Sisto, 2001).

4.8.3 Teste de Reconhecimento de Palavras (Sisto, 2006; Cunha, 2010) (Anexo 2)

Este teste contém 55 palavras, que foram organizadas em ordem alfabética. Para cada uma delas foram criadas outras duas com erros gramaticais. Assim, consiste em um teste de múltipla escolha, com itens que têm três alternativas de resposta, das quais somente uma é correta.

4.8.4 Teste para a compreensão da leitura de Cloze (Santos, 1987; Sisto, Santos, 2004) (Anexo C)

Para aplicação deste teste será utilizado um texto estruturado na forma do Cloze tradicional com o 5º vocábulo omitido, tal como preconiza Taylor (1953). Esse texto foi especialmente montado para ser utilizado com crianças da faixa etária do ensino fundamental.

Elaborado por Santos (2005), foi submetido a um estudo piloto com 314 alunos de ambos os sexos, de 2ª a 4ª séries, para verificar sua validade de critério. Os resultados obtidos indicaram que o texto, com total de 103 palavras, das quais foram omitidas 15, mostrou-se adequado para utilização na amostra pretendida.

4.8.5 Critérios de Correção

Para o ADAPE foi atribuído um ponto para cada palavra grafada erradamente pela criança, pelas ausências de palavras, acentuação errada e uso indevido de maiúsculas e minúsculas. A pontuação de cada criança corresponde à soma dos erros cometidos, sendo o escore máximo de 114 pontos. No Reconhecimento de Palavras, a cada acerto foi atribuído um ponto, sendo possível atingir o escore máximo de 55 pontos.

Também no Teste de Cloze foi atribuído um ponto para cada acerto, sendo consideradas corretas as palavras que tiverem sido as mesmas usadas pelo autor do texto. Essa forma de correção é denominada literal ou verbatim e é recomendada por evitar o subjetivismo na avaliação. Assim, o número de acertos máximos é de 15, correspondentes ao número de omissões.

4.9 Etapa B: Treinamentos dos professores

Antes do início da intervenção com os alunos, foi realizado um treinamento com os professores envolvidos no programa de alfabetização baseado em metodologias ativas. A formação teve como objetivo apresentar os fundamentos teóricos do projeto, os instrumentos de avaliação utilizados e as estratégias metodológicas que nortearam as práticas pedagógicas ao longo das semanas.

O treinamento foi organizado em dois encontros formativos, com duração de duas horas cada, realizados no espaço da escola e conduzidos pela pesquisadora responsável. No primeiro encontro, os professores participaram de uma exposição dialogada sobre os princípios das metodologias ativas, com destaque para a aprendizagem significativa (Ausubel), o protagonismo discente e o papel mediador do educador (Vygotsky). Foram também apresentados os instrumentos de avaliação aplicados na pesquisa (Teste Cloze, ADAPE e Reconhecimento de Palavras), com explicações sobre os critérios de aplicação, correção e análise dos dados.

No segundo encontro, os docentes exploraram a proposta prática do programa, por meio de oficinas pedagógicas. Foram discutidas e analisadas as atividades que compuseram a sequência didática do projeto, como rodas de conversa, uso do alfabeto móvel, estações de aprendizagem, jogos educativos, leitura mediada, produção de textos e uso de recursos digitais (aplicativos *Ler e Contar* e *GraphoGame*), com o auxílio da professora de informática. Os professores receberam um caderno com o plano semanal das aulas e sugestões de adaptações conforme a realidade de suas turmas.

Durante a formação, foram realizadas simulações de atividades com os próprios professores, favorecendo o entendimento do planejamento, da aplicação e da avaliação das ações propostas. Também foi reservado um momento para reflexão coletiva sobre os desafios enfrentados na alfabetização e as possibilidades de inovação metodológica para superá-los, considerando os dados diagnósticos dos alunos e os objetivos do projeto.

A formação buscou, portanto, alinhar teoria e prática, fortalecendo o compromisso dos docentes com uma alfabetização mais ativa, reflexiva e centrada no desenvolvimento integral dos alunos."

4.10 Etapa C: Exposição ao Programa de Intervenção

4.10.1 Grupo Experimental

O programa teve início em março de 2024 e se estendeu até junho do mesmo ano, com uma carga horária de quatro aulas semanais, cada uma com duração de duas horas. As aulas foram realizadas em ambientes variados, como a sala de aula e a sala de informática, favorecendo o trabalho em grupo, a colaboração entre os estudantes e o uso de tecnologias digitais no processo de ensino.

A elaboração das atividades foi embasada em uma curadoria de textos acadêmicos, artigos especializados, sites educacionais e materiais específicos, tanto digitais quanto físicos. Essa seleção foi orientada por critérios de pertinência e relevância em relação aos objetivos do projeto e às competências previstas para o processo de alfabetização. Foram utilizados recursos como gravuras, vídeos, jogos digitais, músicas e plataformas online, com o objetivo de enriquecer o trabalho pedagógico e tornar o aprendizado mais dinâmico e significativo.

O programa foi estruturado em 17 semanas, cada uma com objetivos pedagógicos específicos, alinhados às habilidades da BNCC para o ciclo de alfabetização, de acordo com o

quadro abaixo, que organiza as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2027), utilizadas no programa de alfabetização e indicando em quais semanas foram trabalhadas.

Quadro 5 - Quadro de Habilidades da BNCC trabalhadas no projeto

Habilidades da BNCC	Descrição Simplificada	Semana(s) trabalhadas
EF01LP04	Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos	1 ^a , 2 ^a
EF01LP7	Identificar fonemas e sua representação por letras	1 ^o , 2 ^a , 3 ^a , 4 ^a , 5 ^a , 6 ^o , 8 ^a , 9 ^a , 10 ^a , 11 ^a , 13 ^a , 15 ^o , 16 ^a , 17 ^a
EF01LP02	Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética.	1 ^a , 13 ^a , 17 ^a
EF01LP05	Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala; (1 ^o ano); (1 ^o ano): Segmentar oralmente palavras em sílabas e fonemas.	2 ^a , 6 ^a ,
EF01LP06	Segmentar oralmente palavras em sílabas e fonemas.	2 ^a , 3 ^a , 4 ^a , 6 ^a , 15 ^o
EF01LP09	Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais.	2 ^a , 3 ^a , 4 ^a , 7 ^a
EF01LP13	Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais	3 ^a , 4 ^a , 7 ^a
EF01LP12	Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco	2 ^a , 4 ^a , 5 ^a
EF12LP07	Identificar e (re)produzir rimas, aliterações e ritmo em cantigas, parlendas, quadrinhas e trava-línguas	5 ^a , 8 ^a , 13 ^a
EF02LP07	Escrever palavras, frases e textos curtos nas formas imprensa e cursiva	13 ^a , 17 ^a
EF15LP03	Localizar informações explícitas em textos.	7 ^a ,
EF15LP13	Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos.	7 ^a , 8 ^a , 11 ^a , 14 ^a
EF01LP16	Ler e compreender, em colaboração, textos do campo da vida cotidiana (parlendas, trava-línguas etc.)	14 ^a , 17 ^a
EF15LP05	Planejar, com a ajuda do professor, o texto a ser produzido	9 ^a , 11 ^a , 12 ^a
EF01MA03	Estimar e comparar quantidades de objetos em coleções	9 ^a
EF01MA01	Realizar contagens e registros envolvendo números naturais, em diferentes contextos	9 ^a , 10 ^a
EF15LP05	Planejar, com a ajuda do professor, o texto a ser produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores, a finalidade e o suporte.	9 ^a , 11 ^a , 12 ^a
EF01MA01	Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou ordem em diferentes situações cotidianas, incluindo códigos de identificação.	10 ^a
EF01MA08	Resolver e elaborar situações-problema com significados de adição e subtração	10 ^a
EF01MA02	Realizar a contagem de elementos, tanto de forma exata quanto aproximada, utilizando diferentes estratégias como pareamento e outros agrupamentos.	12 ^a
EF01LP16	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	14 ^a , 17 ^a ,

Fonte: Elaborado pela autora (2024), com base na BNCC (Brasil, 2017) e Minas Gerais (2024).

Sendo desenvolvido por meio de metodologias ativas como aprendizagem baseada em projetos, gamificação, estações de aprendizagem, jogos pedagógicos, atividades sensoriais e uso de tecnologias educativas

4.10.2 Semana 1: Apresentação do programa e avaliação diagnóstica

Na primeira semana, o programa foi apresentado aos alunos em uma roda de conversa, seguido pela aplicação dos instrumentos diagnósticos: o teste de Cloze e Taylor (1953) para compreensão leitora, o Adape e Sisto (2001), para dificuldades na escrita e o teste de reconhecimento de palavras, Sisto (2004). Este momento inicial teve como finalidade identificar o nível de apropriação do sistema de escrita alfabética e planejar as intervenções conforme as necessidades identificadas.

No primeiro dia, as atividades foram iniciadas a partir de uma roda de conversa introdutória, momento em que me apresentei aos estudantes e expliquei o motivo de estar acompanhando a turma. Esclareci que estaria com eles em sala de aula, junto a professora regente, para desenvolver um trabalho especial, vinculado ao meu projeto de pesquisa do curso de Mestrado em Educação, o qual busca compreender e contribuir para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Ressaltei que, para isso, precisaríamos fazer algumas atividades diferentes, sempre com o objetivo de ajudá-los a aprender mais e de uma forma mais divertida e participativa.

Durante os três dias dessa primeira semana, foi realizada a aplicação dos instrumentos diagnósticos, distribuídos de forma que cada avaliação ocorresse em um dia distinto: no primeiro dia aplicou-se a Escala ADAPE (Avaliação Diagnóstica dos Processos de Escrita); no segundo dia, o Teste de Reconhecimento de Palavras; e no terceiro dia, o Teste de Cloze, destinado a avaliar a compreensão leitora. Essa organização teve como objetivo evitar a sobrecarga cognitiva dos estudantes, possibilitando que cada instrumento fosse aplicado com a devida atenção e tranquilidade, e garantindo maior confiabilidade aos resultados obtidos.

As metodologias ativas utilizadas nesta etapa incluíram a roda de conversa e a realização da avaliação diagnóstica participativa. Para o desenvolvimento das atividades foram utilizados: Testes impressos (Cloze, ADAPE e Reconhecimento de Palavras); Lápis e borracha; Data show para projeção de orientações e das avaliações.

A avaliação ocorreu por meio da correção individual das lacunas e itens das avaliações, seguindo o gabarito específico de cada teste.

Figura 1 - Produção escrita de aluno na avaliação Reconhecimento de Palavra

Figura 2 - Produção escrita de aluno na avaliação ADAPE

Fonte: Produção da autora (2025), dados da pesquisa (Moreira, 2024).

Figura 3 - Produção escrita de aluno na avaliação Cloze

Fonte: Produção da autora (2025), dados da pesquisa (Moreira, 2024).

4.10.3 Semana 2: Reconhecimento do nome próprio e consciência fonológica

A segunda semana do programa teve como foco o reconhecimento e exploração do nome próprio, o desenvolvimento da consciência fonológica com ênfase nos sons iniciais e finais das palavras e o estímulo à leitura e escrita por meio de jogos e recursos digitais. As atividades foram planejadas de modo a valorizar o conhecimento prévio dos alunos, favorecendo a construção de hipóteses sobre o sistema de escrita e fortalecendo o vínculo entre a linguagem oral e escrita.

As atividades iniciaram-se com uma roda de leitura compartilhada dos nomes próprios, momento em que os estudantes reconheceram seus nomes e dos colegas, explorando suas letras iniciais, sons e quantidades de sílabas. Essa dinâmica possibilitou observar o nível de familiaridade das crianças com o sistema alfabético e serviu como base para as demais atividades da semana. Na sequência foram desenvolvidas atividades lúdicas e sensoriais, organizadas em formato de estações de aprendizagem, com as seguintes atividades: 1ª estação encontrar o seu nome e uma palavra que a mesma letra inicial; 2ª estação: Atividades com massinha de modelar e areia, para a construção tátil das letras do seu nome e ao terminar, escrever o mesmo na areia, favorecendo a memorização e o envolvimento sensorial; na 3ª estação montar o seu nome a partir do alfabeto móvel e na 4ª estação Elaboração de cartazes com as letras do nome e palavras associadas, promovendo conexões significativas entre a escrita e o universo pessoal de cada estudante. As atividades nos outros dias formam Bingo com nomes próprios, estimulando o reconhecimento visual e auditivo das letras e sons iniciais. Caça ao tesouro com letras, no qual os alunos precisavam encontrar e classificar letras específicas escondidas em diferentes espaços. Além das práticas com materiais concretos, foram apresentados aos alunos, dois aplicativos educativos digitais: Ler e Contar, que segundo Cardoso-Martins *et al.* (2014), o instrumento que permite avaliar a compreensão leitora a partir de atividades narrativas contextualizadas e o GraphoGame-BR é uma ferramenta digital que visa treinar habilidades básicas de leitura por meio de jogos (Capovilla; Salgado; Capovilla, 2016), que reforçaram a correspondência fonema-grafema por meio de jogos interativos e individualizados, que serão trabalhados com eles, toda semana, em 1 aulas, durante todos projeto, na sala de informática.

As metodologias ativas utilizadas incluíram a aprendizagem baseada em jogos, a organização em estações rotativas, e a exploração sensorial e colaborativa como estratégias de engajamento e construção significativa do conhecimento (Moran, 2015).

Os recursos utilizados foram: Cartolinas, Alfabeto móvel, Massinha de modelar Areia em bandejas Computadores e projetor multimídia (para exibição e uso dos aplicativos Ler e Contar e GraphoGame)

A avaliação da aprendizagem ocorreu por meio pela observação direta da participação nas atividades sensoriais, especialmente quanto à identificação de letras, sílabas e sons iniciais/finais.

Figura 4 - Aplicativo Ler e Contar



Fonte: Ler e Contar (2024).

Figura 5 - Aplicativo Graphogame



Fonte: Graphogame (2024).

4.10.4 Semana 3: Estudo das vogais e associação fonema-grafema

A terceira semana do programa teve como foco trabalhar as vogais e suas representações gráficas, promover a associação fonema-grafema e estimular a oralidade, leitura e escrita dos estudantes. As atividades foram planejadas para potencializar a percepção auditiva, visual e motora dos alunos em relação às vogais, elemento essencial para o processo de alfabetização inicial. Como destaca Moraes (1997), o desenvolvimento da consciência fonológica é fundamental para a compreensão do princípio alfabético.

As atividades iniciaram-se com uma roda coletiva, onde foi apresentada a música das vogais (Patati Patatá, 2014), acompanhada de coreografias simples que associavam o som de cada vogal a movimentos corporais, fortalecendo a memória auditiva e motora. Em seguida, realizaram o jogo das vogais com figuras, no qual cada criança sorteava uma imagem e precisava indicar qual vogal inicial estava presente na palavra correspondente. Essa atividade contribuiu para o reconhecimento auditivo e visual dos sons iniciais.

No dia seguinte, foi promovido um caça às vogais pela sala, em que as letras foram escondidas em diferentes cantos da sala de aula, e os alunos, divididos em pequenos grupos, tinham que encontrá-las e dizer palavras que começassem com aquela vogal, reforçando a associação fonema-grafema de maneira lúdica. Atividades como caça às vogais, traçado de letras e produções autorais promovem o desenvolvimento da consciência fonológica e da associação fonema-grafema de maneira significativa e lúdica, valorizando a autoria dos estudantes e o aprendizado ativo (Moraes, Albuquerque, 2005; Teberga, Cunha, 2020).

Ao longo da semana, também foram realizadas atividades individuais e em duplas, com fichas de traçado e completamento, para que os estudantes pudessem praticar o registro escrito das vogais, além de construir um “livrinho das vogais”, no qual ilustraram e escreveram palavras que continham cada uma delas, favorecendo a consolidação da aprendizagem de forma autoral e significativa.

As metodologias ativas utilizadas ao longo da semana abrangeram a aprendizagem multissensorial — com o uso de músicas e coreografias —, a exploração lúdica e colaborativa por meio de jogos, além do uso de tecnologias digitais. Essas estratégias proporcionaram diferentes experiências de contato com as vogais e seus sons, favorecendo o engajamento dos estudantes e a construção significativa do conhecimento (Moran, 2015; Teberga, Cunha, 2020; Ferreira, Maluf, 2020).

Os recursos utilizados foram: cartões ilustrativos, músicas, fichas de escrita, papel, lápis, cola, livros infantis, computadores e projetor multimídia para utilização dos aplicativos.

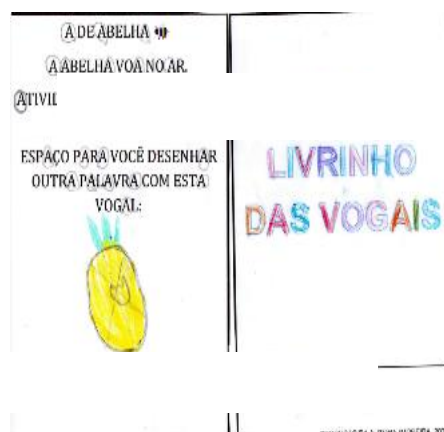
A avaliação foi realizada pela observação da participação dos alunos nas atividades propostas.

Figura 6– Atividade musical “As Vogais” (DVD Na Cidade dos Sonhos)



Fonte: Patati Patatá (2025).

Figura 7 – Livrinho das Vogais (atividade lúdica)



Fonte: Produção da autora (2025), material didático da pesquisa (Moreira, 2024).

4.10.5 Semana 4: Encontros vocálicos e produção escrita inicial

A quarta semana do programa teve como objetivo aprofundar o trabalho com a consciência fonológica, explorando os encontros vocálicos, além de desenvolver a leitura e a escrita de palavras que continham essas estruturas, por meio de atividades lúdicas, orais e

escritas. O planejamento buscou reforçar o reconhecimento auditivo e visual das sequências de vogais, favorecendo a segmentação e a produção textual inicial dos estudantes. As atividades tiveram início com a exibição do vídeo “Brincadeira no Campo”, utilizado para introduzir o tema de forma atrativa. Após o vídeo, foi conduzido um debate oral, no qual os alunos compartilharam suas impressões e identificaram palavras que apresentavam encontros vocálicos, promovendo a reflexão coletiva e o fortalecimento da oralidade, conforme defende Vygotsky (1991), ao destacar o papel da interação social na construção do pensamento.

No segundo dia, foi realizado um jogo da forca, em que as palavras escolhidas continham encontros vocálicos trabalhados na semana. Os estudantes foram incentivados a propor palavras e observar os sons repetidos, estimulando a percepção auditiva e a ortografia. Houve também atividades específicas com a letra inicial do nome Letícia, onde as crianças procuraram outras palavras que iniciassem com a mesma letra, criando pequenas listas coletivas, o que possibilitou ampliar o vocabulário e consolidar o vínculo entre som e grafia.

Durante o terceiro dia, os alunos participaram de atividades de produção escrita, nas quais montaram listas simples com palavras que continham encontros vocálicos, além de resolverem cruzadinhas utilizando o alfabeto móvel. Essa proposta possibilitou a manipulação concreta das letras, favorecendo a memorização e a compreensão da estrutura silábica. As metodologias ativas empregadas incluíram a exibição de um vídeo introdutório, o uso de jogos pedagógicos, como a forca e cruzadinha e a escrita colaborativa, promovendo momentos de cooperação entre os estudantes e a construção conjunta do conhecimento (Moran, 2015; Teberga, Cunha, 2020).

Os recursos utilizados ao longo da semana foram: vídeo “Brincadeira no Campo”, textos ampliados, cartazes, alfabeto móvel, fichas de leitura, computadores e projetor multimídia.

A avaliação foi realizada por meio da observação da participação oral dos estudantes, da identificação correta dos encontros vocálicos em jogos e listas e da análise dos registros escritos, garantindo o acompanhamento contínuo do progresso.

dobraduras, fantoches, quebra-cabeças, vídeos ou imagens ilustrativas), leitura de textos informativos curtos sobre suas características, e produção de registros coletivos e individuais.

As produções coletivas consistiram em cartazes ilustrados e listas de palavras que se iniciavam com a letra estudada, enquanto os registros individuais foram organizados em um diário do *Bichonário*, no qual cada criança desenhava o animal correspondente e escrevia palavras relacionadas. A escrita foi explorada com o uso do alfabeto móvel e de atividades de consciência fonológica, que possibilitaram identificar e manipular fonemas e sílabas iniciais. As atividades foram enriquecidas com jogos de fixação, como o jogo Aventura do Bichonário, bingos e jogo de memória ilustradas, que favoreceram o raciocínio, o trabalho em equipe e a ludicidade no processo de aprendizagem.

O jogo *Aventura no Bichonário* foi elaborado como recurso lúdico para consolidar os conteúdos trabalhados semanalmente. Sua construção ocorreu de forma processual: a cada semana, após o estudo dos respectivos animais, novas cartas de perguntas e desafios eram acrescentadas ao jogo, possibilitando a revisão contínua e a ampliação do repertório. Estruturado em formato de trilha, com casas numeradas, imagens dos animais e cartas que contemplavam tanto aspectos linguísticos (identificação de letras, formação de palavras) quanto enciclopédicos (curiosidades sobre os animais), o jogo favoreceu a aprendizagem significativa. Além de reforçar a leitura e a escrita, estimulou a memória, o raciocínio lógico e a cooperação entre os alunos, em consonância com os princípios das metodologias ativas (Moran, 2015; Freire, 1996).

Os recursos empregados ao longo do projeto incluíram textos informativos curtos, cartazes, alfabeto móvel, materiais de desenho, dobraduras, vídeos educativos e painéis coletivos, além do uso de jogos pedagógicos. Essa diversidade de materiais possibilitou a exploração multisensorial das letras, estimulando tanto o aspecto cognitivo quanto o criativo.

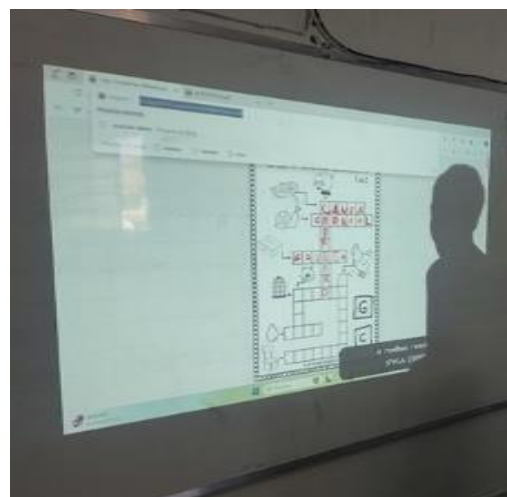
A avaliação ocorreu de forma contínua e processual, considerando a participação dos alunos nas rodas de conversa, a análise das produções coletivas e individuais, bem como a observação do envolvimento e do progresso na associação entre letras, sons e palavras. Esse acompanhamento evidenciou avanços na consciência fonológica, na ampliação do vocabulário e na apropriação progressiva da leitura e da escrita, consolidando os objetivos do projeto e reforçando a aprendizagem significativa por meio de metodologias ativas.

Figura 9 - Atividade do material
“Interpretando textos de A até Z”



Fonte: Rodrigues (2024).

Figura 10 - Uso do projetor multimídia na aplicação da atividade em sala



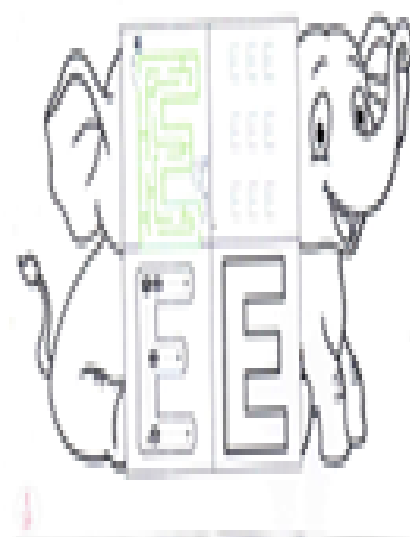
Fonte: Produção da autora (2025), material didático da pesquisa (Moreira, 2024).

Figura 11 - Bingo dos Animais



Fonte: Autor não identificado (2024).

Figura 12 - Atividade do material
“Alfabeto Interativo de A a Z 2.0



Fonte: Autor não identificado (2024).

Figura 13 - Atividade “Animais em palavras para completar com a letra inicial”



Fonte: Produção da autora (2025), material didático da pesquisa (Moreira, 2024).

Figura 14 - Atividade “Animais em palavras para completar com a letra



Fonte: Autor não identificado (2024).

4.10.7 Semanas 9ª a 16ª (paralelo): Projeto *Bazar da Alegria* – leitura, escrita funcional e noções matemáticas.

Da 9ª à 16ª semana foi trabalhado o projeto *Bazar da Alegria*, nome escolhido pelos próprios alunos paralelamente ao projeto *Bichonário*. A proposta teve como objetivo articular a aprendizagem da leitura e da escrita com noções matemáticas de contagem e equivalência de valores, por meio de situações simuladas de trocas e compras simbólicas. Inspirado em Libâneo (2013), que destaca a importância do ensino partir de situações reais vividas pelos alunos, o projeto buscou aproximar o conhecimento escolar da vida cotidiana, promovendo a funcionalidade da linguagem e da matemática em práticas significativas.

As atividades iniciaram-se com a apresentação da dinâmica do bazar em roda de conversa, quando os estudantes elaboraram coletivamente as regras para o uso das “estrelinhas” como moeda simbólica e confeccionaram seus cadernos individuais de registro. Em seguida, vivenciaram simulações de compra e venda, nas quais precisaram planejar escolhas, realizar contagens e elaborar listas de desejos, articulando leitura, escrita e raciocínio matemático em contextos reais. Ao longo das semanas, produziram rótulos, etiquetas, cartazes e registros coletivos, além de participarem de jogos de palavras e rodízios de leitura, que reforçaram a fluência, a consciência fonológica e o uso social da escrita.

O encerramento do projeto ocorreu com a troca efetiva das estrelinhas pelos itens do bazar, momento em que os estudantes puderam experimentar, de forma concreta, noções de planejamento, economia e priorização de escolhas. Após a vivência prática, elaboraram textos reflexivos intitulados “Minha experiência no bazar”, nos quais relataram aprendizagens e sentimentos associados, além de participarem de uma roda de conversa avaliativa. Essa culminância, em consonância com Freire (1996), destacou a importância do diálogo, da escuta e da valorização das conquistas individuais e coletivas.

As metodologias ativas que sustentaram o projeto incluíram a aprendizagem baseada em jogos, a simulação de situações reais, a escrita funcional em contextos sociais e a avaliação participativa, todas centradas no protagonismo dos estudantes. Os recursos utilizados variaram entre cadernos de estrelinhas, fichas de controle, cartazes, etiquetas, produtos simulados e materiais de escrita e desenho. A avaliação processual considerou a participação nas atividades, a clareza dos registros e o progresso na leitura, escrita e raciocínio matemático, evidenciando a relevância do projeto para a alfabetização e para a formação da autonomia discente.

O trabalho interdisciplinar possibilitou o desenvolvimento de noções matemáticas básicas, como contagem, planejamento e equivalência de valores, aproximando o conhecimento escolar da vida cotidiana, conforme defende Libânio (2013).

Figura 15 - Representação do projeto Bazar da Alegria



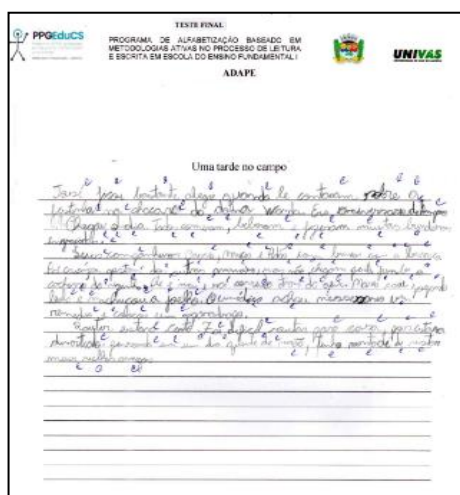
Fonte: Produção da autora (2025), material didático da pesquisa (Moreira, 2024).

4.10.8 Semana 13ª e 17º: Avaliação Intermediária e Final

A décima terceira e a décima sétimas semanas do programa foram destinadas aos momentos avaliativos, essenciais para acompanhar o percurso de aprendizagem e consolidar as conquistas dos estudantes. A avaliação intermediária (13ª semana) teve como foco identificar avanços e dificuldades por meio da reaplicação dos testes Cloze, ADAPE e Reconhecimento de Palavras, os mesmos utilizados no diagnóstico inicial. Essa etapa, fundamentada em Libâneo (2013), evidenciou a importância do diagnóstico contínuo como instrumento de regulação das práticas pedagógicas e subsidiou o planejamento de intervenções específicas para atender às necessidades observadas.

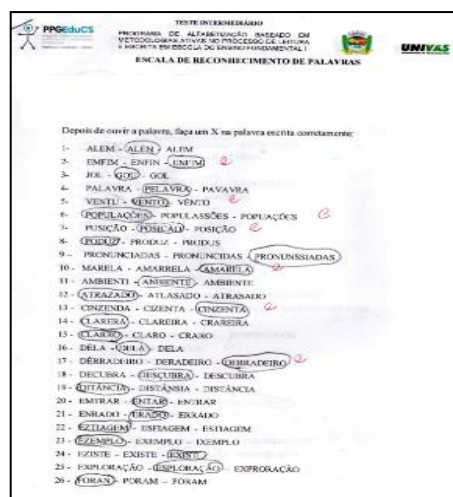
A avaliação final (17ª semana) do programa foi dedicada à avaliação final do progresso. As atividades tiveram início com a reaplicação dos testes Cloze, ADAPE e do Teste de Reconhecimento de Palavras, repetindo o procedimento utilizado no diagnóstico inicial e na avaliação intermediária, o que possibilitou comparar o desenvolvimento individual de cada aluno e o progresso da turma.

Figura 16 - Produção escrita de aluno na avaliação ADAPE - Final



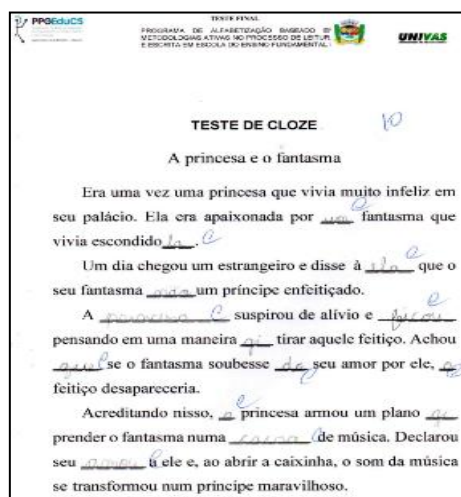
Fonte: Produção da autora (2025), dados da pesquisa (Moreira, 2024).

Figura 17 - Produção escrita de aluno na avaliação Reconhecimento de Palavras - Intermediário



Fonte: Produção da autora (2025), dados da pesquisa (Moreira, 2024).

Figura 18 - Produção escrita de aluno na avaliação Cloze - Final



Fonte: Produção da autora (2025), dados da pesquisa (Moreira, 2024).

Figura 19 - Produção escrita de aluno na avaliação Reconhecimento de Palavras - Final



Fonte: Produção da autora (2025), dados da pesquisa (Moreira, 2024).

4.10.9 Semana 17º: Culminância do Projeto

Na sétima semana, também foram realizadas atividades voltadas para a organização das produções e para o planejamento coletivo da culminância do projeto. Os alunos participaram ativamente da montagem de portfólios individuais, reunindo seus livrinhos do nome, minialbuns do *Bichonário*, listas do *Bazar da Alegria* e registros confeccionados em outras etapas.

Em seguida, foi promovida uma atividade de planejamento coletivo da apresentação final, na qual a turma discutiu o que gostaria de expor para os colegas de outras salas e para as famílias, quais jogos poderiam ser reapresentados e como organizariam o espaço físico da sala para receber a comunidade escolar. Esse momento de organização colaborativa estimulou o raciocínio lógico, o diálogo e o trabalho em grupo, fortalecendo o protagonismo discente e a corresponsabilidade no processo educativo. Como aponta Vygotsky (1991), a aprendizagem se consolida nas interações sociais e na cooperação, elementos centrais nesse momento de planejamento coletivo.

O encerramento ocorreu por meio de um circuito expositivo, no qual os estudantes revisaram suas produções e apresentaram-nas em um espaço interativo. Além disso, participaram junto aos visitantes da aplicação dos jogos expostos, que possibilitou exercitar a expressividade e a segurança na oralidade, valorizando o compartilhamento das conquistas individuais e coletivas. Esse momento dialoga com Freire (1996), ao destacar que a educação

deve ser compreendida como prática de liberdade e de diálogo, em que os estudantes têm voz ativa e compartilham seus saberes com a comunidade.

As metodologias ativas que sustentaram esses momentos finais com a exposição interativa e a socialização dos conhecimentos, todas centradas na valorização do estudante como protagonista do processo. De acordo com Moran (2015), projetos que integram ludicidade, colaboração e significado pessoal ampliam o engajamento e fortalecem a aprendizagem.

Figura 20 - Alunos participando do projeto
Bazar da Alegria



Fonte: Produção da autora (2025), dados da pesquisa (Moreira, 2024).

Figura 21 - Organização do espaço da
alegria



Fonte: Produção da autora (2025), dados da pesquisa (Moreira, 2024).

5 GRUPO DE CONTROLE

Os alunos do grupo de controle permaneceram em sua turma e não participaram das atividades propostas pelo Programa de Intervenção baseado em metodologias ativas. O processo de ensino e aprendizagem ocorreu de forma tradicional, com base em práticas instrucionais mais centradas na figura da professora e no uso de recursos didáticos físicos, como cartilhas, folhas impressas e atividades de leitura e preenchimento de exercícios.

Como afirma Libâneo (2013), o ensino tradicional “valoriza a transmissão de conteúdos prontos e a memorização como forma principal de aprender”. Não houve uso sistemático de recursos digitais ou propostas interativas que envolvessem o protagonismo dos alunos ou o trabalho em grupo.

A principal abordagem utilizada foi o método da palavração, que consiste na apresentação de palavras como unidade básica da aprendizagem da leitura, partindo de termos familiares aos alunos e realizando sua decomposição em sílabas e fonemas. Essa metodologia visa desenvolver a habilidade de reconhecimento global da palavra antes de seu desmembramento e posterior associação às estruturas menores da língua escrita. A condução das atividades foi majoritariamente expositiva e sequencial, priorizando o desenvolvimento da decodificação e a fixação por meio da repetição.

5.1 Etapa C: Reavaliação teórica intermediária e final

A reavaliação intermediária foi realizada depois de 2 meses da inicial e, a final, após um mês do final do programa. As reavaliações seguiram o mesmo procedimento da avaliação inicial (etapa A).

5.2 Procedimentos para Análise dos dados

Com os dados tabulados no Microsoft Excel 365 e submetidos à análise estatística, as variáveis quantitativas foram classificadas através de medidas de tendência central e para variáveis categóricas, frequência absoluta e relativa. A análise dos dados foi realizada com o programa Statistical Package for the Social Sciences, inc. (SPSS) Chicago, USA, versão 28.0. O nível de significância utilizado como critério de aceitação ou rejeição nos testes estatísticos é de 5% ($p < 0,05$).

Os dados são apresentados como média $\pm$ desvio padrão quando variáveis em distribuição normal, ou mediana e intervalo interquartil se a distribuição da variável for não normal. O teste de normalidade Shapiro Wilk foi realizado para avaliar aderência da distribuição normal. Para comparação entre grupos independentes foi utilizado o teste Mann-Whitney e T de Student e, para comparação entre o mesmo grupo em três momentos distintos, foi utilizado o teste de Friedman e ANOVA.

6 RESULTADOS

Dos participantes, 58,6% eram do sexo feminino e 41,4% do masculino. A idade média dos participantes foi igual a 12,52 anos ($DP = 1,417$). As características sociodemográficas dos grupos controle e experimental estão apresentadas na Tabela 1. Em relação à situação de moradia, verificou-se que a maior parte dos estudantes reside em casas cedidas ou alugadas, localizadas em áreas urbanas.

Quanto ao acesso à internet, a maioria dos alunos declarou dispor desse recurso, embora o número e a qualidade dos dispositivos digitais variem significativamente entre as famílias. Algumas delas contam com apenas um equipamento para ser compartilhado por vários membros da casa.

Outro fator relevante identificado foi a ausência de espaço adequado para estudo em muitas residências, mesmo entre aquelas com acesso à internet e dispositivos. No que se refere ao apoio nas tarefas escolares, foi recorrente a participação das mães como principais apoiadoras, seguida por irmãos e, em menor proporção, a ausência total de suporte familiar.

Tabela 1 - Características sociodemográficas dos estudantes segundo os grupos controle e de intervenção

Variáveis	Grupo controle	Grupo intervenção
	n (%)	n (%)
Sexo		
Masculino	7 (58.3%)	25 (58.1)
Feminino	5 (41.7)	18 (41.9)
Escolaridade dos pais		
Ensino médio completo	2 (16.7)	7 (16.3)
Ensino fundamental completo	4 (33.3)	9 (20.9)
Ensino fundamental incompleto	6 (50.0)	27 (62.8)
Renda familiar		
Até 1 salário-mínimo	-	18 (41.9)
1 a 3 salário-mínimo	12 (100,0)	23 (53.5)
2 a 3 salário-mínimo	-	2 (4.7)
Possui casa própria		
Sim	12 (100.0)	8 (18.7)
Não	-	35 (81.3)
Tipo de moradia		
Casa	12 (100.0)	39 (90.7)
Apartamento	-	4 (9.3)
Localização da moradia		
Rural	-	6 (14.0)
Urbana	12 (100.0)	37 (86.0)
Acesso à internet		
Sim	12 (100.0)	33 (76.7)
Não	-	10 23.3)
Espaço para estudo		
Sim	-	7 (16.3)
Não	12 (100.0)	36 (83.7)

Fonte: Produção da autora (2025), dados da pesquisa (Moreira, 2024).

Os resultados apresentados refletem o desempenho dos grupos Experimental e Controle no Teste para Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita – ADAPE, no Teste de Reconhecimento de Palavras e no Teste para a compreensão da leitura de Cloze, na avaliação inicial (pré-teste), intermediária e na avaliação final (pós-teste).

Na Tabela 2 podem ser observadas as medidas descritivas do teste de Cloze nos grupos controle e experimental segundo os momentos de avaliação. Na análise pareada no grupo experimental notou-se que os escores são diferentes, sendo $M3 > M2 > M1$, valor de $p=0,000$ nas três comparações

Tabela 2 - medidas descritivas do teste de Cloze nos grupos controle e experimental segundo os momentos de avaliação

Medida Descritiva	Teste Cloze					
	M1		M2		M3	
	GC	GE	GC	GE	GC	GE
Valor Mínimo	0	0	2	1	3	5
Mediana	0	0	3	2	4	7
Valor Máximo	1	1	3	5.75	5.5	9
Média	0.46	0.93	2.61	3.38	3.92	7.22
Desvio Padrão	0.51	1.70	0.86	2.84	1.44	2.86

Fonte: Produção da autora, dados da pesquisa (Moreira, 2024).

Na análise pareada, do teste de Cloze, no grupo experimental notou-se que os escores são diferentes, sendo $M3 > M2 > M1$, com valor de $p=0,000$ nas três comparações, enquanto no grupo controle os escores são diferentes, sendo $M2 > M1$, $M3 > M1$ com valor de $p=0,000$.

Na Tabela 3 podem ser observadas as medidas descritivas do teste para Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita – ADAPE, nos grupos controle e experimental, segundo os momentos de avaliação.

Tabela 3 - medidas descritivas do teste para Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita – ADAPE nos grupos controle e experimental segundo os momentos de avaliação

Medida Descritiva	Teste Cloze					
	M1		M2		M3	
	GC	GE	GC	GE	GC	GE
Valor Mínimo	0.5	0	1	2.25		11.25
Mediana	1	0	4	6		29.5
Valor Máximo	1	0	4.5	12		49.0
Média	0.92	0.38	3.07	8.95	5.92	32.2
Desvio Padrão	0.64	0.81	1,65	7.87	0.75	20.3

Fonte: Produção da autora, dados da pesquisa (Moreira, 2024).

Na análise pareada, do teste para Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita – ADAPE, no grupo experimental e no controle, foi observado que os escores são diferentes, sendo $M3 > M2 > M1$, com valor de $p=0,000$ nas três comparações.

Na Tabela 4 podem ser observadas as medidas descritivas do teste para reconhecimento de palavras, nos grupos controle e experimental, segundo os momentos de avaliação.

Tabela 4 - medidas descritivas do Teste de Reconhecimento de Palavras nos grupos controle e experimental segundo os momentos de avaliação

Medida Descritiva	Teste Cloze					
	M1		M2		M3	
	GC	GE	GC	GE	GC	GE
Valor Mínimo	10	9.25	14.5	15	17	21.2
Mediana	12	12.5	16	19	20	26.5
Valor Máximo	14.5	16	17.5	23.7	21	32
Média	12.0	12.9	15.6	19.4	19.2	26.4
Desvio Padrão	2.62	5.35	2.46	5.33	2.58	6.6

Fonte: Produção da autora, dados da pesquisa (Moreira, 2024).

Ainda na ótica desse tipo de análise pareada, do Teste de Reconhecimento de Palavras, no grupo experimental foi observado que os escores são diferentes, sendo $M3 > M2 > M1$, com valor de $p=0,000$ nas três comparações, enquanto no grupo controle os escores são diferentes, sendo $M2 > M1$, $M3 > M1$, com valor de $p=0,000$.

A Tabela 5 mostra as comparações das medianas, no teste de Adape, entre os grupos controle e experimental segundo os momentos de avaliações. Nota-se que no momento 1 não houve diferença entre os grupos, no entanto, nos momentos 2 e 3 houve diferença estatística entre os grupos, indicando que no grupo experimental houve ganhos observados significativos.

Tabela 5 - Comparações das medianas, no teste de Adape, entre os grupos controle e experimental segundo os momentos de avaliações

Momento de avaliação	Grupos	Mediana	Valor do 'p'
M1	Controle	0	0.233
	Experimental	1	
M2	Controle	4	0.0003
	Experimental	6	
M3	Controle	6	0.0001
	Experimental	29.5	

Fonte: Produção da autora, dados da pesquisa (Moreira, 2024).

As comparações das medianas, no teste de Cloze, entre os grupos controle e experimental segundo os momentos de avaliações, podem ser observadas na Tabela 6. Observa-se que nos momentos 1 e 2 não houve diferenças entre grupos, enquanto no momento 3 ocorreu

diferença significativa entre os grupos, revelando que houve um maior desempenho dos participantes do grupo experimental em compreensão em leitura neste momento de avaliação.

Tabela 6 - Comparações das medianas, no teste de Cloze, entre os grupos controle e experimental segundo os momentos de avaliações

Momento de avaliação	Grupos	Mediana	Valor do 'p'
M1	Controle	0	0.992
	Experimental	0	
M2	Controle	2	0.991
	Experimental	3	
M3	Controle	4	0.0001
	Experimental	7	

Fonte: Produção da autora, dados da pesquisa (Moreira, 2024).

Na Tabela 7 podem ser notadas as comparações das médias, no teste de reconhecimento das palavras, entre os grupos controle e experimental segundo os momentos de avaliações. Nota-se que no momento 1 não ocorreu diferença nas médias entre os grupos, no entanto, nos momentos 2 e 3 houve diferença estatística entre os grupos, indicando que no grupo experimental houve ganhos observados significativos, sugerindo que o Programa foi efetivo no reconhecimento das palavras desses estudantes.

Tabela 7 - Comparações das médias, no teste de reconhecimento das palavras, entre os grupos controle e experimental segundo os momentos de avaliações

Momentos de avaliação	Grupos	Média	Desvio padrão	Valor de 'p'
M1	Controle	12.08	2.63	0.449
	Experimental	12.91	5.35	
M2	Controle	15,62	2.47	0.0001
	Experimental	19.48	5.34	
M3	Controle	19.23	2.59	0.0001
	Experimental	26.48	6.60	

Fonte: Produção da autora, dados da pesquisa (MOREIRA, 2024).

7 DISCUSSÃO

Os dados referentes à idade indicam que a maioria dos alunos participantes do projeto de alfabetização com metodologias ativas encontrava-se na faixa etária entre 8 e 10 anos, o que é compatível com a etapa escolar cursada (2º ao 5º ano do Ensino Fundamental). No entanto, observou-se a presença de alguns estudantes com 11, 12 e até 13 anos, especialmente nas turmas dos 4º e 5º anos, sugerindo a ocorrência de distorção idade-série, uma realidade comum em contextos de vulnerabilidade social. Esse dado é relevante para a análise, pois reforça a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem e promovam o acolhimento dos alunos com trajetórias escolares não lineares.

A análise dos dados sociodemográficos coletados nas diferentes escolas participantes do Programa de Alfabetização com Metodologias Ativas — bem como na turma controle que não participou da intervenção — revela um panorama comum de desigualdades estruturais que influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

As informações indicam que a maioria dos estudantes vive em contextos socioeconômicos marcados por baixa renda (até três salários-mínimos), ausência de casa própria e escolaridade limitada dos responsáveis, sendo frequente a predominância do ensino fundamental incompleto entre os pais e mães. Apesar disso, é notável o envolvimento familiar, principalmente por parte das mães, no apoio às atividades escolares.

Um ponto de alerta recorrente é a ausência de espaço adequado para estudo nos lares, mesmo entre alunos que possuem acesso à internet e dispositivos digitais — realidade que se repete tanto entre os grupos que participaram da intervenção quanto na turma controle. Essa condição compromete a qualidade do tempo dedicado aos estudos e, por consequência, a consolidação das aprendizagens essenciais.

Os resultados obtidos no presente estudo indicam que tanto o grupo experimental quanto o grupo controle apresentaram progressos significativos nas habilidades de leitura e escrita, considerando os dois conjuntos de palavras avaliados, conforme demonstrado pelas análises estatísticas realizadas. Embora o grupo controle também tenha apresentado melhora entre o pré e o pós-teste, os dados sugerem que o desempenho superior do grupo experimental no pós-teste pode ser atribuído à implementação do programa de ensino.

Essa inferência é sustentada por múltiplas evidências empíricas: (i) ambos os grupos apresentavam repertórios iniciais semelhantes em leitura e escrita, sem diferenças estatisticamente significativas na linha de base; (ii) as condições experimentais foram mantidas equivalentes para ambos os grupos, à exceção da exposição ao programa de ensino, aplicada

exclusivamente ao grupo experimental; e (iii) todos os participantes mantiveram frequência regular às atividades escolares durante o período da intervenção. Dessa forma, a variável independente introduzida foi a aplicação do programa, reforçando sua relevância nos ganhos observados no grupo experimental.

A melhora observada no grupo controle não compromete essa conclusão, visto que os participantes do grupo experimental apresentaram desempenho superior em todas as tarefas avaliadas no pós-teste, com diferenças estatisticamente significativas. Esses dados fortalecem a tese de que intervenções planejadas, mediadas por princípios científicos e com foco no protagonismo discente, podem impactar positivamente os resultados da alfabetização. Esses achados são semelhantes aos encontrados em estudos que utilizaram metodologias ativas (Joly, Piovesan, 2012; Silva, Almeida, 2020; Hermann, 2020; Avellar, Santos, 2023; Santos, Souza, 2024; Moraes, Pereira, 2024).

Em relação à capacidade de desempenho em escrita, avaliada por meio do teste ADAPE, o grupo experimental apresentou um aumento significativo entre o pré e o pós-teste. Tal progresso pode ser atribuído à estruturação do programa de intervenção, que foi planejado com base nos princípios das metodologias ativas, centrando-se no protagonismo do aluno, na mediação qualificada e na prática intencional da escrita.

Durante a intervenção, foram aplicadas atividades como jogos fonológicos, produção textual mediada, escrita por estações, uso de cartazes interativos e correções compartilhadas, que estimularam a consciência fonológica e a reflexão sobre o sistema ortográfico.

De acordo com Maluf (2010), a escrita exige que o sujeito evoque os fonemas e mobilize regras da ortografia da língua, o que demanda ensino sistemático e apoio contínuo. Nesse sentido, o programa proporcionou condições didáticas que favorecem a codificação da linguagem, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e promovendo a internalização das regras da escrita.

No que tange à produção escrita em tarefas de ditado, como as aplicadas pelo teste ADAPE, também foram observadas melhorias significativas no grupo experimental após a implementação do programa. O ADAPE consiste na escuta e transcrição de um texto lido pelo aplicador, exigindo que os alunos identifiquem fonemas, acessem seus conhecimentos ortográficos e registrem graficamente as palavras. O programa de alfabetização baseado em metodologias ativas contribuiu diretamente para esse avanço ao promover atividades que desenvolveram a consciência fonológica, a escuta atenta e a associação entre sons e grafemas.

Estratégias como o uso do alfabeto móvel, a leitura coletiva de textos e os jogos de segmentação e recombinação sonora prepararam os alunos para reconhecer padrões da

linguagem e aplicá-los na escrita. Moraes e Albuquerque (2007), destacam a escrita como uma atividade cognitiva que demanda atenção, memória auditiva e domínio do sistema alfabético, e esses aspectos foram amplamente exercitados ao longo da intervenção. Dessa forma, o desempenho superior do grupo experimental pode ser atribuído à abordagem pedagógica adotada, que proporcionou maior significado, prática e apoio ao processo de codificação ortográfica.

Considerando a capacidade de grafar letras e palavras a partir de um sistema linguístico estruturado e arbitrário, avaliada pelo teste de Reconhecimento de Palavras, observou-se uma melhora significativa no grupo experimental. Essa evolução pode ser explicada pelas atividades propostas no programa, que estimularam a leitura de palavras em diferentes contextos, como jogos de leitura, construção de cartazes interativos, leitura em voz alta e leitura por estações.

Essas estratégias favoreceram o desenvolvimento da fluência e do reconhecimento automático de palavras, reduzindo o esforço cognitivo necessário para a decodificação. Segundo Capovilla (2005), o reconhecimento rápido e preciso de palavras conhecidas é um componente essencial da leitura fluente, pois libera recursos da memória de trabalho para a compreensão do texto.

Além disso, estudos em neurociência cognitiva, como os de Dehaene (2012) e Cosenza e Guerra (2011), demonstram que a leitura eficaz depende da formação de circuitos neurais especializados que permitem o reconhecimento visual automático das palavras. Esse processo, conhecido como 'reciclagem neuronal', só ocorre mediante exposição sistemática à linguagem escrita em diferentes formatos e contextos.

O programa proposto proporcionou experiências ricas e variadas de leitura, favorecendo essa reorganização cerebral e consolidando os mecanismos de reconhecimento ortográfico. Os resultados positivos obtidos pelo grupo experimental no teste de Reconhecimento de Palavras evidenciam que as metodologias ativas aplicadas contribuíram não apenas para a aprendizagem prática, mas também para o fortalecimento das bases cognitivas e neuropsicológicas da leitura.

No teste para a compreensão da leitura de Cloze, o grupo experimental também apresentou um aumento significativo de desempenho, conforme demonstrado pelas análises estatísticas. Esse avanço pode ser atribuído ao conjunto de estratégias adotadas no programa, que privilegiou a leitura como prática social e significativa, indo além da decodificação mecânica.

Durante a intervenção, os alunos foram incentivados a participar de rodas de leitura, dramatizações, recontos e interpretações de textos diversos, o que os levou a desenvolver habilidades de antecipação, inferência e construção de sentido. Segundo Solé (1998), a

compreensão leitora exige o uso coordenado de diferentes processos mentais, como a ativação de conhecimentos prévios, a formulação de hipóteses e a construção de inferências a partir do texto. Complementarmente, estudos em neurociência cognitiva da leitura, como os de Dehaene (2012), indicam que a leitura compreensiva envolve a integração de múltiplas áreas cerebrais, incluindo aquelas responsáveis pela linguagem, memória e atenção. A estimulação frequente dessas habilidades, proporcionada pelas metodologias ativas utilizadas, favoreceu não apenas o desempenho imediato dos alunos, mas também o fortalecimento das conexões neurais associadas à interpretação textual.

Ao vivenciarem situações reais de leitura e discussão, os alunos do grupo experimental desenvolveram maior autonomia para compreender e interagir com os textos, o que se refletiu diretamente no desempenho superior nas tarefas de Cloze.

Por esse motivo, o programa incluiu tarefas de recombinação e manipulação de palavras, que permitiram aos alunos generalizarem o conhecimento adquirido para a leitura e escrita de novas palavras em diferentes contextos. Embora a leitura de frases e textos mais longos não tenha sido o foco principal do módulo aplicado, o domínio da leitura de palavras isoladas foi considerado essencial como etapa preparatória para o desenvolvimento de habilidades mais complexas de compreensão textual. Essa escolha metodológica está alinhada à literatura científica que aponta a automatização da decodificação como fundamento para a fluência e compreensão leitora.

Cardoso-Martins *et al.* (2005), apontam que a leitura envolve, em primeiro lugar, a identificação rápida e precisa de palavras, sendo esta a base sobre a qual outras competências são construídas. A ênfase nas palavras isoladas, portanto, não representa uma limitação, mas sim uma estratégia pedagógica deliberada para garantir que os estudantes consolidassem os fundamentos da leitura de maneira estruturada e eficiente, o que se refletiu nos resultados positivos obtidos nos testes aplicados.

Essa abordagem dialoga com os parágrafos anteriores, ao evidenciar que os ganhos na escrita, no reconhecimento de palavras e na compreensão textual estão interligados, compondo um processo gradual e articulado de alfabetização.

Destacam-se, ainda, distinções metodológicas relevantes entre esta pesquisa e investigações anteriores que analisaram programas semelhantes de alfabetização. Enquanto muitos estudos prévios foram conduzidos em ambientes laboratoriais ou em contextos altamente controlados, com amostras reduzidas e aplicação direta por pesquisadores, o presente trabalho foi desenvolvido em três escolas públicas municipais, com maior número de participantes e em contextos reais de ensino.

A intervenção foi conduzida por professoras da própria rede, previamente capacitadas, que aplicaram o programa em suas rotinas escolares, enfrentando os desafios cotidianos da sala de aula. Essa característica confere maior aplicabilidade e autenticidade aos resultados obtidos, evidenciando que o programa de alfabetização baseado em metodologias ativas pode ser eficaz mesmo em condições educacionais reais, com turmas heterogêneas e infraestrutura limitada. Tal diferença metodológica amplia a relevância prática do estudo, pois aproxima a pesquisa científica das políticas públicas educacionais e da formação continuada de professores.

Outro aspecto relevante refere-se à execução das sessões de ensino, realizadas por professoras da rede pública municipal. Embora essas profissionais tenham recebido formação prévia e acompanhamento durante a intervenção, sua atuação foi limitada pela ausência de aprofundamento nos fundamentos teóricos do programa. A formação oferecida concentrou-se na aplicação prática das atividades, o que, embora tenha assegurado a fidelidade ao protocolo, restringiu a autonomia das docentes diante de dificuldades específicas apresentadas pelos alunos.

Ainda assim, os resultados positivos alcançados demonstram que, mesmo com limitações formativas, é possível implementar programas baseados em metodologias ativas com eficácia em contextos escolares reais. Essa constatação reforça a importância de investimentos contínuos na formação pedagógica dos professores, não apenas em técnicas de aplicação, mas também em fundamentos teóricos que os capacitem a compreender os princípios da intervenção, adaptar estratégias às necessidades das turmas e ampliar a efetividade das práticas em sala de aula.

Os avanços observados neste estudo, bem como em pesquisas anteriores, evidenciam que arranjos institucionais estruturados com base em evidências empíricas favorecem um ensino mais eficaz. O programa desenvolvido nesta pesquisa apresenta diferenciais importantes, pois foi fundamentado em princípios que asseguram a efetividade da aprendizagem, como a individualização do ensino, o respeito aos ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos, a organização gradual e cumulativa do repertório de leitura e escrita, e a utilização de feedback imediato como estratégia de regulação da aprendizagem.

Além disso, as atividades foram planejadas de forma a garantir o domínio de conteúdos fundamentais antes da introdução de novas habilidades, favorecendo a construção sólida do conhecimento. Essa lógica de ensino-aprendizagem encontra respaldo em autores como Vygotsky (2001), que defende a mediação pedagógica como elemento essencial no processo de desenvolvimento, e Ausubel (2003), ao destacar a importância da aprendizagem significativa baseada em conhecimentos prévios.

A estrutura do programa também foi orientada por uma base empírica consolidada em investigações anteriores e adaptada à realidade das escolas públicas, o que fortalece sua relevância prática e sua aplicabilidade em políticas educacionais voltadas à alfabetização.

A despeito dos avanços proporcionados pelos resultados do presente estudo, é necessário reconhecer algumas limitações metodológicas que devem ser consideradas na análise e generalização dos dados. O tamanho reduzido da amostra, bem como sua homogeneidade no que se refere ao tipo de escola — todas pertencentes à rede pública municipal de um mesmo território —, limita a extrapolação dos resultados para outras realidades educacionais, como redes estaduais, escolas privadas ou contextos rurais e de maior vulnerabilidade social.

Ademais, a seleção dos participantes por conveniência, de acordo com a disponibilidade das turmas e a logística das escolas por conveniência, ausência de pareamento e à não randomização podem ter influenciado a composição dos grupos em relação a fatores externos não controláveis, como histórico escolar ou apoio familiar. Ainda assim, as evidências obtidas são robustas dentro do escopo da pesquisa e indicam o potencial da intervenção em contextos escolares reais, reforçando a necessidade de novos estudos com amostras ampliadas, multirregionais e multicategorizadas, que possibilitem validar e expandir os efeitos observados.

Os achados desta pesquisa reforçam a importância de fundamentar as práticas pedagógicas em evidências científicas, especialmente no campo da alfabetização. Em países como Estados Unidos, Inglaterra e França, os resultados de pesquisas são amplamente utilizados para subsidiar políticas educacionais, contribuindo para a superação de dificuldades históricas no ensino da leitura e da escrita (Cardoso-Martins *et al.*, 2005).

No contexto Brasileiro, a adoção de programas baseados em metodologias ativas pode representar um caminho promissor, desde que implementados com formação adequada dos docentes e com suporte institucional contínuo. É fundamental reconhecer, contudo, que nenhum método é universalmente eficaz e que estudantes com dificuldades mais severas podem demandar estratégias pedagógicas complementares. Nesse sentido, a ampliação do uso do programa desenvolvido nesta pesquisa deve considerar seu caráter suplementar e seu potencial de articulação com outras práticas escolares.

Além disso, destaca-se a urgência de inserir as metodologias ativas desde os anos iniciais da escolarização, especialmente no processo de alfabetização. Ao serem iniciados nesse percurso com práticas centradas no protagonismo, na investigação e na construção do conhecimento, os alunos desenvolvem desde cedo habilidades de autonomia, pensamento crítico e cooperação. Infelizmente, o que se observa com frequência nas escolas é uma cultura

de aprendizagem passiva, em que os estudantes se habituariam a receber conteúdos prontos e a reproduzi-los mecanicamente, o que dificulta a adoção posterior de estratégias mais ativas e significativas. Iniciar o processo de alfabetização com metodologias ativas não apenas favorece o domínio da leitura e da escrita, mas prepara o aluno para toda a sua caminhada pedagógica, possibilitando que ele se torne sujeito da própria aprendizagem ao longo de toda a vida escolar.

O desempenho observado no grupo experimental também pode ser atribuído à diversidade metodológica aplicada. As metodologias ativas utilizadas não se restringiram ao uso de recursos digitais, mas incluíram estratégias como rotação por estações, oficinas de produção textual, jogos pedagógicos físicos, rodas de conversa e dramatizações.

Essas abordagens, mesmo em contextos com infraestrutura limitada, favoreceram a aprendizagem significativa ao promoverem o engajamento ativo dos estudantes com o conteúdo, sua aplicação em situações reais e o fortalecimento das conexões entre novos saberes e conhecimentos previamente adquiridos, como evidência Pontes (2023) ao discutir o uso de metodologias ativas na promoção de aprendizagens contextualizadas e significativas.

Tais resultados demonstram que as metodologias ativas podem ser implementadas com êxito em diferentes contextos escolares, inclusive naqueles com limitações de infraestrutura tecnológica. A flexibilidade do programa permitiu sua adaptação a realidades distintas, garantindo a efetividade da proposta pedagógica mesmo sem o uso intensivo de recursos digitais.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos evidenciaram que os estudantes do grupo experimental, submetidos à intervenção pedagógica estruturada com práticas ativas, obtiveram avanços significativos em comparação ao grupo controle, nas habilidades de escrita, compreensão leitora e reconhecimento de palavras.

A estrutura do programa, fundamentada em princípios da aprendizagem significativa, na mediação ativa e no protagonismo discente, demonstrou potencial para ressignificar o processo de alfabetização, promovendo a construção autônoma e participativa do conhecimento. O uso de atividades interativas, jogos educativos, leitura mediada e estratégias de recombinação linguística favoreceu a aprendizagem em um ambiente colaborativo e desafiador, no qual os alunos foram incentivados a assumir um papel ativo em sua formação.

Os resultados reafirmam a importância de práticas pedagógicas fundamentadas em evidências, destacando a relevância de iniciar os alunos, desde os anos iniciais, em propostas didáticas que favoreçam o pensamento crítico, a cooperação e a autonomia. Infelizmente, observa-se ainda nas escolas uma predominância de práticas passivas, centradas na transmissão unidirecional de conteúdo. Esse modelo dificulta, em etapas posteriores, a incorporação de metodologias inovadoras. Nesse sentido, promover a alfabetização por meio de estratégias ativas desde o início da vida escolar representa não apenas uma alternativa metodológica, mas uma ação formativa que prepara os estudantes para toda a sua caminhada educacional.

Dessa forma, recomenda-se, que sua implementação ocorra de forma articulada com o currículo vigente, adaptando-se às especificidades de cada turma e às necessidades dos estudantes. Para casos mais complexos, pode ser necessário complementar o programa com atendimentos individualizados, reforço escolar ou apoio psicopedagógico, a fim de garantir equidade no acesso à aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, P. E.; ANDRADE, O. V. C. dos A.; PRADO, P. S. T. do. Psicogênese da língua escrita: uma análise necessária. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1416–1439, out./dez. 2017.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 2000.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.
- AVELLAR, C. M.; SANTOS, D. F. Práticas pedagógicas e alfabetização significativa: o papel das metodologias ativas. **Revista Educação e Linguagem**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 55–70, 2023.
- BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: https://www.tecnodocencias.com/ava/pluginfile.php/2392/mod_resource/content/1/Metodologias%20Ativas%20para%20uma%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inovadora%20Uma%20Abordagem%20Te%C3%B3rica-Pr%C3%A1tica%20by%20Lilian%20Bacich%20%20Jos%C3%A9%20Moran%20%5BBacich%2C%20Lilian%5D%20CAP%C3%8DTULOS%20SELECIONADOS.pdf. Acesso em: 03 nov. 2023.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25>.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 mar. 2024.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. Brasília: FNDE, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/bolsas-e-auxilios/lista-de-programas/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-da-idade-certa-2013-pnaic-1>. Acesso em: 15 mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – Plataforma de Resultados**. [20--?]. Disponível em: <https://criancaalfabetizada.caeddigital.net/>. Acesso em: 15 mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva**: direito à diversidade. Brasília, DF: MEC, 2003a. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada->

223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo. Acesso em: 11 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Brasil Alfabetizado**. Brasília, DF: MEC, 2003b. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Alfabetização e Inclusão (PAI)**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2004. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/programa-de-alfabetizacao-e-inclusao-pai-abre-inscricoes-em-janeiro/>. Acesso em: 11 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE 2014–2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2024.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 13. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CALIATTO, L. F.; FERNANDES, T. C. A importância da consciência fonológica no processo de alfabetização. **Revista Educação Pública**, v. 24, n. 2, p. 112–124, 2014.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon, 2004.

CAPOVILLA, F. C. **Psicologia da leitura e da escrita: novos caminhos para a educação**. São Paulo: Memnon, 2005.

CAPOVILLA, F. C.; SALGADO, C. A.; CAPOVILLA, A. G. S. Desempenho em leitura e escrita de alunos do ensino fundamental: relações com consciência fonológica e vocabulário. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 18, n. 1, p. 34–46, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v18n1p34-46>. Acesso em: 20 mar. 2024.

CARDOSO-MARTINS, C.; BATISTA, A. O desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita: evidências de crianças falantes do português brasileiro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 340–347, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000300005>. Acesso em: 20 mar. 2024.

CARDOSO-MARTINS, C.; CORRÊA, M. F. Consciência fonológica e reconhecimento de palavras em crianças em processo de alfabetização. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 2, n. 1, p. 49–58, 2008.

CARDOSO-MARTINS, C.; SILVA, A. P.; CUNHA, M. A consciência fonológica e o desenvolvimento da leitura: contribuições para a alfabetização. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 31, n. 3, p. 381–391, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-166X2014000300009>. Acesso em: 20 mar. 2024.

CARDOSO-MARTINS, C. **Aprendizagem da leitura e da escrita: uma abordagem baseada em evidências científicas**. Belo Horizonte: UFMG, 2021.

CARVALHO, M. G. M. de; SOUZA, A. C. de. A avaliação da leitura no Brasil entre os anos 2014-2020: instrumentos e habilidades. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349259865>. Acesso em: 09 mar. 2024.

CHALL, J. S. **Stages of reading development**. New York: McGraw-Hill, 1983.

CHALL, J. S. **Learning to read: the great debate**. 3.ed. New York: McGraw-Hill, 1996.

TAYLOR, W. L. Cloze procedure: a new tool for measuring readability. **Journalism Quarterly**, v. 30, n. 4, p. 415–433, 1953. DOI: <https://doi.org/10.1177/107769905303000401>. Acesso em: 09 mar. 2024.

COSENZA, R.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEWEY, J. **Democracy and education: an introduction to the philosophy of education**. New York: The Macmillan Company, 1959.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.

EDITORA DO BRASIL. **Ler e Contar: aplicativo educativo de alfabetização**. [20--?]. Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=br.com.editoradoBrasil.lerecontar&hl=pt_BR. Acesso em: 12 fev. 2024.

ESCOLA GAMES. **Jogos educativos para alfabetização e matemática**. [20--?]. Disponível em: <https://www.escolagames.com.br/>. Acesso em: 25 out. 2023.

EDUZZ. **Quebra-cabeça dos animais**. [S. l.]: Eduzz, 2024. Disponível em: <https://eduzz.com>. Acesso em: 10 mar. 2024.

EHRI, L. C. Grapheme–phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. In: METSALA, J. L.; EHRI, L. C. (ed.). **Word recognition in beginning literacy**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998. p. 3-40.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996a. *E-book*.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996b. E-book Kindle. Acesso em: 15 maio 2024.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/A-Importancia-do-Ato-de-Ler-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 15 de mar. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. *E-book*.

GRAPHOGAME. **GraphoGame Brasil**: jogo para o desenvolvimento da leitura. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2020. Disponível em: <https://www.graphogame.com/Brasil/>. Acesso em: 12 fev. 2023.

GOLIN, C.; SANTOS, M. A. C.; SANTOS, P. C. Consciência fonológica e aprendizagem inicial da leitura e escrita. **Revista Educação e Linguagem**, v. 18, n. 2, p. 87–101, 2015.

GOMES, A. R.; SILVA, C. B.; FERREIRA, L. M. Práticas pedagógicas inovadoras na alfabetização: um estudo sobre metodologias ativas em escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, n. 1, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-247820232801>. Acesso em: 12 fev. 2023.

HERMANN, N. **Metodologias ativas na formação docente**: reflexões e práticas. Curitiba: Appris, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resultados do IDEB 2021**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 15 mar. 2024.

JOLY, M. C. R. A.; PIOVEZAN, N. M. Avaliação do Programa Informatizado de Leitura Estratégica para estudantes do ensino fundamental. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 51, p. 83–90, jan./abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012005100009>. Acesso em: 15 mar. 2024.

KINGESKI, A.; SISTO, F. F. Avaliação da leitura e escrita: relações entre desempenho e idade escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 211–218, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000200006>. Acesso em: 15 mar. 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/342208816/LIBANEO-Jose-Carlos-Organizacao-e-Gestao-da-Escola-Teoria-e-Pratica-pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

LUDO EDUCATIVO. **Jogos online desenvolvidos por pesquisadores da UFSCar**. Disponível em: <https://www.ludoeducativo.com.br/>. Acesso em: 14 nov. 2023.

MACHADO, N. J. **Educação**: projetos e valores. São Paulo: Moderna, 2005.

MACHADO, N. J. **Bichionário**. Ilustrações de Dulce Osinski. São Paulo: TRGD, 2021.

MAIA, S. D. B. *et al.* Instrumentos de avaliação da escrita utilizados no contexto Brasileiro: uma revisão de literatura. **Revista Ponto de Vista**, Viçosa, v. 13, n. 1, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/rpv/article/view/15924>. Acesso em: 9 mar. 2024.

MALUF, M. R. **Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e escrita**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MALUF, M. R. **Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

MATERIAIS ADAPTADOS. **Animais em palavras para completar com a letra inicial**. [S. l.]: Materiais Adaptados, 2024. Disponível em: <https://instagram.com/materiaisadaptados>. Acesso em: 25 mar. 2024.

MCGUINNESS, D. **Early reading instruction: what science really tells us about how to teach reading**. Cambridge, MA: MIT Press, 2006.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial de Avaliação Diagnóstica e Intervenção Pedagógica 2024**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2024.

MONTEIRO, M. F. **Produção de textos e desenvolvimento da escrita infantil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORAES, A. P.; PEREIRA, J. **Relatório do Programa de Alfabetização Ativa: práticas e resultados de 2023–2024**. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/alfabetizacaoativa2024>. Acesso em: 15 mar. 2025.

MORAIS, A. G. de. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MORAIS, A. G. de. **A consciência fonológica na aprendizagem da leitura**. São Paulo: Scipione, 1997.

MORAIS, J. O reconhecimento das palavras escritas: do leitor eficiente ao leitor principiante. **Revista Portuguesa de Psicologia**, Lisboa, v. 31, p. 125–139, 1995/1996. Disponível em: <https://sites.google.com/site/revistaportuguesadepsicologia/numeros-publicados/vol-31-19951996/resumo-31-125>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MORAIS, A. G. de. Contribuições das neurociências para a alfabetização: limites e possibilidades. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 1–21, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18676/cadcenpec.v9i1.314>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. O ensino da língua portuguesa: alfabetização e letramento. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 739–758, out. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300010>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. **Ensinar a ler e escrever: o que, por quê e como**. São Paulo: Contexto, 2007.

MORAIS, J.; KOLINSKY, R.; GRIMM-CABRAL, L. Neurociência da leitura: contribuições para a alfabetização. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 51–75, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642004000300004>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. **Inovação e Educação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 1–10, 2015. Disponível em: <https://www2.eca.usp.br/moran/metodologias-ativas.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2024.

MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018a. Disponível em: https://www.tecnodocencias.com/ava/pluginfile.php/2392/mod_resource/content/1/Metodologias%20Ativas%20para%20uma%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inovadora%20Uma%20Abordagem%20Te%C3%B3rica-Pr%C3%A1tica%20by%20Lilian%20Bacich%20%20Jos%C3%A9%20Moran%20%5BBacich%20Lilian%20CAP%20DTULOS%20SELECIONADOS.pdf. Acesso em: 11 mar. 2024.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. São Paulo: José Moran, 2018b. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013. Disponível em: <https://projetosntenoite.pbworks.com/w/file/57899807/MORAN-Novas%20Tecnologias%20e%20Media%C3%A7%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gica.pdf>. Acesso em: 18 maio 2024.

MOURA, M. C. de; VERGAMINI, S. A. A.; CAMPOS, S. R. L. de (Org.). **Educação para Surdos**: Práticas e Perspectivas. São Paulo: Livraria Santos, 2008.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-34. Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 15 mar. 2024.

OPENAI. **ChatGPT (GPT-4o)**. Assistente virtual baseado em inteligência artificial. 2025. Disponível em: <https://chat.openai.com>. Acesso em: 23 abr. 2024.

OLIVEIRA, A.; PEREIRA, J.; SANTOS, B. Práticas pedagógicas e metodologias ativas na alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Belo Horizonte, v. 6, n. 12, p. 45–60, 2021.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Relatório Brasil**: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA 2022). Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/>. Acesso em: 23 abr. 2024.

PATATI PATATÁ. **As Vogais (DVD Na Cidade dos Sonhos)**. YouTube, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S4Gr5RYAHPI>. Acesso em: 20 mar. 2024.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PONTES, E. A. S. Aprendizagem significativa e o uso de metodologias ativas na educação profissional e tecnológica. **Revista Observatório de la Economía Latinoamericana**, v. 21, n. 8, p. 9038-9050, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/373204206_Aprendizagem_significativa_e_o_uso_de_metodologias_ativas_na_educacao_profissional_e_tecnologica. Acesso em: 20 maio 2024.

PROFESSORA MAI LTDA. **Alfabeto interativo de A a Z 2.0**. Versão 2024. [S. l.]: Professora Mai, 2024. Disponível em: https://www.instagram.com/prof_mai. Acesso em: 10 mar. 2024.

RODRIGUES, N. **Interpretando textos de A até Z**. [S. l.]: @_materiaiseducativos. 1 PDF digital. Disponível em: <https://wa.me/message/OS6XMKM77F6JD1>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 79, p. 71–94, 2010.

SANTOS, A. P.; SOUZA, C. Metodologias ativas e inclusão digital no processo de alfabetização pós-pandemia. **Revista Educação e Tecnologia Contemporânea**, v. 11, n. 1, p. 1–15, 2024.

SCLIAR-CABRAL, L. **Modelo psicolinguístico de alfabetização**: o processamento cognitivo da leitura e da escrita. São Paulo: Contexto, 2007.

SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. **Avaliação neuropsicológica cognitiva**: leitura, escrita e aritmética. São Paulo: Memnon, 2011.

SEABRA, A. G.; MAIA, S. A. Á; NEVES, E. R. C. Programa de Intervenção em Leitura Competente para Ensino Fundamental (Pilc-EF): desenvolvimento e análise de aplicabilidade. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 75-96, jul./dez. 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v23n2p75-96>. Acesso em: 9 mar. 2024.

SILVA, M. A. da. O processo de alfabetização de crianças nos anos iniciais. **Revista Real**, v. 15, n. 29, p. 1-10, 2023. Disponível em: <https://revistas.icesp.br/index.php/Real/article/viewFile/5053/2865>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SILVA, J. R.; ALMEIDA, R. C. Letramento e metodologias ativas na alfabetização. **Revista Ensino e Prática**, Recife, v. 6, n. 1, p. 21–35, 2020.

SILVA, R. A.; FIGUEIREDO, M. L. Metodologias ativas na alfabetização de crianças: desafios e possibilidades. **Revista Educação Contemporânea**, v. 12, n. 1, p. 1–18, 2024.

SISTO, F. F. Dificuldade de aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (ADAPE). In: SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L. D. T.; Brenelli, R. P.; Martinelli, S. C. (Orgs.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2001a. p. 190–213.

SISTO, F. F. **Teste de Reconhecimento de Palavras**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001b.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP); UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (UNIVESP) (Org.). **Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 2, p. 96-100.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TAYLOR, W. L. Cloze procedure: a new tool for measuring readability. **Journalism Quarterly**, v. 30, n. 4, p. 415-433, 1953. DOI: <https://doi.org/10.1177/107769905303000401>. Acesso em: 15 jan. 2024.

TEBERGA, A. R.; CUNHA, V. L. **Consciência fonológica e alfabetização**. [S. l.: s. n.], 2020. Material didático.

UNESCO. **Education for Sustainable Development Goals: learning objectives**. Paris: UNESCO, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>. Acesso em: 15 jan. 2024.

VALENTE, J. A. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Campinas: Papirus, 2017.

VIANA, F. L.; BARBOSA, T. R.; BATISTA, A. Avaliação da consciência fonológica e da leitura em crianças do ensino fundamental. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 33, e3343, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3343>. Acesso em: 15 jan. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VALENTE, J. A. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Campinas: Papirus, 2017.

ANEXO A – Questionário Sociodemográfico



PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO BASEADO EM
METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE LEITURA
E ESCRITA EM ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL I



Questionário Sociodemográfico para Participantes do Programa de Alfabetização Baseado em Metodologias Ativas sobre o Processo de Leitura e Escrita em Escolas do Ensino Fundamental I

Este questionário foi elaborado para coleta de informações sociodemográficas dos alunos participantes do Projeto de Intervenção Pedagógica, cuja o processo de alfabetização será baseado em metodologias ativas, na “Escola Municipal _____”. Essa pesquisa acadêmica faz parte da elaboração de um projeto de mestrado, cujo tema é “Programa de Alfabetização Baseado em Metodologias Ativas sobre o Processo de Leitura e Escrita em Escolas do Ensino Fundamental I”. O objetivo deste estudo é compreender como diferentes abordagens pedagógicas podem impactar o aprendizado de alunos do Ensino Fundamental I nas escolas municipais de Bicas, Minas Gerais.

Garantimos que todas as respostas serão tratadas com total confidencialidade e seu anonimato será respeitado. Sua participação é muito importante e contribuirá significativamente para o avanço deste estudo e para a melhoria das práticas pedagógicas na escola.

Agradecemos imensamente a sua colaboração e o tempo dedicado a responder este questionário.

Atenciosamente,

Nome: Thereza Christina Ribeiro Barbosa Moreira

Projeto: Programa de Alfabetização Baseado em Metodologias Ativas sobre o Processo de Leitura e Escrita em Escolas do Ensino Fundamental I

Universidade: Univás - Universidade do Vale do Sapucaí Unidade Fátima

Instruções: Por favor, preencha as informações solicitadas abaixo. Seu anonimato será preservado e suas respostas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa.

1. Informações Pessoais

- A. Nome do responsável: _____
- B. Nome do aluno: _____
- C. Idade do aluno: _____
- D. Série/ano do aluno na escola: _____

2. Dados Socioeconômicos

- A. Número de pessoas que compõem a família: _____
- B. Número de filhos: _____
- C. Qual é a renda mensal aproximada da família?
 - () até 1 salário-mínimo () 1 a 3 intervalo mínimo
 - () 3 a 5 intervalo mínimo () acima de 5 intervalo mínimo



PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO BASEADO EM
METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE LEITURA
E ESCRITA EM ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL I



D. Qual é o grau de instrução do chefe da família?

- () Ensino fundamental incompleto () Ensino fundamental completo
() Ensino médio completo () Ensino superior completo
() Pós-graduação

3. Aspectos Habitacionais

- A. A família possui casa própria? () Sim () Não
B. Tipo de moradia: () Casa () Apartamento () Outras: _____
C. Localização da moradia: () Urbana () Rural

4. Recursos e Tecnologia

- A. Uma família possui acesso à internet? () Sim () Não
B. Quantos computadores ou dispositivos inteligentes (tablet, smartphone) estão disponíveis em casa?

C. O aluno tem acesso a um espaço dedicado para estudar? () Sim () Não

5. Aspectos Educacionais

- A. Quem auxilia o aluno com as atividades escolares em casa?
() Não tem que auxilia () Mãe () Pai
() Irmãos () Outros: _____

6. Expectativas e Participação

Quais são suas expectativas em relação ao programa de alfabetização?

- A. Melhorar significativamente a leitura e escrita do meu filho.
B. Auxiliar o meu filho a acompanhar o conteúdo escolar de forma mais eficaz.
C. Proporcionar um ambiente mais estimulante para o aprendizado.
D. Fortalecer o vínculo entre a escola e a família.
E. Não tenho expectativas definidas.

7. Como você considera o envolvimento da escola no desenvolvimento acadêmico do seu filho?

- () Ótimo () Bom () Regular () Insuficiente

ANEXO B - ADAPE



PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO BASEADO EM
METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE LEITURA
E ESCRITA EM ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL I



UNIVAS
UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPAÍ

Escola:	Série:	Sexo:	Idade:
Nome:			

ADAPE

Uma tarde no campo

José ficou bastante alegre quando lhe contaram sobre a festinha na chácara da Dona Vanda. Era o aniversário de Amparo.

Chegou o dia. Todos comeram, beberam e fizeram muitas brincadeiras engraçadas.

Seus companheiros Cássio, Márcio e Adão iam brincar com o burrico. As crianças gostam dos outros animais, mas não chegam perto do Jumbo, o cachorro do vizinho. Ele é mau e sai correndo atrás da gente.

Mário caiu jogando bola e machucou o joelho. O médico achou necessário passar um remédio e colocou um esparadrapo.

Valter estava certo. Foi difícil voltar para casa, pois estava divertido.

Pensando em um dia quente de verão, tenho vontade de visitar meus velhos amigos.

ANEXO C – Escala de Reconhecimento de Palavras



PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO BASEADO EM
METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE LEITURA
E ESCRITA EM ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL I



UNIVAS
UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPAÍ

ESCALA DE RECONHECIMENTO DE PALAVRAS

Escola:	Série:	Sexo:	Idade:
Nome:			

Depois de ouvir a palavra, faça um X na palavra escrita corretamente:

- 1- ALEM - ALÉN - ALÉM
- 2- EMFIM - ENFIN - ENFIM
- 3- JOL - GOU - GOL
- 4- PALAVRA - PELAVRA - PAVAVRA
- 5- VENTU - VENTO - VÊTO
- 6- POPULAÇÕES - POPULASSÕES - POPUAÇÕES
- 7- PUSIÇÃO - POSICÃO - POSIÇÃO
- 8- PODUZ - PRODUZ - PRODUS
- 9- PRONUNCIADAS - PRONUNCIDAS - PRONUNSSIADAS
- 10- MARELA - AMARRELA - AMARELA
- 11- AMBIENTI - ANBIENTE - AMBIENTE
- 12- ATRAZADO - ATLASADO - ATRASADO
- 13- CINZENDA - CIZENTA - CINZENTA
- 14- CLARERA - CLAREIRA - CRAREIRA
- 15- CLARRO - CLARO - CRARO
- 16- DÉLA - DELÁ - DELA
- 17- DÊRADEIRO - DERADEIRO - DERRADEIRO
- 18- DECUBRA - DESÇUBRA - DESCUBRA
- 19- DITÂNCIA - DISTÂNSIA - DISTÂNCIA
- 20- EMTRAR - ENTAR - ENTRAR
- 21- ENRADO - ERADO - ERRADO
- 22- EZTIAGEM - ESFIAGEM - ESTIAGEM
- 23- EZEMPLO - EXEMPLO - IXEMPLO
- 24- EZISTE - EXISTE - EXISTI
- 25- EXPLORAÇÃO - ESPLORAÇÃO - EXPRORAÇÃO
- 26- FORAN - PORAM - FORAM



PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO BASEADO EM
METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE LEITURA
E ESCRITA EM ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL I



UNIVAS
UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPAÍ

- 27 - FORMA - FORNA - FÔRMA
- 28 - FOTEBOL - FUTEBOU - FUTEBOL
- 29 - GERAUMENTE - GERALMENTE - GERALMENTI
- 30 - IMAGINASÃO - IMAGINAÇÃO - IMAJINAÇÃO
- 31 - IMPORTANTE - INPORTANTE - IMPORTAMTE
- 32 - INFORMAÇÃO - INFORMASSÃO - INFORNAÇÃO
- 33 - JUNTARAM - JUNTÁRAM - JUNTARAN
- 34 - LAPIS - LÁPIS - LÁPIZ
- 35 - MADRUGABA - MADRUGADA - NADRUGADA
- 36 - MATIRIAL - MATERIAU - MATERIAL
- 37 - MEDICO - MÉDICA - MÉDICO
- 38 - NINGUEM - NIMGUÊM - NINGUÊM
- 39 - PAINEU - PAINEL - PANEL
- 40 - PARESE - PADECE - PARECE
- 41 - PEDIÁTRICU - PEDIÁTICO - PEDIÁTRICO
- 42 - PEGA-LO - PAGÁ-LO - PEGÁ-LO-
- 43 - PROQAGANDAS - PROPAGAMDAS - PROPAGANDAS
- 44 - PROPAROXÍTUNAS - PROQAROXÍTONAS - PROPAROXÍTONAS
- 45 - RACEITA - RESSEITA - RECEITA
- 46 - REPONSÁVEL - RESPOSÁVEL - RESPONSÁVEL
- 47 - SOCOU - ÇOCOU - SOCOL
- 48 - ÇURGIU - SURJIU - SURGIU
- 49 - TELAS - TEMAS - TÉLAS
- 50 - VIRIA - TIRIA - VIRRIA
- 51 - VIVACIDABE - VIVAACIDADE - VIVACIDADE
- 52 - VONTADI - VOMTADE - VONTADE
- 53 - PEQUENAS - PEQENAS - PIQUENAS
- 54 - PERSONAGENS - PERÇONAGENS - PERSOMAGENS
- 55 - PESQUISADAS - TESQUISADAS - PESQUISABAS

ANEXO D – Teste de CLOZE



PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO BASEADO EM
METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE LEITURA
E ESCRITA EM ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL I



UNIVAS
UNIVERSIDADE DO VALE DO SÃO FRANCISCO

Escola:	Série:	Sexo:	Idade:
Nome:			

TESTE DE CLOZE

A princesa e o fantasma

Era uma vez uma princesa que vivia muito infeliz em seu palácio. Ela era apaixonada por ____ fantasma que vivia escondido ____.

Um dia chegou um estrangeiro e disse à ____ que o seu fantasma ____ um príncipe enfeitiçado.

A _____ suspirou de alívio e _____ pensando em uma maneira ____ tirar aquele feitiço. Achou _____ se o fantasma soubesse ____ seu amor por ele, __ feitiço desapareceria.

Acreditando nisso, __ princesa armou um plano ____ prendeu o fantasma num _____ de música. Declarou seu _____ a ele e, ao abrir a caixinha, o som da música se transformou num príncipe maravilhoso.