

CULTURA DO CAMPO E ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I: A LUDICIDADE COMO MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

*RURAL CULTURE AND LITERACY IN ELEMENTARY EDUCATION I: PLAYFULNESS
AS A PEDAGOGICAL MEDIATION*

Dilene Lopes de Almeida

Mestranda em Ciências da Educação, Universidade Del Sol, Ciudad Del Este, PY
<https://orcid.org/0009-0009-0864-0903>

Diana Lopes de Almeida

Mestranda em Ciências da Educação, Universidade Del Sol, Ciudad Del Este, PY
<https://orcid.org/0009-0005-5332-9445>

Lenice Lopes de Almeida

Mestranda em Ciências da Educação, Universidade Del Sol, Ciudad Del Este, PY
<https://orcid.org/0009-0005-2724-5715>

Dilene Bastos Dourado

Mestranda em Ciências da Educação, Universidade Del Sol, Ciudad Del Este, PY
<https://orcid.org/0009-0006-8659-4728>

Aldinei Marques de Almeida

Especialista em Matemática, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho, Universidade Federal do Piauí/BR
<https://orcid.org/0009-0006-8775-1406>

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i8.751>

Aceito em: 07.08.2026

Resumo: Este artigo discute a alfabetização no Ensino Fundamental I no contexto da Educação do Campo, considerando a identidade, o território e os desafios estruturais que atravessam o cotidiano escolar rural. Parte-se do entendimento de que alfabetizar não se limita ao domínio do sistema de escrita, mas envolve práticas sociais de linguagem, pertencimento e reconhecimento cultural. O estudo tem como objetivo analisar a ludicidade como mediação pedagógica na construção da leitura e da escrita, articulando jogos, narrativas e participação comunitária como estratégias capazes de favorecer a aprendizagem significativa. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, sustentada por autores que problematizam a relação entre currículo, cultura do campo e práticas alfabetizadoras. As reflexões apontam que experiências lúdicas, quando planejadas com intencionalidade docente, ampliam a interação, fortalecem repertórios linguísticos e contribuem para a autoria dos estudantes, reduzindo bloqueios produzidos por métodos repetitivos e descontextualizados. Além disso, a integração entre escola, família e comunidade reforça a continuidade do percurso alfabetizador, conferindo sentido social à escrita e ampliando a permanência escolar. Conclui-se que a alfabetização no campo exige práticas flexíveis, críticas e contextualizadas, capazes de unir rigor pedagógico e sensibilidade cultural, garantindo o direito à aprendizagem com equidade e

dignidade.

Palavras-chave: Educação do Campo. Alfabetização. Ludicidade. Leitura e escrita. Território.

Abstract: This article discusses literacy development in Elementary Education I within the context of Rural Education, considering identity, territory, and structural challenges that shape everyday life in rural schools. It is assumed that literacy is not limited to mastering the writing system, but also involves social language practices, a sense of belonging, and cultural recognition. The study aims to analyze playfulness as a pedagogical mediation in the construction of reading and writing, linking games, narratives, and community participation as strategies that can foster meaningful learning. Methodologically, this is a bibliographic study supported by authors who problematize the relationship between curriculum, rural culture, and literacy practices. The reflections indicate that playful experiences, when planned with clear teaching intentionality, enhance interaction, strengthen linguistic repertoires, and contribute to students' authorship, reducing barriers produced by repetitive and decontextualized methods. In addition, the integration between school, family, and community reinforces continuity in the literacy process, giving social meaning to writing and expanding school retention. It is concluded that literacy in rural contexts requires flexible, critical, and contextualized practices capable of combining pedagogical rigor with cultural sensitivity, ensuring the right to learning with equity and dignity.

Keywords: Rural Education. Literacy. Playfulness. Reading and writing. Territory.

Introdução

A Educação do Campo, enquanto projeto político-pedagógico comprometido com justiça social e reconhecimento territorial, exige que a alfabetização nos anos iniciais seja pensada para além do domínio técnico do sistema de escrita. No cotidiano rural, a linguagem se constitui em experiências marcadas por pertencimento comunitário, trabalho, memórias e modos próprios de produzir e compartilhar saberes. Nesse cenário, alfabetizar significa garantir o direito de aprender sem romper vínculos culturais, evitando que o currículo opere como apagamento simbólico e amplie desigualdades históricas que atingem infâncias do campo.

No espaço rural, a escola convive com dinâmicas específicas que interferem diretamente na aprendizagem, como deslocamentos longos, rotinas familiares vinculadas ao trabalho e diferentes formas de participação social entre gerações. Por isso, o planejamento alfabetizador precisa dialogar com o modo como as crianças observam o mundo, constroem sentidos e se inserem nas práticas de linguagem do território. Quando o ensino ignora tais particularidades, tende a produzir distanciamento e desmotivação, comprometendo a permanência, a progressão na leitura e a construção de confiança no próprio percurso escolar.

Mesmo com avanços no debate sobre políticas educacionais voltadas ao campo, ainda persistem tensões que fragilizam o processo alfabetizador, sobretudo quando predominam metodologias descontextualizadas e propostas centradas em repetição mecânica. Nessas

condições, a criança não reconhece sentido social no que lê e escreve, o que enfraquece autoria e participação. Nesse sentido, conforme analisa Sandini e Paz (2023), experiências lúdicas bem mediadas favorecem dimensões cognitivas e socioemocionais, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e consistente, capaz de sustentar o desenvolvimento da linguagem e reduzir bloqueios escolares.

Diante desse contexto, a ludicidade emerge como possibilidade de mediação pedagógica capaz de aproximar alfabetização, linguagem e cultura do campo, favorecendo experiências mais significativas. Jogos, narrativas e situações de interação ampliam repertórios, fortalecem vínculos e criam condições para que a escrita circule como prática social, sustentando autoria e pertencimento. Quando o brincar é reconhecido como linguagem, a alfabetização deixa de se limitar ao treino de habilidades isoladas e passa a integrar processos de expressão, comunicação e construção de sentidos, respeitando ritmos e trajetórias diversas.

O problema que orienta este artigo pode ser sintetizado na seguinte questão: de que modo práticas alfabetizadoras situadas no contexto rural podem integrar ludicidade, narrativas e participação comunitária para fortalecer a leitura e a escrita nos anos iniciais, sem reduzir o brincar a mero entretenimento? Essa indagação se torna relevante porque a escola do campo precisa sustentar o direito à aprendizagem em condições concretas, enfrentando limites estruturais e simbólicos. Nessa direção, conforme defendem Pinto e Sousa (2024), propostas lúdicas planejadas com intencionalidade favorecem envolvimento ativo e ampliação do repertório linguístico.

O objetivo geral deste artigo consiste em analisar a ludicidade como mediação pedagógica no processo de alfabetização no Ensino Fundamental I, articulando brincar, linguagem e cultura do campo como dimensões que fortalecem a aprendizagem e ampliam o sentido social da escrita. De modo complementar, busca-se compreender como jogos e narrativas favorecem a participação ativa e a ampliação do repertório linguístico; discutir a relação entre identidade, território e desafios alfabetizadores nos anos iniciais; e refletir sobre o papel da comunidade e das famílias na continuidade do percurso escolar. Assim, sustenta-se uma alfabetização comprometida com autoria, pertencimento e rigor pedagógico.

Metodologicamente, trata-se de um estudo de natureza bibliográfica, fundamentado em produções que discutem Educação do Campo, alfabetização e ludicidade como mediação pedagógica, com atenção às práticas situadas no cotidiano rural. O diálogo com autores que analisam jogos, narrativas e intencionalidade docente permite construir uma leitura crítica do tema, reconhecendo o território como referência formativa e cultural. Nesse sentido, conforme destacam Pereira e Cardoso (2025), a mediação do professor organiza objetivos, estratégias e acompanhamento, garantindo que o brincar sustente avanços reais na leitura e na escrita. O texto se organiza em três eixos: identidade e território, ludicidade e práticas comunitárias.

Educação do Campo e alfabetização: identidade, território e desafios nos

anos iniciais

A Educação do Campo, nos anos iniciais, constitui um espaço pedagógico atravessado por disputas de sentido sobre quem ensina, quem aprende e quais conhecimentos merecem centralidade. Alfabetizar, nesse contexto, ultrapassa a dimensão técnica do código escrito e envolve reconhecer sujeitos historicamente invisibilizados. Ao considerar modos de vida rurais, a escola amplia seu compromisso ético com o direito de aprender sem negar pertencimentos, trajetórias coletivas e formas próprias de produzir conhecimento.

Nos territórios camponeses, a alfabetização se conecta à identidade, ao trabalho e às relações comunitárias que organizam o cotidiano. O currículo, quando descolado do chão vivido, tende a produzir desinteresse e rupturas simbólicas, gerando práticas que pouco dialogam com experiências locais. Por isso, torna-se necessário compreender o território como elemento formativo e não apenas como cenário geográfico, mas como referência cultural, política e afetiva que orienta o processo de ensinar e aprender.

Nesse horizonte, a alfabetização demanda mediações que respeitem os tempos do campo e valorizem repertórios culturais próprios. Assim, Cruz (2020) aponta que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita ganha potência quando se articula às narrativas, às memórias e aos saberes comunitários, evitando reduzir o estudante a um padrão urbano. Tal perspectiva fortalece a permanência, o vínculo com a escola e o sentimento de reconhecimento social, ampliando a autonomia e a participação do aluno no cotidiano escolar.

Ao tratar da relação entre escola e território, torna-se evidente que alfabetizar também é produzir reconhecimento social, pois a escrita passa a operar como instrumento de pertencimento. Desse modo, observa Rodrigues (2019, p. 43) que “a Educação do Campo afirma o direito de aprender sem romper com a cultura local”, o que evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que não imponham apagamentos culturais. Assim, a linguagem escrita precisa ser ensinada de modo a preservar referências familiares, comunitárias e históricas, fortalecendo a continuidade das aprendizagens e o vínculo com a escola.

A identidade, quando acolhida como princípio pedagógico, favorece práticas mais significativas e menos excludentes. Nos anos iniciais, isso implica selecionar textos, temas e atividades que dialoguem com o cotidiano rural, sem folclorizar vivências ou reduzir o campo a um espaço de carência. Ao mesmo tempo, requer enfrentar desigualdades estruturais que atravessam escolas do campo, como transporte precário, multisseriação e falta de recursos, condições que comprometem continuidade, participação e aprendizagem com qualidade social.

Nessa direção, a alfabetização no campo precisa ser compreendida como processo social e político, marcado por relações de poder. Assim, Silva (2023) problematiza que a escola, quando adota modelos homogêneos, tende a responsabilizar o estudante por dificuldades que são, em grande parte, produzidas por condições institucionais e pela distância entre currículo e realidade.

O desafio está em reorganizar práticas com justiça, escuta e coerência pedagógica, garantindo que o acesso ao conhecimento não seja confundido com adaptação superficial.

A leitura e a escrita, no campo, também se relacionam à participação comunitária e ao fortalecimento do sentimento de pertencimento. Quando o trabalho pedagógico incorpora histórias locais, mapas afetivos e gêneros do cotidiano, a alfabetização ganha sentido e continuidade. Além disso, o vínculo com famílias e lideranças pode ampliar a confiança na escola, reduzindo evasões e rupturas no percurso escolar, com maior estabilidade e acolhimento. A escola, nesse movimento, deixa de ser apenas um serviço e passa a ser um espaço de diálogo e construção coletiva.

Nessa perspectiva, alfabetizar não pode se limitar à repetição de sílabas ou ao treino descontextualizado, pois isso empobrece a experiência linguística e reduz a escrita a uma tarefa sem vida. Como destacam Chagas e Pasuch (2016, p. 23), “a alfabetização se sustenta quando o estudante reconhece significado no que produz”, compreensão que reforça a necessidade de o texto circular como prática social desde os primeiros anos. Assim, ler e escrever deixam de ser exercícios vazios e passam a afirmar autoria, participação e pertencimento. Quando o aluno percebe utilidade e sentido, o aprendizado se torna mais consistente e menos dependente de memorização mecânica.

O território, portanto, é componente curricular vivo, capaz de orientar projetos de leitura, escrita e oralidade. Quando a escola reconhece o campo como espaço de cultura, ciência e produção, rompe com estereótipos e amplia horizontes formativos. Ao mesmo tempo, essa postura exige formação docente contínua, pois o professor também enfrenta limites impostos por políticas insuficientes e materiais escassos, que afetam o planejamento e a mediação. Mesmo com dificuldades, a docência pode construir caminhos criativos e coerentes com a realidade local.

A criticidade, nos anos iniciais, pode ser cultivada de modo sensível e adequado à infância, sem antecipar formalismos. Isso ocorre quando se trabalha com perguntas, relatos, observação do ambiente e escuta das experiências familiares, conectando alfabetização e realidade. Assim, o estudante aprende a nomear o mundo com palavras próprias, transformando a escrita em instrumento de expressão, autonomia e participação no cotidiano social. A alfabetização passa a ser um ato de leitura do mundo, fortalecendo identidade e consciência de pertencimento.

Nesse caminho, o planejamento pedagógico precisa integrar metodologias flexíveis e avaliação formativa, respeitando ritmos e trajetórias diversas. Assim, Silva et al. (2017) defendem que práticas colaborativas e contextualizadas fortalecem a aprendizagem e reduzem desigualdades, enquanto Cruz (2020) enfatiza que o reconhecimento cultural amplia o engajamento e a permanência. A convergência entre tais visões sustenta uma alfabetização com sentido social e compromisso público, capaz de articular conhecimento escolar, vida comunitária e direito à aprendizagem.

Assim, alfabetizar na Educação do Campo exige compromisso político com equidade, identidade e território, sem romantizar desafios concretos. Trata-se de garantir condições reais

de ensino, materiais adequados e valorização docente, para que a escrita não seja apenas uma exigência escolar, mas uma conquista humana. Quando a escola assume esse horizonte, o direito à alfabetização se torna também direito ao pertencimento, à dignidade e à continuidade das aprendizagens, reconhecendo o campo como lugar legítimo de produção de saber e cidadania.

Ludicidade como mediação pedagógica: brincar, linguagem e construção da leitura e escrita

A ludicidade como mediação pedagógica, quando compreendida de forma crítica e intencional, amplia as possibilidades de construção da leitura e da escrita nos anos iniciais. Brincar não se reduz a entretenimento ou pausa na rotina escolar, pois constitui linguagem, vínculo e experiência cultural que atravessa o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, o ato de brincar cria condições para que a criança explore sentidos, formule hipóteses e se aproprie de formas de expressão que antecedem e sustentam a alfabetização.

Ao considerar a relação entre brincar e linguagem, torna-se evidente que o jogo organiza interações, estimula narrativas e fortalece a comunicação em diferentes registros. A criança aprende a negociar regras, nomear ações, argumentar e escutar, elementos essenciais para a constituição do sujeito leitor e escritor. Quando a escola acolhe essas práticas como parte do currículo, favorece uma alfabetização menos mecânica e mais significativa, capaz de respeitar ritmos e singularidades sem fragilizar a exigência formativa.

Nessa perspectiva, a ludicidade se apresenta como estratégia potente para integrar oralidade, escuta e produção de sentidos no cotidiano escolar. Assim, Pinto e Sousa (2024) defendem que atividades lúdicas, quando planejadas com objetivos claros, contribuem para ampliar o repertório linguístico e favorecer a participação ativa dos estudantes na construção de significados. Tal compreensão desloca o foco do treino repetitivo para a experiência comunicativa, na qual a leitura e a escrita surgem como práticas sociais e não apenas como tarefas escolares.

A mediação docente, nesse cenário, torna-se decisiva para que o brincar seja pedagógico sem perder sua natureza criativa e espontânea. Não basta oferecer jogos ou brinquedos, pois o sentido educativo emerge da forma como o professor organiza o tempo, conduz a interação e propõe desafios adequados. A ludicidade, portanto, exige planejamento e intencionalidade, evitando tanto a rigidez que esvazia o brincar quanto a improvisação que impede a aprendizagem de se consolidar com profundidade e continuidade.

Ao pensar na alfabetização, é preciso reconhecer que brincar também ensina a ler o mundo antes de ler palavras. Desse modo, “a brincadeira mobiliza a linguagem e permite que a criança atribua significado ao que escreve e lê” (Soares e Fontana, 2020). A afirmação evidencia que a escrita se fortalece quando nasce de experiências concretas e afetivas, nas quais a criança compreende que registrar, narrar e interpretar são formas de participar do cotidiano e de produzir pertencimento.

Nessa direção, jogos simbólicos, cantigas, dramatizações e brincadeiras de regras podem atuar como pontes entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Ao brincar, a criança amplia vocabulário, experimenta estruturas narrativas e aprende a organizar ideias com início, meio e fim, o que repercute diretamente na produção textual. Além disso, a ludicidade favorece a confiança para errar e tentar novamente, condição essencial para o avanço na alfabetização, sobretudo quando o ambiente escolar valoriza o processo e não apenas o resultado final.

Com base nessa compreensão, torna-se relevante destacar que a ludicidade pode favorecer tanto aspectos cognitivos quanto socioemocionais do aprender. Assim, Sandini e Paz (2023) analisam que o brincar cria um espaço de experimentação que fortalece a atenção, a memória e a imaginação, ao mesmo tempo em que sustenta vínculos e regula emoções. Ainda nesse debate, Pereira e Cardoso (2025) ressaltam que práticas lúdicas mediadas pelo professor ampliam a participação e reduzem bloqueios frente à leitura e à escrita, especialmente em contextos de insegurança e baixa autoestima escolar.

A construção da leitura e da escrita, quando atravessada por experiências lúdicas, tende a se tornar mais acessível e humanizada. Isso ocorre porque o brincar permite que a criança perceba a linguagem como ferramenta de expressão e não como obrigação distante de sua realidade. Ao produzir listas em jogos, registrar pontuações, criar convites para brincadeiras ou inventar histórias coletivas, o estudante vivencia usos reais da escrita, compreendendo sua função social e desenvolvendo autonomia gradativa.

Outro ponto importante está na compreensão de que a ludicidade não elimina a sistematização necessária à alfabetização, mas a reorganiza de forma mais significativa. O ensino de letras, sílabas e estruturas textuais pode ser integrado a propostas criativas, evitando práticas repetitivas que geram cansaço e desmotivação. Quando o conteúdo aparece dentro de uma situação de jogo, a criança encontra motivo para persistir, pois aprende com prazer, desafio e participação, construindo um percurso mais consistente e menos fragmentado.

Nesse horizonte, torna-se fundamental reconhecer que o brincar também pode funcionar como diagnóstico pedagógico, permitindo ao professor observar hipóteses de escrita, repertórios linguísticos e modos de interação. Assim, Bispo (2025) destaca que situações lúdicas revelam, de modo mais espontâneo, dificuldades e potencialidades que nem sempre aparecem em atividades formais, favorecendo intervenções mais precisas. Desse modo, a ludicidade contribui para uma avaliação formativa, orientada pela escuta e pela observação contínua.

Ao tratar da ludicidade como mediação, deve-se evitar uma visão romantizada que confunda brincar com ausência de rigor pedagógico, pois o jogo só se torna formativo quando há planejamento e intervenção qualificada. Como defendem Pereira e Cardoso (2025, p. 41), “a intencionalidade do professor transforma o jogo em experiência de aprendizagem e linguagem”, indicando que a mediação docente precisa articular objetivos, estratégias e acompanhamento contínuo. Assim, a brincadeira sustenta progressos reais na leitura e na escrita, sem reduzir o

aluno a tarefas mecânicas ou a modelos prontos de alfabetização, preservando autoria, sentido e participação no processo.

Logo, a ludicidade, quando assumida como linguagem e mediação pedagógica, amplia a potência da alfabetização e fortalece a construção de sujeitos leitores e escritores. Brincar, nesse contexto, torna-se caminho para aprender com sentido, vínculo e participação, articulando experiência cultural e conhecimento escolar. Assim, a leitura e a escrita deixam de ser apenas metas curriculares e passam a integrar um processo humano de expressão, pertencimento e desenvolvimento, no qual a criança se reconhece como autora de suas próprias narrativas.

Práticas alfabetizadoras no contexto rural: jogos, narrativas e participação da comunidade

As práticas alfabetizadoras no contexto rural exigem uma compreensão ampliada de aprendizagem, pois o ato de ler e escrever se articula ao território, ao trabalho e às relações comunitárias que organizam a vida cotidiana. Nesse cenário, alfabetizar não pode ser reduzido a procedimentos técnicos de decodificação, uma vez que a linguagem se constrói em experiências culturais e afetivas. Assim, jogos, narrativas e participação social tornam-se recursos fundamentais para promover sentido, pertencimento e continuidade no processo de alfabetização.

No espaço rural, a escola se insere em dinâmicas próprias, marcadas por deslocamentos, tempos diferenciados e múltiplas formas de interação entre gerações. Por isso, o planejamento alfabetizador precisa dialogar com o modo como as crianças observam o mundo, participam das atividades familiares e constroem referências simbólicas. Quando o ensino ignora tais particularidades, tende a gerar distanciamento e desmotivação, dificultando a permanência e o avanço na leitura e escrita. A alfabetização, portanto, deve ser construída como prática social viva e situada.

Nessa perspectiva, os jogos didáticos podem atuar como mediação para aproximar conteúdos escolares de experiências concretas do cotidiano rural. Assim, Silva et al. (2017) indicam que estratégias lúdicas favorecem participação, cooperação e engajamento, ao mesmo tempo em que ampliam o repertório linguístico e comunicativo das crianças. Esse movimento permite que a escrita seja percebida como ferramenta de interação, registro e autoria, e não apenas como tarefa repetitiva. Quando o jogo é planejado com intencionalidade, ele sustenta avanços reais na alfabetização.

A narrativa, por sua vez, constitui um eixo potente para fortalecer a linguagem e a produção de sentidos, especialmente quando se articula a memórias locais e histórias compartilhadas pela comunidade. No contexto rural, contar e ouvir histórias envolve tradições, experiências familiares e conhecimentos transmitidos entre gerações. Ao incorporar narrativas ao trabalho pedagógico, a escola amplia as possibilidades de leitura do mundo e de expressão oral, favorecendo também a escrita como forma de registrar vivências e construir identidade. Assim, alfabetizar se torna um processo mais humanizado e significativo.

Nesse caminho, a alfabetização ganha densidade quando o estudante reconhece sentido social no que produz, percebendo que ler e escrever servem para comunicar, registrar e participar do mundo. Como afirmam Chagas e Pasuch (2016), a escrita precisa circular como prática social, e Souza (2018) complementa ao indicar que o brincar mobiliza linguagem e autoria, evidenciando que a aprendizagem se fortalece quando o aluno vivencia situações reais de comunicação. Assim, ler e escrever deixam de ser fins isolados e passam a funcionar como meios para narrar, organizar experiências e dialogar com o outro, construindo pertencimento e confiança no próprio percurso.

Ao considerar o papel da comunidade, torna-se indispensável compreender que a alfabetização não se sustenta apenas na sala de aula, mas se amplia na relação entre escola, família e território, fortalecendo vínculos e garantindo maior continuidade no percurso escolar. Como destacam Araújo e Xavier (2019, p. 33), “a participação comunitária fortalece o sentido da aprendizagem”, pois aproxima a linguagem escrita das experiências reais vividas pelas crianças. Quando a escola acolhe saberes locais e valoriza a presença das famílias, consolida-se um ambiente de corresponsabilidade, no qual o estudante percebe conexão entre o que vive fora e dentro da instituição, reduzindo rupturas no processo alfabetizador.

A presença de práticas coletivas, como rodas de leitura, oficinas de escrita e momentos de contação de histórias com moradores, pode fortalecer o valor simbólico da alfabetização no campo. Nessas ações, a criança se reconhece como parte de uma rede de experiências, compreendendo que ler e escrever são práticas que conectam pessoas e ampliam possibilidades de participação social. Além disso, tais propostas contribuem para a autoestima escolar, pois o estudante percebe que sua cultura não é inferior, mas constitui fonte legítima de conhecimento e linguagem, produzindo sentido e motivação.

Nessa direção, os jogos podem ser integrados a narrativas locais, criando situações em que a escrita surge como necessidade comunicativa e não como imposição. Por exemplo, jogos de trilha com histórias do território, cartas com personagens da comunidade e desafios que envolvem registro de palavras e frases favorecem aprendizagem gradual. Desse modo, escreve Ilha (2018), o jogo organiza a interação e cria contextos de linguagem. A afirmação evidencia que a ludicidade, quando mediada pelo professor, sustenta o desenvolvimento da leitura e da escrita com mais fluidez e participação.

Outro aspecto relevante consiste em compreender que o contexto rural apresenta desafios estruturais que impactam diretamente as práticas alfabetizadoras, como turmas multisseriadas, escassez de materiais e rotinas escolares instáveis. Mesmo diante dessas limitações, a alfabetização pode avançar quando o planejamento se apoia em estratégias flexíveis, integrando jogos e narrativas como recursos acessíveis. Nesse contexto, sustenta Souza (2018), o território é fonte de repertório pedagógico. Essa compreensão permite que o professor utilize elementos do cotidiano para criar situações de leitura e escrita significativas.

A escola do campo, ao valorizar a participação da comunidade, também fortalece o caráter democrático da alfabetização, pois amplia espaços de escuta e diálogo. Quando famílias

e moradores são convidados a compartilhar histórias, palavras, cantigas e experiências, o ensino se torna mais contextualizado e menos excludente. Além disso, a criança percebe que a linguagem escrita não pertence apenas ao espaço escolar, mas pode registrar memórias e organizar conhecimentos coletivos. Assim, alfabetizar se transforma em ação de reconhecimento cultural e de ampliação de cidadania.

Nesse horizonte, práticas alfabetizadoras situadas no campo exigem um olhar crítico sobre modelos homogêneos que desconsideram desigualdades e singularidades. A leitura e a escrita precisam ser compreendidas como direitos, mas também como instrumentos de participação social, capazes de fortalecer a autonomia do estudante. Ao integrar jogos, narrativas e envolvimento comunitário, a escola cria condições para que o aluno aprenda com sentido, ritmo e pertencimento. Trata-se de um processo que exige intencionalidade pedagógica e compromisso ético com a realidade vivida.

Contudo, alfabetizar no contexto rural significa reconhecer que a aprendizagem se constrói na relação entre linguagem, cultura e território, e não apenas por meio de métodos fixos. Jogos, narrativas e participação comunitária, quando articulados de forma planejada, favorecem vínculos, autoria e continuidade no percurso escolar. A alfabetização, assim, deixa de ser mera exigência curricular e passa a ser experiência humana de expressão e pertencimento, na qual a criança aprende a ler e escrever para compreender o mundo, narrar sua história e participar ativamente da vida social.

Considerações finais

As discussões desenvolvidas ao longo do artigo evidenciam que a alfabetização no contexto rural não pode ser compreendida como simples etapa escolar de domínio do código escrito, pois se constitui como processo cultural, social e político atravessado por identidade, território e condições concretas de escolarização. A Educação do Campo convoca a escola a reconhecer saberes locais, trajetórias comunitárias e formas próprias de produzir linguagem, evitando que a prática pedagógica reproduza modelos urbanos como padrão universal. Assim, alfabetizar no campo exige compromisso com pertencimento, continuidade e justiça social no acesso ao conhecimento.

Ao analisar a ludicidade como mediação pedagógica, observou-se que brincar, narrar e jogar não representam um desvio do trabalho escolar, mas caminhos legítimos para fortalecer linguagem, autoria e participação. Quando o professor organiza experiências lúdicas com intencionalidade, o jogo passa a operar como espaço de interação, escuta e construção de sentidos, favorecendo a leitura e a escrita em situações reais de comunicação. Dessa forma, a alfabetização tende a se consolidar como prática social viva, vinculada ao cotidiano, e não como exercício repetitivo orientado apenas por resultados imediatos.

Os achados teóricos também indicam que narrativas, memórias e experiências do território podem constituir recursos potentes para o trabalho alfabetizador, pois aproximam a

linguagem escolar da vida cotidiana e reforçam o valor simbólico da escrita. Quando a criança encontra nos textos e atividades marcas de sua realidade, tende a desenvolver maior motivação, confiança e permanência, reduzindo bloqueios produzidos por propostas descontextualizadas. Assim, alfabetizar implica criar pontes entre oralidade e escrita, entre cultura comunitária e currículo, para que o estudante se reconheça como sujeito capaz de interpretar, registrar e produzir sentidos.

Outro aspecto decisivo refere-se à participação da comunidade e das famílias como elemento de continuidade do processo alfabetizador, especialmente em territórios onde a escola assume papel central na vida social. A articulação entre escola, família e território fortalece a corresponsabilidade e amplia a legitimidade do ensino, evitando que a alfabetização seja vivida como exigência distante. Quando a escrita circula em situações compartilhadas, o estudante percebe utilidade concreta na leitura e na produção textual, o que contribui para consolidar vínculos, reduzir rupturas e fortalecer a autoestima escolar.

Embora a ludicidade e a participação social se apresentem como estratégias relevantes, é necessário reconhecer limites estruturais que atravessam a Educação do Campo, como multisseriação, precarização de recursos, rotatividade docente e dificuldades de acesso a materiais pedagógicos. Tais fatores interferem diretamente na continuidade do trabalho alfabetizador e exigem políticas públicas que garantam condições reais de ensino. Nesse cenário, a mediação docente precisa ser valorizada como trabalho intelectual e formativo, capaz de criar alternativas pedagógicas sem naturalizar desigualdades ou responsabilizar o estudante por obstáculos institucionais.

A análise reforça, portanto, que a alfabetização no campo demanda planejamento flexível, avaliação formativa e práticas que articulem rigor pedagógico e sensibilidade cultural. A ludicidade, quando orientada por objetivos claros, contribui para que o estudante avance na leitura e na escrita com participação ativa, ampliando repertórios linguísticos e consolidando autoria. Assim, o jogo se transforma em experiência de linguagem e aprendizagem, sem perder sua dimensão humana e criativa. Esse equilíbrio entre intencionalidade e liberdade é condição para sustentar progressos consistentes, respeitando ritmos e trajetórias diversas.

Por fim, conclui-se que fortalecer práticas alfabetizadoras no contexto rural implica reconhecer o território como referência formativa e a cultura do campo como fonte legítima de conhecimento. Jogos, narrativas e participação comunitária, quando articulados de modo crítico, ampliam o sentido social da alfabetização e favorecem permanência, pertencimento e desenvolvimento integral. Dessa forma, a escola do campo pode assumir seu papel de produzir direitos, garantindo que a leitura e a escrita sejam instrumentos de expressão e cidadania, e não mecanismos de exclusão. O desafio permanece em sustentar tais princípios em ações contínuas e estruturantes.

Referências

- ARAÚJO, Luciana C. M.; XAVIER, Eneusa P. **Práticas de letramentos no contexto rural: vivências das crianças em um grupo de estudos**. Revista de Ensino, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.univali.br/pergamumweb/vinculos/pdf/Irma%20dos%20Santos%20Guimar%C3%A3es%202023.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2025.
- BISPO, A. G. **Alfabetização e letramento: desenvolvendo aprendizagens por meio da ludicidade**. Cadernos Pedagógicos, 2025. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/16439>. Acesso em: 03 nov. 2025.
- CHAGAS, Rosilda Ribeiro; PASUCH, Jaqueline. **Práticas pedagógicas na alfabetização de uma turma multiseriada no campo**. Experiências em Educação do Campo: perspectivas e práticas pedagógicas, v. 7, n. 3, p. 1577–1603, ago./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/download/9867/6247>. Acesso em: 09 jan. 2026.
- CHAGAS, Rosilda Ribeiro; PASUCH, Jaqueline. **Práticas pedagógicas na alfabetização de uma turma multiseriada no campo**. Revista Educação, Pesquisa e Saberes, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/download/9867/6247>. Acesso em: 10 dez. 2025.
- CRUZ, Gabriela T. M. **Educação do Campo, alfabetização e letramento: desafios contemporâneos**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 7., 2020. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68396>. Acesso em: 18 out. 2025.
- ILHA, Dênis D. **O lugar do cotidiano nas escolas rurais e a construção do conhecimento**. Educação em Revista, v. 34, n. 3, 2018. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-03052018000300177&script=sci_arttext. Acesso em: 28 out. 2025.
- PEREIRA, Olga Bitencourt; CARDOSO, Maria Bárbara da Costa. **Metodologias lúdicas no estímulo à leitura e na consolidação da alfabetização em contexto escolar**. Revista FT, v. 29, ed. 148, jul. 2025. Disponível em: <https://revistaft.com.br/metodologias-ludicas-no-estimulo-a-leitura-e-na-consolidacao-da-alfabetizacao-em-contexto-escolar/>. Acesso em: 14 jan. 2026.
- PINTO, Jacyguara Costa; SOUSA, Ruth da Costa. **Ludicidade e letramento: desafios e perspectivas no Ensino Fundamental I**. Rebena – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, v. 8, p. 436–448, 2024. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/278>. Acesso em: 07 jan. 2026.
- RODRIGUES, Soiara Vaz de Oliveira. **Alfabetização e letramento no contexto da educação do campo**. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332245936_ALFABETIZACAO_E_LETRAMENTO_NO_CONTEXTO_DA_EDUCACAO_DO_CAMPO. Acesso em: 02 nov. 2025.
- SANDINI, Sabrina Plá; PAZ, Ketlyn Dessordi. **Ludicidade, alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Revista Momento – diálogos em educação, v. 32, n. 1, p. 339–363, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/download/14404/10148/53550>. Acesso em: 25 out. 2025.

SILVA, Andréa W. P.; DIAS, Vanessa G.; PALUDO, Conceição. **Os desafios estratégicos da alfabetização e letramento na formação de professores da/na Educação do Campo.** Momento: diálogos em educação, Rio Grande, 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/download/5473/4591/20118>. Acesso em: 19 dez. 2025.

SILVA, M. P. C. da. **Letramento e alfabetização no contexto do sujeito do campo.** 2023. Repositório Institucional UFMG. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/a64a3863-0209-46db-8578-1c366f30edd9>. Acesso em: 21 nov. 2025.

SILVA, Marcia Batista da; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento; SILVA, Amós Santos. **Alfabetização e letramento na educação do campo: jogos didáticos e atividades contextualizadas com os saberes campesinos.** Revista Tópicos Educacionais, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6727/672770960001/html/>. Acesso em: 22 dez. 2025.

SOARES, Cristina Dallastra; FONTANA, Maria Iolanda. **Alfabetização, letramento e ludicidade na formação e prática de professores alfabetizadores.** Letras & Expressão (LES), v. 0, n. 46, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1046>. Acesso em: 11 dez. 2025.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Ruralidades, práticas pedagógicas e narrativas docentes: implicações para a alfabetização no contexto rural.** Salvador: EDUFBA, Cadernos Temáticos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30944/1/ruralidades-praticas-pedagogicas-narrativas-docentes_caderno-tematico-4.pdf. Acesso em: 05 jan. 2026.