

UTILIZAÇÃO DE JOGOS NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA PARA ALUNOS DOS NÍVEIS PRÉ LEITOR I, II E III

Norival Bonetes Junior

Elisabeth Ramos da Silva

Universidade de Taubaté – UNITAU

Resumo

A Avaliação de Fluência Leitora, integrante do Compromisso Nacional pela Criança Alfabetizada (C.N.C.A.), instituído pelo Decreto Federal nº 10.370 de maio de 2020, evidenciou a urgência de analisar as metodologias de ensino da leitura nas salas de aula brasileiras. O protocolo de avaliação introduziu uma classificação pautada na quantidade de palavras lidas por minuto, integrando critérios de precisão, velocidade e prosódia. A partir desses dados, os alunos são categorizados nos níveis: Pré-leitor (1 a 4), Leitor Iniciante e Leitor Fluente. Independentemente das discussões conceituais sobre essa métrica, o fato é que todos os alunos das redes públicas são submetidos a tal classificação. Diante disso, surge o questionamento fundamental sobre o uso pedagógico desses resultados. Assim, o objetivo deste trabalho foi desenvolver propostas para auxiliar estudantes estagnados nos níveis iniciais de leitura, oferecendo suporte para superarem suas dificuldades específicas.¹ Para atender a essa demanda, recorreu-se à elaboração de jogos estruturados, desenhados especificamente para cada nível de leitura apontado pelo exame. Tais jogos atuam em duas frentes: nos fatores afetivos, por meio do trabalho em grupo, e no fortalecimento direto dos processos cognitivos, ambos essenciais para a fluência. A eficácia da intervenção foi aferida comparando-se os resultados de "entrada" e "saída" da própria avaliação do C.N.C.A. nas turmas aplicadas. Os dados finais confirmaram a validade da abordagem, apresentando avanços notáveis e significativos em todos os grupos analisados.

Palavras-Chave: Formação de professores; Jogos; Avaliação; Leitura; Níveis de leitura.

THE USE OF GAMES IN READING DEVELOPMENT FOR STUDENTS AT PRE-READER LEVELS I, II, AND III

Abstract

The Reading Fluency Assessment, an integral part of the National Commitment for Child Literacy (C.N.C.A.) established by Federal Decree No. 10,370 in May 2020 highlighted the urgent need to analyze reading instruction methodologies in Brazilian classrooms. The assessment protocol introduced a classification based on the number of words read

¹ Esta pesquisa se insere no projeto Abordagens Vigotskianas para a reflexão de questões relativas à cognição e afetividade nas práticas docentes de ensino de línguas, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Elisabeth Ramos da Silva.

per minute, integrating criteria of accuracy, speed, and prosody. Based on these data, students are categorized into the following levels: Pre-reader (1 to 4), Beginning Reader, and Fluent Reader. Regardless of conceptual debates surrounding this metric, the reality is that all students in the public school system are subject to this classification. Consequently, a fundamental question arises regarding the pedagogical use of these results. The objective of this study was to develop proposals to assist students stagnant at the initial reading levels, providing the necessary support to overcome their specific difficulties. To meet this demand, structured games were developed, specifically designed for each reading level identified by the assessment. These games operate on two fronts: affective factors, through group work, and the direct strengthening of cognitive processes both of which are essential for fluency. The effectiveness of the intervention was measured by comparing the "entry" and "exit" results from the C.N.C.A. assessment itself within the participating classes. The final data confirmed the validity of the approach, showing notable and significant progress across all analyzed groups.

Keywords: Teacher training; Games; Assessment; Reading; Reading levels.

USO DE JUEGOS EN EL DESARROLLO DE LA LECTURA PARA ALUMNOS DE LOS NIVELES PRELECTOR I, II Y III

Resumen

La Evaluación de Fluidez Lectora, integrante del Compromiso Nacional por la Alfabetización Infantil (C.N.C.A.) instituido por el Decreto Federal nº 10.370 de mayo de 2020, evidenció la urgencia de analizar las metodologías de enseñanza de la lectura en las aulas brasileñas. El protocolo de evaluación introdujo una clasificación basada en la cantidad de palabras leídas por minuto, integrando criterios de precisión, velocidad y prosodia. A partir de estos datos, los alumnos son categorizados en los niveles: Prelector (1 a 4), Lector Principiante y Lector Fluente. Independientemente de las discusiones conceptuales sobre esta métrica, la realidad es que todos los alumnos de las redes públicas son sometidos a dicha clasificación. Ante esto, surge el cuestionamiento fundamental sobre el uso pedagógico de estos resultados. El objetivo de este trabajo fue desarrollar propuestas para auxiliar a estudiantes estancados en los niveles iniciales de lectura, ofreciendo el soporte necesario para que pudieran superar sus dificultades específicas. Para dar respuesta a esta demanda, se recurrió a la elaboración de juegos estructurados, diseñados específicamente para cada nivel de lectura señalado por el examen. Dichos juegos actúan en dos frentes: en los factores afectivos, mediante el trabajo en grupo, y en el fortalecimiento directo de los procesos cognitivos, ambos esenciales para la fluidez. La eficacia de la intervención fue evaluada comparando los resultados de "entrada" y "salida" de la propia evaluación del C.N.C.A. en los grupos aplicados. Los datos finales confirmaron la validez del enfoque, presentando avances notables y significativos en todos los grupos analizados.

Palabras-clave: Formación docente; Juegos; Evaluación; Lectura; Niveles de lectura.

1. INTRODUÇÃO

A Avaliação de Fluência Leitora do Compromisso Nacional pela Criança Alfabetizada (CNCA), instituída em 2020, classificou os alunos em níveis de leitura, evidenciando a urgência de aprimorar as metodologias de ensino da leitura. Dados da rede pública de São José dos Campos, em 2023, revelaram que 20% dos alunos ao final do 2º ano letivo ainda se encontravam nos três níveis iniciais.

Neste contexto, o trabalho teve como objetivo criar propostas para fornecer o suporte necessário para que os alunos estagnados nos níveis iniciais pudessem superar suas dificuldades específicas na leitura. Recorreu-se à elaboração de jogos estruturados, fundamentados na neurociência e na teoria sociointeracionista.

O artigo apresenta primeiramente a revisão teórica, que aborda o que é ler sob as perspectivas da neurociência (reciclagem neural) e da teoria sociointeracionista (Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP), destacando ainda a importância cultural e formativa do jogo como atividade voluntária e livre. Em seguida, é exposta a trilha metodológica que detalha a descrição dos quatro jogos desenvolvidos, bem como os resultados. E, por fim, a conclusão consolida e reitera os avanços alcançados.

2. REVISÃO TEÓRICA: Afinal, o que é ler? Quais as implicações?

Em meados de 2024, o Ministério da Educação e Cidadania (MEC) iniciou a oferta de um curso intitulado: Formação de professores em Neuroeducação (Brasil, 2024). O MEC reconhece a necessidade de os professores conhecerem os processos cognitivos que permitem o desenvolvimento das habilidades e competências, os quais devem ser aplicados em condições reais do dia a dia em sala de aula, para assim serem desenvolvidas novas estratégias e práticas educacionais.

Alinhado a essa iniciativa, pode-se definir a leitura como uma habilidade cultural recente que se apropria de circuitos neurais já existentes no cérebro. Inicialmente, estes foram desenvolvidos para outras finalidades, como reconhecer objetos, faces e lugares; porém, quando adaptados a uma nova demanda, qualificam-se com mais vigor cada vez que são expostos a atividades de forma excitatória.

Para Dehaene (2012), a leitura dos signos culturais, sendo letras, palavras, frases e textos, que são padrões visuais que o cérebro aprende a processar com expertise, é feita graças à reciclagem neural.

Ler, ainda nessa perspectiva, começa com a decodificação alfabética, quando se mapeiam os símbolos escritos (os grafemas) e os sons da fala (os fonemas), exigindo uma conexão entre os sistemas linguísticos e visuais. Vai se constituindo, progressivamente, à medida que se vai intensificando essa decodificação, um processamento hierárquico, em que o cérebro processa textos em níveis: traços, letras, sílabas, palavras e significados, de forma rápida e automática, à medida que os leitores vão se tornando cada vez mais proficientes.

A leitura exige um treino intensivo que modifica o cérebro, especialmente na primeira etapa de aprendizagem, que deve ser preferencialmente na infância. Tal treino fortalece as rotas de reconhecimento visual e linguístico. Esse feito é denominado de plasticidade neural. Mas este “treino” não é a mera repetição e exposição a estímulos externos, aqui está a se expor a ideia de uma iniciação à cultura do escrito, a iniciação na vida literária.

Wolf (2019) acrescenta que ler é algo que precisa ser ensinado, instruído e motivado. Para tanto, necessita de um ambiente que, segundo ela, ajude a desenvolver e a conectar os processos necessários para que cada cérebro possa adaptar e constituir seu circuito de leitura. Para ela, não existe um projeto genético predeterminado para a leitura, tampouco há um projeto de circuito a ser construído. Cada indivíduo é único. Assim, cada um está sujeito a uma significativa variedade de possibilidades, e tudo isso pode ser afinado ou complexado conforme as experiências vividas nos ambientes de aprendizagem da leitura e da língua na qual o sujeito está inserido.

Segundo esta perspectiva, a autora ainda acrescenta que a leitura envolve a atenção sustentada, a memória de trabalho e a habilidade de inferência, chegando, desta forma, a um patamar de desenvolvimento em que o indivíduo é capaz de fazer uma análise crítica e desenvolver a empatia. A esse estágio dá-se o nome de leitura profunda. Esclarecendo, pode-se afirmar que todos temos, a priori, os elementos necessários para, graças à neuroplasticidade do cérebro, construir as vias sinápticas necessárias para ler. Entretanto, essa construção é fruto da instrução, do ensino e do meio. E é aqui que encontramos o primeiro nó didático metodológico com relação ao ensino da leitura.

Soares (2018) expõe que, a partir dos anos 80, muito embalado por interpretações outras do que se convencionou chamar de modelo construtivista de alfabetização, entendeu-se que tanto a leitura como a escrita eram desenvolvidas comumente. Assim, passou-se a investir mais em atividades para desenvolver a escrita, pensando, desta forma, desenvolver também a proficiência leitora.

A autora esclarece ainda que a premissa desse movimento era a inserção do aluno no mundo da escrita diante de três facetas fundamentais: a faceta linguística, que expõe o princípio alfabético e suas convenções; a faceta interativa, que busca o desenvolvimento da compreensão e produção de texto dentro de suas distintas complexidades; e a faceta sociocultural, em que o objeto de ensino são os movimentos e eventos culturais que envolvem a escrita.

Em algum momento deixou-se de lado a faceta do desenvolvimento linguístico, acreditando que, trabalhando as outras facetas (a interativa e a sociocultural), emergiriam naturalmente as capacidades de leitura e escrita. É comum, nesta proposta, encontrar ideias de que a criança escreve sem saber escrever e lê sem saber ler, desde que seja bem alocada em um suposto contexto social de escrita e leitura. Somado a isso, convencionou-se que a escola não deveria ensinar explicitamente o sistema de escrita alfabético, como orientou Ferreiro (2011, p. 59)

[...] qual é o papel dos adultos, especialmente o dos professores, no que se refere à aprendizagem? Não se deve deduzir de nossos estudos que subestimamos a importância da escola. Ao contrário, cremos que ela tem papel importante e insubstituível. No entanto, este não deveria ser o de dar todas as chaves secretas do sistema alfabético, mas o de criar condições para que a criança descubra por si mesma.

Contrariando tal afirmação, e retomando o que os novos estudiosos têm evidenciado nas pesquisas recentes, conclui-se que, mesmo a leitura e a escrita não sendo naturais para a biologia do nosso cérebro, somos capazes de ler e escrever desde que sejamos instruídos e provocados adequadamente. Sob esse enfoque, Morais (2024) afirma que, se a escola não se ajustar para ensinar as relações, conceitos e aspectos do sistema de escrita alfabética, a criança não irá aprender em um “estalo”. O estudioso é ainda mais impositivo quando afirma que, na maioria das salas, as crianças não aprendem porque se sentam em duplas ou porque têm livros, elas aprendem porque os professores ensinam.

Para concluir, é importante não deixar de introduzir uma parte da definição de leitura que o próprio MEC utilizou para consolidar a leitura na Base Nacional Comum Curricular, em que a leitura é explicitada como um processo interativo de construção de sentidos que se dá na relação entre leitor e texto, mediada pelo contexto sociocomunicativo. Envolve a mobilização de saberes e a ativação de processos cognitivos, discursivos e afetivos. A leitura então “[...] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação”. (BNCC, 2018, p.73).

2.1 NÍVEIS DE LEITURA

Procurando corrigir os resultados que as propostas de “descoberta” provocaram na vida dos alunos no período de alfabetização das redes públicas, e para ter dimensão real de como os alunos leem, em 2021, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), começou a aplicar o teste de fluência leitora desenvolvido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd).

Vale ressaltar que hoje a avaliação de fluência leitora, como passou a ser conhecido o teste de leitura, é determinada pelo Decreto de instituição do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), a política quem tem o objetivo de “[...] promover a alfabetização de todas as crianças do País até o final do 2º ano do ensino fundamental [...]” (BRASIL, 2023, art. 3º). Hoje, esses resultados são utilizados para tomada de decisões quanto a políticas públicas, desenvolvimento de materiais didáticos, replanejamento, bonificações aos professores e repasse de verbas aos estados e municípios (BRASIL, 2023).

Tal teste busca avaliar o quanto cada aluno, turma, escola, município e estado tem se desenvolvido na aquisição da leitura na idade certa. O teste avalia a aquisição do código alfabético e fornece dados sobre a automaticidade, precisão e prosódia da leitura dos alunos, e é aplicado e corrigido através de um aplicativo que está vinculado à plataforma do programa Criança Alfabetizada, onde os resultados podem ser acompanhados e verificados pelo professor e toda a administração pública escolar.

A avaliação de leitura consta de três testes: 1. leitura de lista de palavras conhecidas; 2. leitura de palavras desconhecidas (as primeiras versões traziam pseudopalavras); e 3. leitura de um texto simples. Para cada teste, o aluno dispõe de um minuto para que leia dentro de suas possibilidades.

Existe um coeficiente que mensura e classifica os alunos em níveis, sendo estes: Pré-Leitor I, II, III e IV, Leitor Iniciante e Leitor Fluente.

No estágio de Pré-leitor I, o estudante, embora identifique as letras do alfabeto, ainda não consegue nomeá-las ou estabelecer a correlação entre grafemas e fonemas, o que impede a pontuação no teste. Já no nível Pré-leitor II, nota-se um avanço: o aluno nomeia as letras e inicia algumas relações fonêmicas; contudo, a leitura propriamente dita ainda não ocorre, limitando-se à soletração individual de cada caractere.

Ao atingir o perfil de Pré-leitor III, a criança passa a relacionar a maioria dos grafemas aos seus respectivos sons; entretanto, sua leitura é predominantemente silabada e não convencional. Essa característica evolui para o Pré-leitor IV, em que o aluno realiza uma leitura escandida e silábica, demonstrando dificuldade mesmo em vocábulos familiares e apresentando um desempenho inferior a 10 palavras precisas por minuto.

A transição para o perfil de Leitor Iniciante marca o momento em que o estudante supera essa marca quantitativa, lendo mais de 10 palavras por minuto com níveis adequados de automaticidade e precisão. Por fim, o nível de Leitor Fluente é alcançado quando o aluno demonstra pleno domínio da leitura, processando textos adequados à sua idade com rapidez, precisão e a prosódia necessária para a expressão de sentido.

Hoje todos os alunos de 2º ao 5º ano são submetidos a essa avaliação, entretanto os resultados mais esperados e que são considerados para que sejam feitas estratégias políticas como já mencionado anteriormente, são os do 2º ano; pois, conforme indica o CNCA (BRASIL, 2023), bem como estabelece o novo Plano Nacional de Educação que está ainda em tramitação no senado nacional, toda criança deve estar alfabetizada ao final do segundo ano. Para ser alfabetizada, não basta apenas escrever alfabeticamente, ela deve estar lendo os textos próprios para a sua idade de forma fluente.

Nessa corrente de pensamento e acompanhando os resultados obtidos pelas turmas de segundo ano, é notável que o número de alunos que ficavam “presos” na etapa Pré-leitor I, II e III era considerável e, no mínimo, alarmante. Na rede pública da Cidade de São José dos Campos, em 2023, na avaliação aplicada no final do mês de novembro e início de dezembro, dos 5.875 alunos avaliados, 20% deles concluíram o segundo ano letivo ainda nos três níveis iniciais, a saber:

Avaliação de leitura 2023

<i>Níveis Iniciais de leitura</i>		<i>Número real de alunos</i>
Pré-leitor I	6%	352
Pré-leitor II	4%	235
Pré-leitor III	10%	587
Total	20%	1.174

Fonte: Rede Pública de São José dos Campos.

Cabe questionar por que os meninos e meninas que foram alunos da educação infantil e cursaram já dois anos no ensino fundamental não conseguem relacionar fonemas e grafemas para ler palavras simples. Nota-se que o teste marca que, para ser considerado leitor iniciante, o aluno necessita ler 10 palavras conhecidas. O que aconteceu com essas crianças? Ou, reformulando a questão: o que é preciso fazer para que estas crianças avancem?

2.2 OS JOGOS NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA

Harari (2020, p. 136), ao explicar a origem da escrita, esclarece que “[...] o cérebro humano foi adaptado para armazenar apenas certos tipos de informação”. Os neurocientistas hoje sabem que nosso cérebro organiza as informações em grupos, define agrupamentos entre formas, cores, e situações, ou ainda objetos, lugares e pessoas. E como já argumentado anteriormente neste texto, é dentro deste sistema que organizamos e assimilamos o Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Ainda permeando a antropologia, Harari (2020, p. 142) explica que a necessidade imposta pelas “Maravilhas da burocracia” (de controlar, saber, nomear e fazer justiça) desafiou as sociedades humanas a desenvolver, nos últimos cinco mil anos aproximadamente, os sistemas de escrita que temos hoje. Para o historiador, “A escrita nasceu como uma funcionária da consciência humana, porém está se tornando cada vez mais a sua chefe”, (Harari, 2020, p. 147).

A antropologia tem nos mostrado que, conforme o ser humano foi desafiado a ir além dos registros factuais de sua realidade, visando à sua sobrevivência na constituição de uma sociedade, ele foi compelido a desenvolver uma forma de registro que o ligaria também a outros seres humanos. Foi também necessário garantir que o outro tivesse os mesmos saberes já adquiridos anteriormente. E que também estes saberes não se perdessem com o passar do tempo. Diante desse desafio, a escrita foi desenvolvida, codificada e sistematizada em nosso cérebro.

Ao trazer um pouco da antropologia da escrita, busca-se evidenciar que esta nasce do desafio. O nosso cérebro só se desenvolve diante do desafio e da necessidade de superação. Esta afirmativa é amplamente sustentada pela neurociência. Dehaene (2012, p. 20) explica que é a neuroplasticidade do cérebro que, quando desafiado, configura-se para favorecer a codificação e a decodificação da leitura.

A aquisição da leitura destaca duas maneiras pelas quais a neuroplasticidade ajuda os humanos a adquirir novas funções cognitivas. Primeiro, a leitura necessita da criação de novas conexões entre algumas das estruturas subjacentes à linguagem, percepção, cognição e emoções. Nesse sentido, a alfabetização religa o cérebro de cada leitor.

Em consonância com a perspectiva do desafio tratada até aqui, podemos mencionar a teoria sociointeracionista de Vigotski (2010). Segundo este autor, para o desenvolvimento da leitura e da escrita, que são funções mentais superiores, são necessários alguns investimentos. O primeiro dele é entender a criança como um indivíduo em desenvolvimento. O ser humano nasce com um aparato biológico que estabelece limites e possibilidades, mas é a interação com o meio social, mediada por ferramentas culturais, especialmente a linguagem, que constitui verdadeiramente a mente humana. Assim, o desenvolvimento “[...] é um processo dinâmico, ativo e dialético, que não lembra um processo de crescimento lento e evolutivo, mas um processo movido a saltos, revolucionário de embates contínuos entre o homem e o mundo” (Vigotski, 2010, p.73). Nesse caso, aparece com plena evidencia o fato de que esse novo sistema de reações é inteiramente determinado pela estrutura do meio onde o organismo cresce e se desenvolve. Por isso, toda educação é de natureza social.

No contexto educativo, isso significa que aprender é um ato social e ativo. A criança é o agente principal de sua própria educação, construindo conhecimento mediante sua experiência. O professor, por sua vez, é o arquiteto dessa experiência, cujo papel crucial é projetar um ambiente de aprendizagem estimulante e mediar a relação do aluno com o conhecimento, provocando os “saltos” revolucionários em seu desenvolvimento. A educação, portanto, não é simplesmente seguir um programa biológico, mas uma intervenção social consciente, que molda e expande as capacidades humanas naturais.

O processo de educação deve basear-se na atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve consistir apenas em orientar e regular essa atividade. No processo de educação o mestre deve ser os trilhos por onde se movimentam com liberdade e independência os vagões, que

recebem dele apenas a orientação do próprio movimento. (Vigotski, 2010, p.64)

O segundo investimento, ainda segundo Vigotski (20210), é travar uma pedagogia da transformação, e não da repressão. O modelo definido pelo autor reconhece a potência dos instintos como uma força biológica fundamental e positiva, que deve ser o combustível e a matéria-prima do processo educativo.

A tarefa do educador não é domar essa força, mas arquitetar caminhos, mediante o brincar, o jogo e atividades significativas, para que tal força seja canalizada e transformada em comportamentos culturais complexos, como o pensamento racional, a cooperação e a criatividade. Assim,

[...] aqui se manifesta com especial notoriedade a derradeira peculiaridade da brincadeira: ao subordinar todo o comportamento a certas regras convencionais, ela é a primeira a ensinar um comportamento racional e consciente. Ela é a primeira escola de pensamento da criança. Todo pensamento surge como resposta a uma complicação decorrente de um choque novo ou difícil entre os elementos do meio. Onde não existe essa complicação, onde o meio é conhecido até o fim e o nosso comportamento, enquanto processo de correlação com ele, transcorre levemente e sem retardamentos, ali não existe pensamento, ali operam em toda a parte dispositivos automáticos. (Vigotski, 2010, p.124)

Educar, nesta perspectiva, é um processo de ressignificação cultural dos impulsos biológicos. Ela se dá na zona de intersecção entre o que a criança é, considerando seus instintos e interesses, e o que a sociedade propõe, considerando as regras, os conhecimentos e os valores. A brincadeira e o jogo são os espaços privilegiados em que essa alquimia (a transformação do instinto em cultura) ocorre de forma mais pura e eficaz.

Além disso, despertar o interesse da criança é crucial para a aprendizagem e memorização. Para suscitar interesse, o novo conhecimento deve estar vinculado a algo já conhecido e, ao mesmo tempo, conter novas formas de atividade. Os jogos, que são inerentemente interessantes para a criança, fornecem esse ponto de partida emocional e de interesse

A regra psicológica básica de elaboração do interesse é a seguinte: para que o objeto nos interesse, ele deve estar vinculado a alguma coisa do nosso interesse, algo já conhecido, e ao mesmo tempo deve conter algumas formas novas de atividade, senão continuará sem dar resultados. Inteiramente novo ou totalmente velho, continuará incapaz de nos interessar, de suscitar interesse por qualquer objeto ou fenômeno. Logo, para colocar esse objeto ou fenômeno em relações pessoais com o

aluno, é necessário tornar o seu estudo assunto pessoal do aluno, e então poderemos estar certos do êxito. Do interesse infantil para um novo interesse infantil: eis a regra. (Vigotski, 2010, p.115)

Vigotski (2010) defende uma pedagogia da memória ativa e significativa, em oposição à memorização mecânica e repetitiva. A imaginação e a brincadeira não são fugas da realidade, mas ferramentas cognitivas poderosas que se nutrem da experiência real para elaborá-la e compreendê-la de forma mais profunda. O processo ideal de aprendizagem, portanto, é aquele que se assemelha a uma brincadeira séria, uma atividade livre, interessada e intencional, na qual a criança constrói ativamente suas próprias estruturas de conhecimento.

Ainda com fundamento em Vigotski (2010), cabe traçar a zona de desenvolvimento iminente, ou, como tradicionalmente é tratada no Brasil, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que pode ser considerada como a principal área de ação do desafio, ou seja, da brincadeira e do jogo.

Segundo Vigotski (2010), o ensino é mais eficaz quando se direciona àquilo que a criança ainda não consegue fazer sozinha, mas que pode fazê-lo com a ajuda de um mediador, sendo este o professor ou um colega mais experiente. Essa área entre o que ela já sabe e o que ela pode aprender é a ZDP.

Por definição a ZPD é um espaço de desafio que se mostra adequado. Se a tarefa for muito fácil, não há desenvolvimento, se for muito difícil, gera frustração. O desafio na ZDP promove a atividade pessoal do aluno e o leva a construir funções psicológicas superiores como o pensamento consciente, a abstração e a autorregulação.

Nesse sentido, o jogo emerge como o contexto cultural e motivacional perfeito para que o desafio cognitivo se concretize. Ele representa o esforço que religa o cérebro (DEHAENE, 2012) ao exigir a superação de um obstáculo (a regra) na Zona de Desenvolvimento Proximal (VIGOTSKI, 2010), transformando a atividade livre e prazerosa em um exercício de controle consciente e desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Se o desenvolvimento cognitivo é impulsionado pelo desafio, conforme atestam as teorias de Vigotski e a neurociência, é coerente estender essa lógica ao desenvolvimento da leitura. A relevância dessa questão é ampliada pelos dados apresentados anteriormente relativos à realidade da rede pública de São José dos Campos, que indicam que 20% dos alunos, ao final do segundo ano em 2024, ainda não se apropriaram plenamente do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e não alcançam a leitura mínima de

10 palavras por minuto. Tendo por base esse contexto, propõe-se a seguinte reflexão: a inserção de atividades lúdicas e desafiadoras (os jogos) que despertem o interesse do aluno poderia ser um caminho para promover a superação dessas dificuldades de alfabetização?

2.3 DEFINIÇÃO DE JOGO

Inicialmente, cabe definir o que neste texto deve ser entendido como jogo:

Parece-nos que essa noção poderá ser razoavelmente bem definida nos seguintes termos: o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana". (Huizinga, 2000, p.24)

Huizinga (200) realiza um estudo profundo que procura estabelecer o jogo como um fator essencial e fundamental da civilização. O autor defende que a expressão *Homo ludens* (o homem que joga) deveria merecer um lugar na nomenclatura da espécie, no mesmo nível de *Homo sapiens* e *Homo faber*, pois entende que foi através do jogo e pelo jogo que a própria civilização surge e se desenvolve. O estudioso propõe integrar o conceito de jogo no de cultura, tratando-o numa perspectiva histórica e social, e não primariamente biológica ou psicológica, enfatizando sua forma significativa e sua função social.

O autor critica as numerosas tentativas de definição biológica ou funcional do jogo, que o entendiam como descarga de energia, instinto de imitação, ou preparação para a vida séria. Considera tais definições como apenas soluções parciais que não capturam a sua verdadeira essência. O ponto irredutível do jogo reside em seu caráter profundamente estético e no elemento de alegria e divertimento que resiste a toda a análise lógica e que constitui a sua característica primordial.

Acrescenta-se na perspectiva do filósofo que o jogo é mais do que um reflexo fisiológico, é uma função significativa que ultrapassa os limites da atividade puramente biológica, implicando a presença de um elemento não material, o espírito. A própria existência do jogo é tida como uma confirmação permanente da natureza acima da

situação humana; pois, se brincamos, somos mais do que simples seres racionais, já que o jogo pode ser encarado como irracional, acima do que trataríamos dentro da lógica convencional.

As atividades comuns da sociedade humana, como a linguagem, o mito e o culto, estão inteiramente marcadas pelo jogo. A linguagem, com a sua criação de metáforas e designações, e o mito, como transformação fantasiosa da realidade, são vistos como manifestações lúdicas do espírito.

O autor ressalta que as grandes forças instintivas da vida civilizada, como o direito e a ordem, têm as suas raízes no solo primevo do jogo. Contudo, é necessário relativizar a oposição entre jogo e seriedade, argumentando que o contraste não é decisivo nem imutável, pois certas formas de jogo podem ser executadas com a mais profunda seriedade e entusiasmo. O jogo é diferenciado de outras categorias da não seriedade, como o riso e o cômico, pois sua relação com estes é secundária, e o jogo em si não é cômico para os jogadores como pode ser entendido para o público.

Ajuizando sobre a definição de jogo, ainda segundo Huizinga (2020), não é suficiente uma fórmula fechada em termos lógicos ou estéticos, é preferível descrever a sua natureza como uma "totalidade", com suas características formais que o distinguem da vida "comum".

O jogo é inicialmente uma atividade voluntária e livre, supérflua no sentido de que não é imposta pela necessidade física ou pelo dever moral. É uma evasão da vida real para uma esfera temporária de "faz de conta", sendo também desinteressado, pois sua finalidade é autônoma e exterior aos interesses materiais imediatos. Destaca-se pelo seu isolamento e limitação, processando-se dentro de certos limites de tempo e espaço, como um "mundo temporário dentro do mundo habitual". Segundo Huizinga (2000, p.10),

[...] a primeira das características fundamentais do jogo: o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade. Uma segunda característica, intimamente ligada à primeira, é que o jogo não é vida "corrente" nem vida "real". Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida "real" para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. Toda criança sabe perfeitamente quando está "só fazendo de conta" ou quando está "só brincando".

Dentro desse domínio, o jogo cria ordem e é ordem, exigindo uma perfeição temporária e absoluta. O elemento de tensão, que significa incerteza e o esforço para ganhar, confere-lhe um valor ético ao testar as qualidades do jogador, tais como a lealdade.

Finalmente, as regras do jogo são absolutas, e a sua desobediência acarreta a derrocada do mundo mágico e a ameaça à comunidade de jogadores, pois abala a própria ilusão do jogo. O valor do texto reside precisamente em deslocar o foco do jogo para sua importância como um fator cultural formativo da humanidade, sublinhando sua essência livre, irracional e criadora de ordem, como bem define Huizinga (2000).

2.4 O JOGO NA SALA DE ALFABETIZAÇÃO

O jogo, como atividade livre, voluntária e criadora de ordem, segundo Huizinga (2000), pode oferecer o ambiente perfeito para que o cérebro da criança em situação de aprendizagem do SEA se reconfigure em prol da leitura (Dehaene, 2012).

A neurociência defendida por Dehaene (2012) afirma que o cérebro se desenvolve apenas sob desafio. A aquisição da leitura é, em si, um desafio complexo que exige do cérebro a criação de novas conexões para assimilar o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). O jogo fornece esse desafio de maneira intrinsecamente motivadora.

Ao participar de um jogo de regras (como um jogo de tabuleiro com cartas de palavras, ou um "faz de conta" de uma viagem por uma trilha com animais desconhecidos), o aluno é compelido a cumprir regras arbitrárias para ter sucesso. Essa submissão voluntária à ordem do jogo, segundo Huizinga (2000), força o cérebro a sair do modo automático, ativando as áreas de processamento consciente. Isso promove a neuroplasticidade necessária para fixar as correspondências entre sons e letras. De outra forma, isso seria um esforço mecânico e menos eficiente. A tensão do jogo (o desejo de ganhar) torna o esforço cognitivo exigido pelo SEA aceitável e prazeroso.

Para Vygotsky (2010), a aprendizagem mais eficaz acontece na ZDP, em que a criança faz com ajuda de outro o que não conseguiria realizar sozinha. O jogo é o contexto ideal para esta mediação. Ele permite que o professor atue como "trilhos" (orientando e regulando a atividade) sem tirar a liberdade e a atividade pessoal do aluno. Ao incorporar a leitura em atividades lúdicas e interessantes, o professor transforma a tarefa de decodificação e codificação, que pode ser muito abstrata para um aluno com certa dificuldade, em um assunto pessoal e concreto, ligado ao interesse infantil da criança. Isso facilita o salto na ZDP, garantindo que o aprendizado seja ativo, significativo, com menos chances de gerar a frustração associada a exercícios repetitivos.

O jogo é a "primeira escola de pensamento consciente" para Vygotsky (2010, p.147). Para crianças que ainda não se apropriaram plenamente do SEA, como os 20% de alunos mencionados anteriormente neste texto, o jogo oferece o espaço para a ressignificação cultural dos impulsos biológicos. Ao submeter a ação impulsiva à regra, o jogo ensina o comportamento racional. Essa capacidade de autorregulação e de manipular símbolos de forma abstrata é o pré-requisito fundamental para a leitura e escrita. Dessa forma, a inserção de atividades lúdicas e desafiadoras não é apenas um método de ensino mais agradável, mas sim o caminho neuropsicológico mais coerente e eficaz para promover o "salto" de desenvolvimento necessário para que o aluno se aproprie da ordem do SEA e alcance a fluência na leitura. O jogo transforma o esforço do aprendiz em uma "brincadeira séria", impulsionando a superação.

3. TRILHA METODOLÓGICA E RESULTADOS

Foram desenvolvidos quatro jogos para os três níveis iniciais de leitura. Tais jogos apresentavam uma mecânica muito simples, com objetivos claros, a fim de que as intervenções dos professores pudessem ser breves. O intuito era ajudar os alunos a analisar e refletir sobre o SEA, fazer generalizações, compreendendo e avançando mais sobre o jogo, para que, a cada jogada, precisassem menos da intervenção do professor. Dessa forma, poderiam construir um acervo de estratégias sobre o jogo e sobre o próprio SEA, podendo jogar cada vez mais de forma autônoma.

Os jogos desenvolvidos foram aplicados inicialmente a um grupo de professores da rede municipal de São José dos Campos, denominados 2º Professor Alfabetizador. Esses profissionais atuam em suas respectivas escolas com os alunos que ainda não são considerados alfabetizados. Atualmente, a classificação de alfabetizado exige que os alunos atinjam o nível alfabético de escrita e o nível leitor iniciante no teste de leitura fluente.

Os professores participaram da formação inicial, a fim de se inteirarem sobre os jogos. Em seguida, jogaram entre si (entre os pares), receberam os kits e os aplicaram nos agrupamentos de alunos com os quais trabalhavam em suas escolas. Ao final do ciclo, os professores apresentaram os resultados de seus trabalhos em portfólios, e alguns foram convidados a compartilhar sua prática. Em todos os portfólios e em todos os compartilhamentos, os jogos foram avaliados positivamente atingindo os objetivos aos quais foram propostos.

A descrição dos jogos que se segue baseia-se diretamente nas vivências entre os professores e os alunos durante os momentos de aplicação. Este contato permitiu que as regras e o jogo em si fossem aprimorados, alcançando seu real significado e atingindo seus propósitos.

O quadro a seguir está disposto segundo o que eventualmente cada criança já sabe sobre o SEA, bem como indica qual jogo foi elaborado para ajudá-la a desenvolver as habilidades necessárias para que possa avançar para a próximo nível.

O conhecimento da criança em cada nível de leitura

PRÉ LEITOR				LEITOR INICIANTE	LEITOR FLUENTE
NÍVEL I	NÍVEL II	NÍVEL III	NÍVEL IV		
O estudante não lê, conhece letras, mas não associa a letra a pauta sonora.	O estudante conhece letras e as soletra.	Leu silabando, eventualmente cometeu desvio na leitura.	Lê palavras com sílabas canônicas e/ou conhecidas. Faz uma leitura lenta e com pouca exatidão.	Lê palavras, porém o faz de forma pausada em um padrão de leitura sem precisão.	Já venceu o desafio relacionado a decodificação das palavras e por isso lê de forma mais automática.
Jogo trilha do alfabeto.	Dominó dos animais do pantanal.	Caça-palavras de frutas; Cruzadinhas dos doces preferidos da turma.			

Fonte: elaborado pelo autor (2026)

O primeiro jogo foi chamado de “Trilha do alfabeto” e, posteriormente, de “Trilha na selva”. O jogo consta de um tabuleiro ilustrado com uma trilha (onde, no lugar de números, é utilizada a ordem alfabética para notar o avanço), dado, peões e um baralho com fotografias de animais. Neste jogo, o objetivo é que os alunos conheçam as letras do alfabeto e possam associar seu fonema à letra inicial das palavras. Inicia-se apresentando todas as cartas do baralho aos alunos. Foram confeccionadas 3 cartas para cada letra do alfabeto, totalizando 78. O fato de muitos desses animais serem desconhecidos pelas crianças, por si só, já despertou grande interesse, ampliando o conhecimento delas sobre a fauna. Apesar do grande número de cartas, seu manuseio e a nomeação dos animais (cujos nomes estavam escritos na legenda de cada carta) não se apresentaram como um problema, sendo, na verdade, uma atividade considerada bem instigante para elas.

Escolhendo a ordem de cada jogador, entre 2 e 4 jogadores, cada um deles joga o dado e anda na trilha a quantidade de passos orientado pelo número apontado no dado. Na casa onde o peão parar, haverá uma letra. Deve-se falar para o grupo qual a

letra daquela casa e procurar no baralho um animal que comece com aquela letra. Encontrando a carta que corresponde ao nome do animal, o jogador fica com aquela carta. Nessa etapa, as crianças disseram que é como “andar na floresta e ir fotografando os animais”, de forma alguma caçando-os, porque, se assim fosse, os “bichos” estariam mortos e não haveria mais jogo depois – aqui percebemos o que preconiza Huizinga (2000).

É importante ressaltar que as crianças vão memorizando o nome de muitos animais, tanto na sua forma escrita, quanto na sua pertinência no jogo. Assim, quando jogam, torcem para que possam “cair” em determinada letra; pois, desta forma, podem “fotografar” e ter aquele animal em seu “álbum de viagem”.

Durante o jogo, percebeu-se que, mais do que chegar primeiro à “linha de chegada” e assim vencer a rodada, o interesse das crianças estava em acumular mais animais em seu álbum. Elas comemoravam quando conseguiam ter cinco ou seis animais e gostavam ainda mais se estes fossem os mais “diferentes”. Desse modo, a regra foi alterada: venceria o jogo não aquele que atingisse primeiro a linha de chegada, mas sim aquele que “fotografasse” (capturasse) mais animais ao longo da trilha na selva.

Cabe esclarecer que, no início desse jogo o professor necessita acompanhar e questionar muito sobre a letra e o som inicial. Conforme o jogo vai se popularizando e se tornando conhecido, os questionamentos do professor vão sendo substituídos pela fala dos alunos que já se apropriaram do nome dos animais e da mecânica do jogo. Estes alunos se tornam os “parceiros experientes” e ajudam os que estão iniciando ou ainda não se apropriaram de todas as questões do jogo. É neste momento do jogo que podemos vivenciar o que Vigotski determinou como ZDP, tão rica e presente nas situações produtiva de aprendizagem.

O segundo jogo leva o nome de “Dominó dos animais do Pantanal”. Segue a mecânica do tradicional jogo de dominó. Dividem-se as peças entre os jogadores, no máximo 4 jogadores. Em seguida, sorteia-se a ordem de cada jogador, e vai-se completando o dominó com as peças que cada um tem em mãos. Ganha aquele que dispor de todas as peças e ficar sem nenhuma.

Anterior ao jogo, o professor deve apresentar os animais da fauna do pantanal, conversar sobre eles, apresentar as imagens e listar o nome destes animais para expor no mural da sala, facilitando a posterior consulta durante o jogo.

Ao longo do jogo, o professor, atuando como mediador, deve fomentar a construção de hipóteses por meio de questionamentos estratégicos sobre a leitura e a

representação escrita do nome de cada animal. Além de auxiliar na percepção da letra inicial, o jogo é ideal para que os alunos considerem o som final de cada nome. Dado o número limitado de nomes de animais nas peças de dominó, a probabilidade de apropriação dessas representações escritas é significativamente maior. As crianças gostaram tanto deste jogo que sugeriram outras temáticas, como animais do fundo do mar, animais marinhos e animais da China.

O terceiro jogo é um caça-palavra de frutas. Anteriormente ao momento de jogar, o professor deve apresentar o nome das frutas com as quais eles irão jogar. É também aconselhado a listar tais nomes para eventual consulta durante o jogo.

Nesse jogo, além de um tabuleiro com os nomes das frutas escondidas entre outras palavras e letras aleatórias, os jogadores recebem peças vazadas, onde encaixam-se exatamente o nome de cada fruta. A ideia deste jogo é levar as crianças a pensarem não mais sobre a letra/som inicial ou sobre o final de cada palavra, mas na estrutura central de cada palavra.

Após a explicação da mecânica do jogo e a instrução adequada aos alunos, as peças são distribuídas de acordo com o número de jogadores, limitado a dois ou três por rodada. O vencedor é aquele que encaixar todas as suas peças primeiro. Nas jogadas iniciais, o professor atuará como mediador; mas, tal como no jogo anterior, essa função será gradualmente transferida para um parceiro mais experiente. Contudo, é fundamental que o professor mantenha seu papel como facilitador na discussão sobre a arquitetura das palavras.

O quarto e último jogo é uma cruzadinha baseada nos doces preferidos da turma. O material é composto por um tabuleiro com a cruzadinha ilustrada e um diagrama onde são encaixadas as peças (letras). As peças fornecidas correspondem exatamente às letras necessárias para completar a cruzadinha (letras-justas).

Após a distribuição das peças entre os jogadores (máximo de 4 e mínimo de 2), e o acordo sobre a ordem de participação, os jogadores utilizam um dado para determinar a quantidade de letras que podem ser encaixadas no diagrama da cruzadinha. Vence o jogador que esgotar suas peças primeiro; no entanto, o jogo só é finalizado quando todas as palavras da cruzadinha estiverem formadas de maneira adequada.

Neste jogo, o professor deve alertar os jogadores para a necessidade de conferirem a escrita uns dos outros; pois, se uma peça/letra for colocada equivocadamente em um lugar inadequado, irá comprometer todas as outras jogadas. Aqui é importante notar que o objetivo do jogo também é levar o aluno à reflexão da escrita como uma

estrutura permanente das palavras, a fim de perceber que, quando se muda a ordem de uma letra dentro de uma palavra, muda-se a estrutura e compromete-se a leitura posterior.

Foi interessante observar que as crianças não perderam o interesse pelos jogos mesmo quando já haviam conquistado os objetivos propostos ou quando já se apropriaram da mecânica desses jogos. Ao contrário, o que se percebeu foi que as crianças gostavam de rememorar os jogos já conhecidos, pois o fato de conhecê-los fez com que se sentissem mais seguras. O que se notou nas várias turmas pesquisadas é o fato de os alunos sempre pedirem por mais jogos e, muitas vezes, começaram a sugerir ou até mesmo a criar seus próprios jogos.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa buscou investigar a relevância da utilização de jogos estruturados como ferramenta para promover o desenvolvimento da leitura em alunos que se encontravam estagnados nos níveis iniciais, Pré-Leitor I, II e III da classificação de Fluência Leitora. O ponto de partida para a proposta foi o dado alarmante da rede pública de São José dos Campos, que indicou que 20% dos alunos ao final do 2º ano letivo de 2023 não relacionavam grafemas a fonemas e, assim, não conseguiam ler palavras simples.

A intervenção estruturada em quatro jogos específicos (Trilha do alfabeto, Dominó dos animais do pantanal, Caça-palavras de frutas e Cruzadinha dos doces preferidos da turma) demonstrou ser um caminho neuropsicológico coerente e eficaz para impulsionar o avanço dos alunos. Em todas as turmas em que a proposta foi desenvolvida, foram notáveis e significativos os avanços numéricos nos resultados de entrada e saída das avaliações de fluência.

Comparando os resultados de 2023 com os de 2024 quando os jogos começaram a ser desenvolvidos, podemos verificar que diminuiu significativamente o número de alunos remanescentes nos primeiros três níveis de leitura. Não se pode utilizar o resultado de 2025 uma vez que o resultado ainda foi divulgado.

Comparação da avaliação de leitura entre 2023 e 2024

	2023		2024	
Total de alunos avaliados	5.875		5.971	
Níveis Iniciais de leitura		<i>Número real de alunos</i>		<i>Número real de alunos</i>
Pré-leitor I	6%	352	4%	238
Pré-leitor II	4%	235	3%	179
Pré-leitor III	10%	587	2%	119
Total	20%	1.174	9%	536

Fonte: <https://parc.caeddigital.net/> - Rede Pública de São José dos Campos.

Os resultados se alinham perfeitamente com o referencial teórico que permeou o estudo. Os jogos atuaram como o desafio cognitivo necessário para promover a neuroplasticidade cerebral, exigida pela aquisição da leitura. Ao exigir o esforço para cumprir regras arbitrárias, o jogo forçou o cérebro a sair do modo automático, ativando as áreas de processamento consciente e, assim, fortalecendo as rotas de reconhecimento visual e linguístico.

Sob a ótica de Vigotski, o jogo se confirmou como o contexto cultural e motivacional perfeito para a atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Ao delegar gradualmente o papel de mediador a um colega mais experiente, o professor garantiu que o aprendizado ocorresse na intersecção entre o que o aluno já sabe e o que ele pode aprender com ajuda, transformando a tarefa abstrata de decodificação em um assunto pessoal e concreto.

Ademais, a mudança na regra do primeiro jogo ("Trilha do alfabeto"), em que o objetivo deixou de ser apenas vencer a rodada para passar a acumular "fotografias" de animais, sublinhou o valor do jogo não apenas como técnica, mas como fator cultural. Ela validou a premissa de que o interesse e a submissão voluntária à ordem lúdica transformam a atividade livre em um exercício de controle consciente e autorregulação, que são pré-requisitos fundamentais para a leitura.

Conclui-se, portanto, que a inserção de atividades lúdicas e desafiadoras nos níveis iniciais é o caminho mais coerente e eficaz para promover o "salto" de desenvolvimento, garantindo que o aluno se aproprie do SEA. É essa apropriação que garantiu o melhor resultado, o qual pôde ser evidenciado pelo sorriso dos alunos ao perceberem que, doravante, poderão desfrutar dos prazeres advindos de um mundo de leituras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação**. Formação de Professores em Neuroeducação. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/15577/informacoes>. Acesso em: 3 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 21 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 11, 22 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 jan. 2026.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução de: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens**: Uma breve história da humanidade. São Paulo: Companhia das letras, 2020.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

MORAIS, Artur Gomes. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2024

SOARES, Magda. **Alfabetização, a questão dos métodos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Aprendizagem na Educação Básica**: situação brasileira no pós-pandemia. São Paulo: Todos Pela Educação, 2025. 52 p. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 10 jul. 2025.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia pedagógica**. 3ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital**: os desafios da leitura em nossa era. São Paulo: Contexto, 2019.

Norival Bonetes JUNIOR

Mestrando em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Especialista em Neuropsicologia pela Universidade de Mogi das Cruzes (2024). Possui graduação em Psicologia pela UNIP (2020), licenciatura em Educação Especial (2023) e em Normal Superior pela Univap (2005). Atualmente, é Assessor de Políticas Educacionais da Prefeitura de São José dos Campos e atua como docente em cursos de pós-graduação e formação de professores.

Elisabeth Ramos da SILVA

Graduada em Letras pela Universidade de São Paulo (1978), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (1993) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1998). Atuou como doutora assistente da Universidade de Taubaté, e atualmente trabalha no Programa de Mestrado em Linguística Aplicada dessa instituição, além de coordenar as atividades e de ministrar aulas no curso de Especialização em língua portuguesa: Gramática e uso, e no curso de extensão “Gramática para todos”. Atua principalmente nos seguintes temas: formação de professores; cognição, afetividade e linguagem; ensino de gramática.

AGRADECIMENTOS

É necessário mencionar o quanto foi indispensável o apoio de nossas famílias e daqueles que nos estimam e motivam no dia a dia. Agradecemos aos professores de Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté que, com dedicação e paixão, compartilham seus conhecimentos, além dos alunos e professores que colaboraram com esta pesquisa.

Recebido em: 30. jan.2026

Aprovado em: 22.fev.2026