

LUDICIDADE, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS: UMA REVISÃO CRÍTICA SOBRE APRENDIZAGEM, MEDIAÇÃO DOCENTE E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

PLAYFULNESS, LITERACY, AND READING AND WRITING SKILLS IN THE EARLY YEARS: A CRITICAL REVIEW OF LEARNING, TEACHER MEDIATION, AND PEDAGOGICAL INTENTIONALITY

EL JUEGO, LA ALFABETIZACIÓN Y LA ALFABETIZACIÓN LECTORA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE ESCOLARIZACIÓN: UNA REVISIÓN CRÍTICA SOBRE EL APRENDIZAJE, LA MEDIACIÓN DOCENTE Y LA INTENCIONALIDAD PEDAGÓGICA

Iracilda Góis da Silva

Mestra em Ciências da Educação

Emil Brunner World University (EBWU), Miami, Florida, USA

Jane Cleide Roque de Souza Calazans

Mestranda em Educação com ênfase em Formação de Professores

Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), Santander, Cantabria, Espanha

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-8890-3569>

Leila Cristina Gonçalves

Doutora em Ciências da Educação

Universidad Politécnica y Artística del Paraguay (UPAP), Ciudad del Este, Paraguay

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-9234-4078>

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i8.776>

Aceito em: 18.08.2026

Resumo: A ludicidade desempenha um papel fundamental no processo de alfabetização e letramento, pois favorece a construção do conhecimento de forma significativa, estimulando o desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, o brincar constitui uma importante estratégia pedagógica capaz de despertar o interesse dos estudantes, promover a participação ativa nas atividades escolares e facilitar a aquisição da leitura e da escrita. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da ludicidade no processo de alfabetização e letramento, evidenciando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motor das crianças. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, desenvolvida por meio da análise de livros, artigos científicos e documentos que abordam a temática. Os resultados da investigação apontam que a utilização de práticas lúdicas torna o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, motivador e significativo, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade, da autonomia, da interação social e do pensamento crítico. Conclui-

se que a ludicidade, quando planejada de forma intencional e integrada às práticas pedagógicas, constitui um recurso indispensável para favorecer o processo de alfabetização e letramento, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e contextualizada.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Ludicidade. Aprendizagem. Desenvolvimento Infantil.

Abstract: Playful practices play a fundamental role in early literacy and literacy development because they promote the meaningful construction of knowledge while fostering children's overall development. In this context, play serves as an important pedagogical strategy capable of stimulating students' interest, encouraging active participation in school activities, and facilitating the acquisition of reading and writing skills. This article aims to analyze the importance of playful practices in early literacy and literacy development, highlighting their contributions to children's cognitive, social, emotional, and motor development. This qualitative, bibliographic study was developed through the analysis of books, scientific articles, and official documents related to the topic. The findings indicate that playful practices make teaching and learning more dynamic, motivating, and meaningful, contributing to creativity, autonomy, social interaction, and critical thinking. It is concluded that playfulness, when intentionally planned and integrated into pedagogical practices, is an indispensable educational resource for promoting early literacy and broader literacy development, leading to more effective and contextualized learning.

Keywords: Early Literacy. Literacy Development. Playful Practices. Learning. Child Development.

Resumen: El carácter lúdico desempeña un papel fundamental en el proceso de alfabetización y aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que favorece la construcción del conocimiento de forma significativa, estimulando el desarrollo integral del niño. En este contexto, el juego constituye una importante estrategia pedagógica capaz de despertar el interés de los alumnos, promover la participación activa en las actividades escolares y facilitar la adquisición de la lectura y la escritura. El presente artículo tiene como objetivo analizar la importancia del juego en el proceso de alfabetización y aprendizaje de la lectura y la escritura, poniendo de relieve sus contribuciones al desarrollo cognitivo, social, afectivo y motor de los niños. Se trata de una investigación de enfoque cualitativo, de carácter bibliográfico, desarrollada mediante el análisis de libros, artículos científicos y documentos que abordan la temática. Los resultados de la investigación indican que el uso de prácticas lúdicas hace que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea más dinámico, motivador y significativo, contribuyendo al desarrollo de la creatividad, la autonomía, la interacción social y el pensamiento crítico. Se concluye que la ludicidad, cuando se planifica de forma intencionada y se integra en las prácticas pedagógicas, constituye un recurso indispensable para favorecer el proceso de alfabetización y de adquisición

de la lectoescritura, promoviendo un aprendizaje más eficaz y contextualizado.

Palabras clave: Alfabetización. Adquisición de la lectoescritura. Ludicidad. Aprendizaje. Desarrollo infantil.

1 Introdução

A alfabetização e o letramento constituem processos fundamentais para a formação da criança, pois possibilitam não apenas a aquisição da leitura e da escrita, mas também o desenvolvimento das competências necessárias para sua participação ativa na sociedade. Nesse contexto, torna-se indispensável que as práticas pedagógicas ultrapassem os métodos tradicionais de ensino, incorporando estratégias que despertem o interesse, a criatividade e a participação dos estudantes no processo de aprendizagem.

Entre essas estratégias, a ludicidade destaca-se como um importante recurso pedagógico, uma vez que favorece a construção do conhecimento de maneira prazerosa, significativa e contextualizada. O brincar, quando utilizado com intencionalidade educativa, contribui para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor da criança, além de fortalecer a autonomia, a interação e o pensamento crítico. Dessa forma, as atividades lúdicas tornam-se aliadas do professor alfabetizador, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais acolhedor, motivador e eficiente.

Embora a ludicidade seja reconhecida como um elemento relevante na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda existem desafios relacionados à sua efetiva inserção nas práticas pedagógicas. Em muitos contextos escolares, o brincar é compreendido apenas como um momento de recreação, desconsiderando seu potencial educativo e sua contribuição para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e interpretação.

Estudos recentes têm reforçado a relevância das práticas lúdicas para a aprendizagem escolar, ao mesmo tempo em que evidenciam que seus efeitos pedagógicos não decorrem exclusivamente da utilização de jogos ou brincadeiras, mas da forma como essas experiências são planejadas e mediadas pelo professor. Araújo (2020), ao analisar o emprego de jogos como recursos didáticos na alfabetização, evidencia que seu potencial pedagógico está relacionado à articulação entre os objetivos de aprendizagem, a reflexão sobre o sistema de escrita e a intervenção docente.

Nessa mesma direção, Parker, Thomsen e Berry (2022) destacam que a aprendizagem por meio do brincar, quando incorporada ao contexto escolar, pode favorecer experiências significativas, participativas, prazerosas e socialmente interativas, desde que associada à orientação pedagógica e a objetivos educacionais definidos.

No contexto brasileiro, Hamdan, Benicio e Teixeira (2023) ressaltam que a ludicidade constitui dimensão relevante das práticas alfabetizadoras, mas sua utilização exige planejamento e intencionalidade pedagógica, não devendo ser reduzida a momentos de recreação. De modo complementar, Ranyere e Matias (2023), ao investigarem as relações estabelecidas por estudantes com atividades lúdicas escolares, evidenciam a importância de considerar os sentidos atribuídos pelas próprias crianças às experiências desenvolvidas no espaço educativo.

Esses estudos indicam que a discussão contemporânea sobre ludicidade ultrapassa a simples defesa do brincar como recurso motivacional, envolvendo questões relacionadas à mediação docente, à participação infantil, aos objetivos de aprendizagem e às condições concretas em que as práticas são desenvolvidas.

Apesar desses avanços, identifica-se uma lacuna na literatura no que se refere à articulação integrada entre ludicidade, alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Parte das discussões concentra-se nas potencialidades gerais do brincar ou na utilização de jogos como recursos didáticos, enquanto permanece necessária uma análise que reúna, em uma mesma perspectiva, as contribuições das práticas lúdicas para a aprendizagem da leitura e da escrita, o desenvolvimento integral da criança, a mediação docente e as orientações curriculares estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular. Assim, mais do que reafirmar a importância do brincar, torna-se necessário compreender sob quais condições pedagógicas a ludicidade pode efetivamente ser integrada ao processo de alfabetização e letramento.

Essa lacuna justifica a realização de uma revisão da literatura, uma vez que a produção científica disponível encontra-se distribuída entre diferentes perspectivas teóricas e abordagens investigativas. A sistematização dessas contribuições permite identificar convergências, especificidades e limites dos estudos existentes, favorecendo uma compreensão mais abrangente acerca das relações entre práticas lúdicas, aprendizagem da linguagem escrita e atuação docente. Além disso, uma análise integrada pode contribuir para superar a compreensão reducionista da ludicidade como estratégia meramente recreativa ou motivacional, evidenciando sua dimensão pedagógica quando articulada a objetivos educacionais claramente definidos.

Nesse sentido, o presente artigo contribui para o debate ao realizar uma análise articulada das contribuições da ludicidade para os processos de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando simultaneamente as dimensões da aprendizagem da leitura e da escrita, do desenvolvimento infantil, da mediação docente e das orientações curriculares. A contribuição específica do estudo consiste, portanto, em sistematizar essas dimensões em uma perspectiva integradora, buscando evidenciar que o potencial educativo das práticas lúdicas não reside apenas na natureza da atividade proposta, mas sobretudo na intencionalidade pedagógica, na mediação do professor e na sua vinculação aos objetivos de aprendizagem.

Embora o brincar seja reconhecido como uma dimensão essencial da infância, sua utilização no ambiente escolar ainda é, em muitos contextos, associada apenas à recreação. Essa compreensão reduz seu potencial pedagógico e limita as possibilidades de integração entre as experiências lúdicas e o desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Diante disso, estabelece-se o seguinte problema de pesquisa: de que maneira a ludicidade, quando planejada com intencionalidade pedagógica, pode contribuir para os processos de alfabetização e letramento das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Para analisar as contribuições da ludicidade para os processos de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando seu potencial para favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita e o desenvolvimento integral da criança.

Os objetivos específicos: compreender a relação entre alfabetização, letramento e ludicidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental; identificar as contribuições de jogos, brincadeiras, literatura infantil, músicas, dramatizações e outras práticas lúdicas para a aprendizagem da leitura e da escrita; discutir o papel do professor como mediador no planejamento, na aplicação e na avaliação das práticas lúdicas; analisar as orientações da Base Nacional Comum Curricular acerca do brincar, dos direitos de aprendizagem e da continuidade das experiências lúdicas nos anos iniciais.

A escolha desta temática justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões sobre práticas pedagógicas que tornem a alfabetização e o letramento mais significativos, participativos e adequados às características da infância. Nos anos iniciais, muitas crianças apresentam diferentes ritmos, conhecimentos prévios e formas de interação com a linguagem escrita, o que exige do professor estratégias diversificadas que promovam o interesse, a participação e a construção ativa do conhecimento.

Nesse sentido, investigar a ludicidade mostra-se relevante porque o brincar possibilita a articulação entre os conteúdos escolares e as experiências culturais, sociais e afetivas das crianças. Quando orientadas por objetivos educacionais, as atividades lúdicas podem favorecer o desenvolvimento da oralidade, da consciência fonológica, da leitura, da produção escrita, da criatividade, da autonomia e da cooperação. A pesquisa também apresenta relevância social e educacional ao oferecer subsídios teóricos para professores alfabetizadores, contribuindo para práticas mais inclusivas e comprometidas com o direito de aprender.

2 Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com finalidade descritivo-analítica. O estudo foi desenvolvido mediante dois procedimentos

complementares: revisão narrativa da literatura científica e análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A revisão narrativa foi utilizada para reunir e interpretar contribuições teóricas e estudos científicos relacionados à alfabetização, ao letramento, à ludicidade, às práticas lúdicas e à mediação docente.

A análise documental, por sua vez, foi realizada especificamente sobre a BNCC, considerando sua natureza normativa e sua relevância para a compreensão das orientações curriculares relacionadas ao brincar, à transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e ao desenvolvimento das aprendizagens relacionadas à linguagem escrita.

O levantamento da literatura científica foi realizado em agosto de 2026 nas plataformas *SciELO*, *Portal de Periódicos CAPES* e *Google Acadêmico*. Foram empregados, isoladamente e em combinações, os descritores “alfabetização”, “letramento”, “ludicidade”, “jogos de alfabetização”, “práticas lúdicas”, “anos iniciais” e “aprendizagem por meio do brincar”, bem como seus equivalentes em inglês. Para a atualização do debate, priorizaram-se artigos publicados entre 2020 e 2026, em português ou inglês, com texto completo disponível e relação direta com o problema de pesquisa. Também foram consideradas obras clássicas indispensáveis à fundamentação conceitual do estudo.

Paralelamente à revisão da literatura científica, realizou-se análise documental da Base Nacional Comum Curricular, considerando a versão oficial do documento referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. A análise concentrou-se nos trechos relacionados aos eixos estruturantes da Educação Infantil, aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, à transição para o Ensino Fundamental, às orientações para os anos iniciais e às aprendizagens relacionadas à oralidade, à leitura e à escrita.

O documento foi examinado com o propósito de identificar como a ludicidade e a continuidade das experiências de aprendizagem são compreendidas no percurso entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. A BNCC foi, portanto, tratada como fonte documental específica e não como simples referência bibliográfica, permitindo confrontar suas orientações normativas com as contribuições identificadas na literatura científica.

Foram incluídos, na revisão bibliográfica, trabalhos que discutissem práticas lúdicas vinculadas à alfabetização, à leitura, à escrita, ao desenvolvimento integral ou à mediação pedagógica na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram excluídas duplicatas, publicações sem identificação de autoria ou fonte, textos sem relação direta com o objeto do estudo e trabalhos que abordassem o jogo exclusivamente como entretenimento, sem finalidade educacional. A seleção ocorreu mediante leitura dos títulos, resumos e, quando pertinente, dos textos completos.

O material bibliográfico selecionado e os conteúdos documentais da BNCC foram organizados em eixos analíticos previamente definidos: a) relações entre alfabetização, letramento e ludicidade; b) contribuições das práticas lúdicas para a leitura e a escrita; c) orientações curriculares da BNCC relacionadas ao brincar e à continuidade das aprendizagens; e d) papel do professor na mediação, no planejamento e na avaliação das práticas lúdicas. A análise consistiu na comparação e articulação das contribuições dos estudos científicos com as orientações presentes no documento normativo, buscando identificar convergências, especificidades, limites e implicações pedagógicas para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por se tratar de estudo bibliográfico e documental, sem participação de seres humanos ou coleta de dados pessoais, não houve participação direta de sujeitos de pesquisa nem necessidade de submissão do estudo a Comitê de Ética em Pesquisa.

3 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LUDICIDADE NOS ANOS INICIAIS

A compreensão da infância e dos mecanismos pelos quais as crianças se apropriam da linguagem escrita exige uma análise integrada entre os conceitos de alfabetização e letramento e as estratégias metodológicas que viabilizam esse aprendizado. Longe de se configurarem como processos puramente mecânicos de codificação e decodificação, a inserção da criança no universo letrado demanda práticas significativas que conversem com sua realidade cognitiva e sociocultural. Desse modo, esta seção propõe-se a discutir a indissociabilidade entre o ato de alfabetizar e o ato de letrar, evidenciando como a ludicidade atua como o eixo mediador capaz de conferir sentido, engajamento e eficácia a esse percurso formativo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3.1 A ludicidade como estratégia pedagógica no processo de alfabetização

A ludicidade constitui uma das principais estratégias pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental por converter o aprendizado da linguagem escrita em um processo dinâmico, participativo e prazeroso. Sob essa ótica, o brincar supera a dimensão da mera recreação e assume função educativa integral, impulsionando os domínios cognitivo, afetivo, social e motor da criança. Atividades como jogos de linguagem, cantigas, parlendas e contação de histórias estimulam habilidades fundamentais como a consciência fonológica, a oralidade e a ampliação do vocabulário, respeitando o ritmo biológico e os conhecimentos prévios do estudante.

Essa relevância pedagógica, contudo, está diretamente vinculada à intencionalidade docente. Conforme adverte Kishimoto (2011), o jogo educativo só cumpre sua função mediadora quando inserido em um planejamento estruturado, capaz de transformar a curiosidade natural

da infância em ferramentas de autonomia e construção do conhecimento. O professor, portanto, afasta-se do papel de mero transmissor e atua como articulador de experiências investigativas e cooperativas.

Teoricamente, a eficácia do lúdico ancora-se no desenvolvimento ativo do sujeito. Na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998), o brincar projeta a criança em uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), espaço interativo no qual ela manipula regras, resolve problemas e elabora hipóteses além de suas capacidades independentes imediatas. De forma complementar, Piaget (1976) teoriza o jogo como elemento de assimilação da realidade e reorganização dos esquemas mentais. Enquanto Vygotsky prioriza a mediação social, Piaget enfatiza a interação com o meio físico; ambos, porém, convergem ao situar o aluno no centro da ação intelectual. Luckesi (2002) expande essa discussão ao definir a experiência lúdica como um estado de envolvimento integral que unifica cognição, emoção e motivação espontânea.

No campo específico da leitura, Solé (1998) assevera que ler pressupõe a construção de sentidos por meio de inferências e antecipações textuais. Esse entendimento dialoga diretamente com Freire (1989), para quem a leitura da palavra se articula à leitura do mundo, e com as pesquisas de Ferreiro (1999) e Teberosky (1995) sobre a psicogênese da língua escrita, as quais demonstram que a apropriação do código ocorre mediante práticas sociais reais e significativas de comunicação.

Por fim, esse arcabouço teórico encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que estabelece o brincar como direito de aprendizagem e princípio estruturante. Embora a BNCC enfatize a ludicidade com maior ênfase na Educação Infantil, suas diretrizes demandam uma continuidade pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cabe ao planejamento docente, portanto, articular de forma indissociável a ludicidade, a alfabetização e o letramento, assegurando uma formação escolar humanizada e comprometida com o exercício pleno da cidadania.

Estudos recentes reforçam e atualizam essa compreensão. Araújo (2020), ao investigar jogos como recursos didáticos na alfabetização, evidencia que sua contribuição depende da articulação entre objetivos linguísticos, reflexão sobre o sistema de escrita e intervenção docente. Hamdan, Benicio e Teixeira (2023) também destacam que a ludicidade nas práticas alfabetizadoras exige planejamento e não pode ser reduzida a um intervalo recreativo. Em pesquisa com estudantes do 5º ano, Ranyere e Matias (2023) identificaram benefícios atribuídos pelas próprias crianças às brincadeiras utilizadas pedagogicamente, embora ressaltem a necessidade de considerar as condições sociais e os sentidos construídos pelos participantes. Em âmbito internacional, Parker, Thomsen e Berry (2022) propõem que a aprendizagem por meio do brincar, inclusive na escola

primária, seja significativa, ativamente envolvente, prazerosa, iterativa e socialmente interativa, integrando participação infantil, orientação docente e objetivos de aprendizagem.

3.2 Contribuições das práticas lúdicas para a aprendizagem da leitura e da escrita

As práticas lúdicas desempenham um papel essencial no processo de alfabetização e letramento, pois possibilitam que a criança construa conhecimentos de forma ativa, significativa e prazerosa. Ao integrar jogos, brincadeiras, literatura infantil, músicas, dramatizações e diferentes recursos pedagógicos ao cotidiano escolar, o professor cria um ambiente favorável ao desenvolvimento das competências necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita.

De acordo com Soares (2020), alfabetização e letramento são processos distintos, porém indissociáveis. Enquanto a alfabetização consiste na apropriação do sistema de escrita alfabética, o letramento refere-se à inserção da criança nas práticas sociais de leitura e escrita. Dessa forma, a aprendizagem torna-se mais significativa quando ela compreende que ler e escrever não são apenas habilidades escolares, mas práticas presentes nas diferentes situações da vida cotidiana. Nessa perspectiva, a ludicidade constitui um importante recurso metodológico, pois aproxima a criança dessas práticas de maneira contextualizada, despertando seu interesse e favorecendo sua participação ativa na construção do conhecimento.

Essa concepção dialoga com os estudos de Ferreiro (1999) e Teberosky (1995), que demonstram que a aprendizagem da língua escrita ocorre por meio da construção de hipóteses sobre o funcionamento da escrita. As autoras evidenciam que a criança participa ativamente desse processo, reinterpretando e reorganizando seus conhecimentos à medida que interage com diferentes situações de leitura e escrita. Assim, o brincar e as atividades lúdicas favorecem a experimentação, a investigação e a reflexão sobre a linguagem escrita, tornando a alfabetização mais significativa.

A alfabetização, portanto, não se limita à aquisição do código escrito, mas envolve a compreensão de sua função social e de seus diferentes usos na vida cotidiana. Ao brincar, a criança observa, compara, levanta hipóteses, experimenta soluções, comunica ideias e constrói novos conhecimentos, tornando-se protagonista de sua própria aprendizagem.

Segundo Freire (1989), a compreensão do mundo antecede e orienta a leitura da palavra, evidenciando que a aprendizagem da leitura e da escrita está diretamente relacionada às experiências vividas pela criança em seu contexto social e cultural. Cabe ao professor criar situações de aprendizagem que valorizem esses conhecimentos prévios, utilizando atividades lúdicas capazes de estabelecer relações entre o universo infantil e os conteúdos escolares.

Entre as práticas lúdicas mais utilizadas no processo de alfabetização destacam-se os jogos de associação entre letras e palavras, dominós silábicos, bingos de letras, caça-palavras, quebra-cabeças, jogos de memória, alfabeto móvel, rodas de leitura, contação de histórias, dramatizações, cantigas, parlendas e atividades de produção textual coletiva. Esses recursos favorecem o desenvolvimento da consciência fonológica, da percepção visual, da coordenação motora, da oralidade, da criatividade e da compreensão leitora, habilidades indispensáveis para o domínio da leitura e da escrita.

A literatura infantil também ocupa lugar de destaque nesse processo, pois amplia as possibilidades de contato com diferentes usos sociais da linguagem escrita (SOARES, 2020). O contato frequente com histórias desperta o interesse pela leitura, amplia o vocabulário, desenvolve a imaginação e favorece a compreensão dos diferentes gêneros textuais. Além disso, a leitura mediada pelo professor incentiva a construção de sentidos, a argumentação e a formação do hábito leitor desde os primeiros anos da escolarização.

Ao discutir o ensino da leitura, Solé (1998) afirma que ler significa construir significados a partir da interação entre o texto e os conhecimentos prévios do leitor. Segundo a autora, compreender um texto exige que a criança formule hipóteses, faça inferências, estabeleça relações entre diferentes informações e atribua sentido ao que lê. Essa perspectiva aproxima-se das concepções de Freire (1989), ao reconhecer que a leitura da palavra está vinculada à leitura do mundo, e complementa os estudos de Soares (2020), ao evidenciar que a formação do leitor depende da participação da criança em situações reais e significativas de leitura.

Nesse sentido, atividades como contação de histórias, dramatizações, rodas de leitura, jogos de interpretação, reconto de histórias, produção coletiva de textos e exploração de diferentes gêneros textuais favorecem o desenvolvimento da compreensão leitora, da oralidade e da capacidade de interpretar textos. Essas práticas tornam a aprendizagem mais significativa, despertam o interesse pela leitura e fortalecem a formação de leitores autônomos e críticos.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel dos jogos educativos na construção do conhecimento. Kishimoto (2011) afirma que o jogo educativo, quando planejado com objetivos pedagógicos definidos, torna-se um importante instrumento de aprendizagem, permitindo que a criança desenvolva habilidades cognitivas, sociais e afetivas por meio da interação e da resolução de desafios. Para a autora, o brincar constitui uma atividade inerente à infância e deve integrar o planejamento pedagógico como estratégia capaz de promover aprendizagens significativas.

Na perspectiva de Vygotsky (1998), as brincadeiras favorecem a aprendizagem ao promoverem interações sociais que estimulam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Durante as atividades lúdicas, a criança cria hipóteses, resolve problemas, interpreta

papéis sociais e amplia suas capacidades cognitivas por meio da mediação do professor e da interação com os colegas. Esse processo ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito que evidencia a importância da mediação pedagógica para a construção do conhecimento.

Piaget (1976), por sua vez, compreende o brincar como elemento essencial ao desenvolvimento intelectual da criança. Para o autor, o jogo possibilita a organização do pensamento, a construção de novos esquemas mentais e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Assim, ao participar de atividades lúdicas, a criança aprende de maneira ativa, relacionando novas informações aos conhecimentos já adquiridos.

Luckesi (2002) complementa essa discussão ao afirmar que a ludicidade promove uma experiência de envolvimento integral do sujeito, mobilizando aspectos cognitivos, emocionais e afetivos durante o processo educativo. Para o autor, aprender com prazer favorece a motivação, a autonomia e o desenvolvimento de atitudes positivas em relação ao conhecimento, tornando o ambiente escolar mais acolhedor e significativo.

As orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reforçam a importância da utilização de metodologias que promovam a participação ativa das crianças e respeitem suas características e necessidades de aprendizagem. Embora o brincar seja destacado como direito de aprendizagem na Educação Infantil, seus princípios estendem-se aos anos iniciais do Ensino Fundamental, incentivando práticas pedagógicas que articulem ludicidade, investigação, criatividade, comunicação e resolução de problemas.

Outro benefício das práticas lúdicas refere-se ao desenvolvimento das competências socioemocionais. Durante jogos e atividades coletivas, as crianças aprendem a cooperar, compartilhar, respeitar regras, lidar com desafios e solucionar conflitos por meio do diálogo. Essas experiências fortalecem valores como empatia, responsabilidade, autonomia e respeito às diferenças, contribuindo para sua formação integral.

Além disso, a ludicidade favorece a inclusão escolar ao oferecer diferentes possibilidades de participação e aprendizagem, respeitando os ritmos, as potencialidades e as necessidades de cada criança. O uso de materiais concretos, recursos visuais, músicas, histórias e jogos amplia as oportunidades de construção do conhecimento, tornando o ensino da leitura e da escrita mais acessível e significativo.

Dessa forma, compreende-se que as práticas lúdicas representam muito mais do que estratégias de motivação. Elas constituem recursos pedagógicos indispensáveis para o desenvolvimento integral da criança, articulando aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores durante o processo de alfabetização e letramento. As contribuições de Soares (2020), Freire (1989), Ferreiro (1999), Teberosky (1995), Solé (1998), Kishimoto (2011), Piaget (1976),

Vygotsky (1998), Luckesi (2002) e da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) evidenciam que a aprendizagem torna-se mais significativa quando a criança participa ativamente da construção do conhecimento. Assim, práticas lúdicas planejadas com intencionalidade pedagógica favorecem a formação de leitores e escritores críticos, autônomos e capazes de utilizar a linguagem escrita nas diferentes práticas sociais.

3.3 A ludicidade na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui documento normativo de referência para a organização das aprendizagens essenciais da Educação Básica brasileira. No que se refere à Educação Infantil, o documento estabelece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, reconhecendo a criança como sujeito histórico e de direitos e valorizando experiências que favoreçam seu desenvolvimento integral (BRASIL, 2018). Nesse contexto, o brincar não é apresentado apenas como atividade recreativa, mas como experiência constitutiva dos processos de aprendizagem e desenvolvimento próprios dessa etapa da Educação Básica.

A BNCC também estabelece, especificamente para a Educação Infantil, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos devem ser assegurados nas experiências educativas oferecidas às crianças, possibilitando que participem ativamente das situações de aprendizagem, estabeleçam interações, explorem diferentes linguagens e construam progressivamente sua autonomia. Entre esses direitos, o brincar ocupa posição explícita no documento, sendo compreendido em articulação com as interações e com as demais experiências que constituem o cotidiano da Educação Infantil (BRASIL, 2018).

A organização curricular dessa etapa ocorre ainda por meio de cinco Campos de Experiência: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Esses campos estruturam experiências que articulam diferentes dimensões do desenvolvimento infantil e favorecem a construção de conhecimentos por meio das interações, das múltiplas linguagens e das brincadeiras (BRASIL, 2018). Dessa forma, a presença da ludicidade na Educação Infantil encontra respaldo explícito na organização curricular proposta pela BNCC.

É necessário, entretanto, estabelecer uma distinção entre a forma como a BNCC estrutura a Educação Infantil e a organização curricular do Ensino Fundamental. Os eixos

“interações e brincadeiras”, os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os Campos de Experiência são categorias explicitamente vinculadas à Educação Infantil e não devem ser transpostos de maneira automática para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa segunda etapa, a BNCC apresenta outra organização curricular, estruturada por áreas do conhecimento, componentes curriculares, competências e habilidades, ainda que preserve a preocupação com o desenvolvimento integral e com a continuidade das aprendizagens (BRASIL, 2018).

Essa distinção é particularmente importante para a compreensão da alfabetização. O ingresso no Ensino Fundamental não deve ser interpretado como uma ruptura absoluta com as experiências vivenciadas anteriormente pela criança, mas também não significa a simples continuidade das formas de organização curricular próprias da Educação Infantil. A transição entre as etapas exige articulação pedagógica, considerando os conhecimentos, as experiências e as características do desenvolvimento infantil, ao mesmo tempo em que incorpora as especificidades das novas demandas escolares relacionadas à alfabetização, à leitura, à escrita e à ampliação das práticas de linguagem.

Nesse sentido, a utilização de práticas lúdicas nos anos iniciais pode ser compreendida como uma possibilidade pedagógica de continuidade e ressignificação de experiências próprias da infância, e não como uma determinação da BNCC que estabeleça o brincar como eixo estruturante do Ensino Fundamental. Essa interpretação permite compreender que jogos, brincadeiras, literatura infantil, cantigas, dramatizações, desafios linguísticos e atividades colaborativas podem integrar o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita quando articulados aos objetivos de aprendizagem e às características dos estudantes.

A relação entre ludicidade e alfabetização, portanto, precisa ser estabelecida a partir da intencionalidade pedagógica. Nos anos iniciais, o professor pode utilizar diferentes experiências lúdicas para favorecer a participação, a interação, a oralidade, a reflexão sobre a linguagem, a leitura e a produção escrita, desde que essas práticas estejam vinculadas aos objetivos educacionais da etapa. A ludicidade, nessa perspectiva, não substitui o ensino sistemático da leitura e da escrita, mas pode constituir uma estratégia metodológica para ampliar as possibilidades de participação e construção de conhecimentos.

Outro aspecto relevante refere-se ao protagonismo infantil. A BNCC valoriza a participação ativa das crianças e dos estudantes nos processos de aprendizagem, aspecto que pode dialogar com práticas pedagógicas que envolvam investigação, experimentação, interação, resolução de problemas e produção de sentidos (BRASIL, 2018). Entretanto, essa aproximação deve ser compreendida como uma interpretação pedagógica do documento, e não como a afirmação de que as categorias curriculares específicas da Educação Infantil sejam integralmente reproduzidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A análise da BNCC permite, assim, identificar uma continuidade entre a valorização da criança como sujeito ativo e a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem suas experiências e formas de participação, mas também evidencia diferenças importantes na organização curricular das etapas. Essa constatação contribui para superar duas interpretações igualmente inadequadas: de um lado, a compreensão do brincar como prática exclusivamente recreativa; de outro, a ideia de que as formas de organização da Educação Infantil devam ser simplesmente mantidas no Ensino Fundamental.

Desse modo, a BNCC oferece elementos para uma compreensão articulada da trajetória escolar da criança, mas a utilização da ludicidade nos anos iniciais deve ser fundamentada tanto nas especificidades dessa etapa quanto nos objetivos de aprendizagem relacionados à alfabetização e ao letramento. A análise documental realizada neste estudo, em diálogo com a literatura científica, permite compreender que o potencial pedagógico das práticas lúdicas está relacionado menos à simples presença do jogo ou da brincadeira e mais à maneira como essas experiências são planejadas, mediadas e avaliadas pelo professor.

Assim, a ludicidade pode assumir função pedagógica relevante nos anos iniciais do Ensino Fundamental quando integrada de forma intencional às práticas de alfabetização e letramento. Essa compreensão preserva a especificidade da BNCC para cada etapa da Educação Básica e, simultaneamente, reconhece a importância de uma transição pedagógica que considere as experiências anteriores das crianças e favoreça a continuidade de seus processos de aprendizagem.

3.4 O papel do professor como mediador das práticas lúdicas

A qualidade do processo de alfabetização e letramento está diretamente relacionada à atuação do professor, que exerce um papel fundamental na mediação da aprendizagem. Mais do que transmitir conteúdos, o docente é responsável por organizar situações didáticas que favoreçam a participação ativa da criança, estimulando sua curiosidade, criatividade, autonomia e capacidade de construir conhecimentos. Nesse contexto, a ludicidade constitui uma importante estratégia pedagógica, desde que seja planejada de forma intencional e articulada aos objetivos de aprendizagem.

A mediação pedagógica compreende a ação do professor em criar condições para que a criança estabeleça relações entre seus conhecimentos prévios e os novos saberes, atribuindo significado às experiências vivenciadas no ambiente escolar. Assim, as atividades lúdicas não devem ser utilizadas apenas como momentos de recreação ou recompensa, mas como recursos metodológicos capazes de favorecer o desenvolvimento das competências necessárias ao processo de alfabetização e letramento.

Na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998), o professor desempenha papel essencial na aprendizagem ao atuar como mediador entre a criança e o conhecimento. O autor afirma que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio das interações sociais e da mediação de sujeitos mais experientes. Nesse sentido, durante as brincadeiras, jogos e demais atividades lúdicas, o professor orienta, questiona, incentiva a cooperação e propõe desafios que possibilitam aos estudantes avançarem em sua Zona de Desenvolvimento Proximal, ampliando gradativamente suas capacidades de leitura, escrita, oralidade e interpretação.

Paulo Freire (1989) também atribui grande importância ao papel do educador, compreendendo o ensino como uma prática dialógica que valoriza os conhecimentos construídos pelos estudantes em suas experiências de vida. Para o autor, ensinar não significa transferir conhecimentos prontos, mas criar possibilidades para que os alunos construam novos saberes de maneira crítica e participativa. Sob essa perspectiva, a ludicidade constitui uma estratégia que favorece o diálogo, a investigação, a problematização e a construção coletiva do conhecimento, aproximando a aprendizagem da realidade vivenciada pelas crianças.

Kishimoto (2011) ressalta que o potencial educativo do brincar depende da intencionalidade pedagógica do professor. Jogos, brincadeiras e demais atividades lúdicas precisam estar articulados aos objetivos de aprendizagem, considerando a faixa etária, as necessidades e o nível de desenvolvimento dos estudantes. Dessa forma, o professor deixa de utilizar o lúdico apenas como recurso de entretenimento e passa a incorporá-lo como instrumento capaz de promover aprendizagens significativas, favorecendo o desenvolvimento da leitura, da escrita e das demais competências previstas para os anos iniciais.

Na mesma direção, Luckesi (2002) afirma que a ludicidade proporciona uma experiência de aprendizagem que envolve o sujeito em sua totalidade, integrando aspectos cognitivos, emocionais, afetivos e sociais. Entretanto, para que essa experiência produza resultados educativos, é indispensável a atuação consciente do professor, que deve planejar atividades desafiadoras, acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, observar seus avanços e realizar intervenções sempre que necessário. O planejamento pedagógico, portanto, constitui elemento essencial para que o brincar contribua efetivamente para a aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa compreensão ao orientar que o professor promova experiências de aprendizagem pautadas na participação, na investigação, na criatividade e na resolução de problemas. O documento reconhece o estudante como protagonista do processo educativo e atribui ao docente a responsabilidade de organizar situações didáticas que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem, valorizem a diversidade e favoreçam o desenvolvimento integral da criança.

Nesse contexto, o professor assume diferentes funções durante as práticas lúdicas. Ele observa as interações entre os estudantes, identifica dificuldades, propõe desafios compatíveis com os objetivos de aprendizagem, incentiva a cooperação, estimula a comunicação e cria oportunidades para que todos participem ativamente das atividades. Essa atuação contribui para que a criança desenvolva não apenas habilidades relacionadas à leitura e à escrita, mas também competências como autonomia, criatividade, pensamento crítico, responsabilidade, empatia e trabalho colaborativo.

Outro aspecto importante refere-se ao processo de avaliação. Nas atividades lúdicas, o professor pode acompanhar continuamente o desenvolvimento dos estudantes por meio da observação das estratégias utilizadas, das hipóteses formuladas, das interações estabelecidas e das dificuldades apresentadas durante as brincadeiras e os jogos. Essa avaliação contínua permite reorganizar o planejamento pedagógico, propor novas intervenções e atender às necessidades específicas de cada criança, favorecendo uma aprendizagem mais inclusiva e significativa.

Assim, a mediação docente constitui o elemento que transforma o brincar em uma prática pedagógica intencional. Quando o professor planeja, acompanha e avalia as atividades lúdicas com objetivos claramente definidos, cria condições para que a criança atribua sentido à leitura e à escrita, desenvolvendo competências fundamentais para sua inserção nas práticas sociais de linguagem. Dessa forma, o educador contribui para uma alfabetização que ultrapassa o ensino do código escrito, promovendo o letramento, a autonomia intelectual e a formação de sujeitos críticos, criativos e participativos.

Portanto, compreender o professor como mediador das práticas lúdicas significa reconhecer que sua atuação vai além da organização de atividades recreativas. Cabe ao docente construir ambientes de aprendizagem que despertem o interesse, favoreçam a participação e possibilitem que cada criança desenvolva plenamente suas potencialidades. Nessa perspectiva, a ludicidade torna-se um recurso pedagógico indispensável para a construção de uma educação mais humana, inclusiva, significativa e comprometida com a formação integral dos estudantes.

3.5 Síntese analítica da atuação docente nas práticas lúdicas

A análise dos estudos considerados permite compreender que a utilização pedagógica da ludicidade não constitui uma ação isolada, mas integra um processo que envolve diferentes dimensões da atuação docente. A formação do professor representa o ponto de partida desse processo, uma vez que o reconhecimento das possibilidades educativas do brincar exige conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, alfabetização, letramento, metodologias de ensino e processos de aprendizagem.

Nesse sentido, a presença de jogos e brincadeiras no cotidiano escolar, por si só, não assegura resultados pedagógicos, sendo necessário que o professor disponha de conhecimentos que lhe permitam selecionar, adaptar e utilizar essas experiências de acordo com as necessidades dos estudantes e com os objetivos educacionais estabelecidos.

A partir dessa formação, o planejamento constitui uma etapa fundamental para transformar a ludicidade em prática pedagógica intencional. Planejar significa definir previamente quais aprendizagens se pretende favorecer, quais habilidades serão mobilizadas, quais recursos serão utilizados e como a atividade será organizada no espaço e no tempo. Dessa maneira, o planejamento estabelece a relação entre a atividade lúdica e os objetivos de alfabetização e letramento, evitando que jogos e brincadeiras sejam incorporados à rotina escolar apenas como momentos de descontração ou preenchimento do tempo pedagógico.

A escolha da atividade lúdica constitui, por sua vez, uma decisão pedagógica que precisa considerar a faixa etária, o nível de desenvolvimento, os conhecimentos prévios, as necessidades de aprendizagem e as características do grupo. Um mesmo jogo ou brincadeira pode produzir experiências distintas conforme a maneira como é apresentado, conduzido e problematizado pelo professor.

Por essa razão, a seleção da atividade não deve ser determinada exclusivamente por seu caráter atrativo ou pelo potencial de entretenimento, mas por sua pertinência em relação às aprendizagens que se pretende promover. No contexto da alfabetização, por exemplo, atividades lúdicas podem ser planejadas para favorecer a oralidade, a consciência fonológica, o reconhecimento de palavras, a ampliação do vocabulário, a leitura e a produção escrita, desde que essas dimensões sejam intencionalmente articuladas à proposta pedagógica.

A mediação docente constitui o elemento que articula planejamento e aprendizagem durante a realização da atividade. O professor não ocupa apenas a posição de organizador externo da brincadeira, mas atua como mediador das interações, formulando perguntas, propondo desafios, estimulando a reflexão, oferecendo apoio diante das dificuldades e criando condições para que os estudantes avancem na construção dos conhecimentos. A mediação, portanto, permite que a experiência lúdica ultrapasse sua dimensão espontânea e seja convertida em oportunidade de aprendizagem, sem retirar da criança a possibilidade de participar ativamente, experimentar, criar e produzir sentidos.

O acompanhamento realizado durante as atividades também possui função pedagógica relevante. A observação sistemática das estratégias utilizadas pelas crianças, de suas hipóteses, interações, formas de participação, dificuldades e avanços possibilita ao professor identificar como cada estudante se relaciona com a tarefa proposta. Essas informações permitem realizar

intervenções mais adequadas e, quando necessário, modificar o nível de dificuldade, reorganizar os agrupamentos, alterar os recursos ou adaptar a própria atividade. Assim, acompanhamento e mediação constituem processos articulados, pois aquilo que o professor observa durante a prática pode orientar suas intervenções e suas decisões pedagógicas subsequentes.

A avaliação, nesse contexto, não deve ocorrer apenas ao final da atividade, tampouco restringir-se à verificação de respostas corretas ou incorretas. Ela pode ser compreendida como processo contínuo de produção de informações sobre a aprendizagem, realizado a partir da observação e da análise das ações dos estudantes. Durante as práticas lúdicas, o professor pode identificar conhecimentos já consolidados, dificuldades ainda presentes, estratégias utilizadas para resolver problemas e formas de interação com os colegas. Essas evidências podem subsidiar novas intervenções e orientar o planejamento de atividades posteriores, estabelecendo uma relação contínua entre avaliação, planejamento e aprendizagem.

A partir dessa perspectiva, estabelece-se uma relação dinâmica entre formação docente, planejamento, escolha da atividade, mediação, acompanhamento, avaliação e aprendizagem. A formação oferece os conhecimentos necessários para a tomada de decisões; o planejamento transforma esses conhecimentos em objetivos e estratégias; a escolha da atividade materializa a proposta pedagógica; a mediação orienta as experiências vivenciadas pelos estudantes; o acompanhamento produz informações sobre o processo; e a avaliação permite interpretar essas informações e reorientar o planejamento. A aprendizagem, portanto, não pode ser atribuída exclusivamente à presença da ludicidade, mas resulta da articulação entre a experiência proposta, as condições pedagógicas em que ela ocorre e as intervenções realizadas pelo professor.

Essa compreensão permite superar tanto uma visão instrumental da ludicidade, na qual o jogo é utilizado apenas como recurso para tornar a aula mais agradável, quanto uma concepção espontaneísta segundo a qual brincar, por si só, produziria aprendizagens. A literatura analisada sugere, ao contrário, que o potencial pedagógico das práticas lúdicas depende das condições em que são planejadas, desenvolvidas, acompanhadas e avaliadas. Nesse processo, o professor assume papel central não como controlador da experiência infantil, mas como profissional responsável por criar situações de aprendizagem, mediar interações e relacionar as experiências lúdicas aos objetivos educacionais.

No âmbito da alfabetização e do letramento, essa síntese assume particular relevância, pois evidencia que as práticas lúdicas precisam estar articuladas ao ensino sistemático da leitura e da escrita. Jogos, brincadeiras, histórias, cantigas, dramatizações e desafios linguísticos podem ampliar as oportunidades de participação e aprendizagem, mas seu valor pedagógico depende da capacidade docente de estabelecer relações entre essas experiências e os conhecimentos que se pretende desenvolver. Desse modo, a ludicidade pode ser compreendida como uma possibilidade

metodológica que amplia as formas de ensinar e aprender, sem substituir a intencionalidade, a sistematização e o acompanhamento próprios do trabalho pedagógico.

4 Resultados e discussão

4.1 Ludicidade como prática pedagógica intencional no processo de alfabetização e letramento

A análise da literatura evidencia que a ludicidade ocupa lugar relevante no processo de alfabetização e letramento quando compreendida para além de sua dimensão recreativa. Os estudos e referenciais analisados convergem para a compreensão de que jogos, brincadeiras, histórias, dramatizações, cantigas e outras atividades lúdicas podem constituir situações de aprendizagem quando articulados a objetivos pedagógicos definidos. Nessa perspectiva, o valor educativo da ludicidade não está exclusivamente na natureza da atividade, mas nas condições em que ela é planejada, desenvolvida e mediada.

Essa compreensão encontra respaldo nas contribuições de Kishimoto (2011), para quem o jogo pode assumir função educativa quando integrado ao processo de ensino e aprendizagem, e de Luckesi (2002), que associa a ludicidade à experiência de envolvimento e participação do sujeito. Em diálogo com esses referenciais, Vygotsky (2007) permite compreender a atividade lúdica como espaço de interação e construção de significados, enquanto Piaget (1976) evidencia sua relação com os processos de desenvolvimento e construção do conhecimento. As diferentes perspectivas, embora apresentem fundamentos teóricos distintos, convergem na compreensão de que a participação ativa da criança constitui elemento relevante para a aprendizagem.

No campo da alfabetização, essa constatação possui implicações específicas. A ludicidade pode favorecer situações nas quais as crianças sejam estimuladas a observar, comparar, formular hipóteses, reconhecer regularidades linguísticas, ampliar o vocabulário, interpretar textos e experimentar diferentes formas de expressão. Entretanto, tais possibilidades não devem ser confundidas com a ideia de que a simples inserção de jogos ou brincadeiras produzirá, automaticamente, aprendizagem. O potencial pedagógico da atividade depende de sua articulação com os conhecimentos que se pretende desenvolver e das intervenções realizadas pelo professor.

Nesse sentido, a análise permite identificar uma primeira síntese: a ludicidade constitui possibilidade metodológica, mas sua efetividade pedagógica depende da intencionalidade que orienta sua utilização. Essa conclusão é coerente com os estudos recentes já mobilizados no artigo, especialmente Araújo (2020), Parker, Thomsen e Berry (2022), Hamdan, Benicio e

Teixeira (2023) e Ranyere e Matias (2023), que relacionam as práticas lúdicas à participação, à aprendizagem e à mediação pedagógica.

4.2 Ludicidade, leitura e escrita: possibilidades e limites

Os resultados da análise indicam que as práticas lúdicas podem contribuir para aproximar as crianças dos diferentes usos da linguagem escrita e ampliar as oportunidades de participação em situações significativas de leitura e produção textual. Essa perspectiva aproxima-se da concepção de letramento discutida por Soares (2018), segundo a qual aprender a ler e escrever não se reduz ao domínio técnico do sistema de escrita, envolvendo também a inserção do sujeito em práticas sociais de leitura e escrita.

A contribuição da ludicidade, nesse contexto, pode ocorrer por meio da criação de situações nas quais a linguagem escrita esteja associada à interação, à resolução de problemas, à imaginação e à produção de sentidos. Jogos envolvendo palavras, letras e sons, atividades com histórias, dramatizações, brincadeiras de linguagem e situações de produção textual podem favorecer experiências nas quais a criança mobiliza conhecimentos linguísticos de maneira contextualizada.

A perspectiva de Ferreiro (1995) e Teberosky (1995) contribui para essa compreensão ao considerar a criança como sujeito ativo na construção de conhecimentos sobre a escrita. Nessa abordagem, a aprendizagem não ocorre mediante simples transmissão de informações, mas envolve hipóteses, conflitos cognitivos, reorganizações e reconstruções progressivas. As práticas lúdicas podem criar condições favoráveis para que essas hipóteses sejam explicitadas e problematizadas, desde que o professor observe as manifestações das crianças e realize intervenções adequadas.

A análise, entretanto, também evidencia um limite importante: a ludicidade não deve ser apresentada como substituta do ensino sistemático da leitura e da escrita. O brincar pode ampliar as possibilidades metodológicas e favorecer o envolvimento dos estudantes, mas a alfabetização exige intencionalidade, sistematização, acompanhamento e avaliação. Assim, a relação entre ludicidade e alfabetização deve ser compreendida de forma complementar, e não como oposição entre brincar e ensinar.

Essa constatação é particularmente relevante porque evita dois reducionismos. O primeiro consiste em tratar o jogo exclusivamente como instrumento de transmissão de conteúdos. O segundo consiste em atribuir à atividade lúdica uma capacidade educativa autônoma, independente da intervenção docente. Os resultados discutidos sugerem que nenhuma dessas perspectivas é suficiente para explicar a complexidade do processo de alfabetização.

4.3 Mediação docente como elemento articulador entre ludicidade e aprendizagem

A análise evidencia que a atuação do professor constitui um dos principais elementos de articulação entre a experiência lúdica e os objetivos de aprendizagem. Conforme discutido na seção anterior, o professor participa de diferentes momentos desse processo: formação, planejamento, seleção da atividade, organização da situação, mediação, acompanhamento e avaliação.

Essa constatação aproxima-se da perspectiva de Vygotsky (2007), especialmente pela importância atribuída às interações sociais e à mediação na construção do conhecimento. Em uma prática lúdica, a intervenção docente pode ocorrer mediante perguntas, desafios, explicações, reorganização das situações e estímulo à cooperação entre os estudantes. A mediação não elimina a espontaneidade própria da experiência infantil, mas cria condições para que a atividade seja pedagogicamente significativa.

A análise também permite estabelecer uma relação direta entre planejamento e mediação. O planejamento define as aprendizagens que orientam a atividade; a mediação permite acompanhar o modo como os estudantes respondem à proposta; e a observação dessas respostas fornece elementos para reorientar as intervenções. Dessa maneira, o trabalho docente constitui um processo dinâmico, no qual planejamento, ação pedagógica e avaliação permanecem articulados.

Essa relação pode ser sintetizada da seguinte maneira: formação docente → planejamento → seleção da atividade → mediação → acompanhamento → avaliação → replanejamento → aprendizagem. Essa sequência não deve ser entendida como um procedimento linear e rígido, mas como um ciclo pedagógico, no qual cada etapa interfere nas demais. A avaliação, por exemplo, pode levar à reformulação da atividade; a observação pode modificar a intervenção; e as dificuldades identificadas podem demandar novas estratégias de ensino.

Consequentemente, os resultados sugerem que o professor não deve ser compreendido apenas como aquele que “utiliza jogos” em sala de aula. Seu papel é mais amplo: cabe-lhe estabelecer a relação entre a experiência lúdica e os objetivos educacionais, observar os processos de aprendizagem e criar condições para que a participação das crianças se converta em oportunidade de construção de conhecimentos.

4.4 Avaliação das aprendizagens nas práticas lúdicas

Outro resultado relevante refere-se à possibilidade de utilização das próprias atividades lúdicas como situações de observação e avaliação da aprendizagem. O acompanhamento das

estratégias utilizadas pelas crianças, de suas hipóteses, interações, dificuldades e formas de participação permite ao professor produzir informações que ultrapassam a simples verificação de respostas corretas ou incorretas.

Essa perspectiva aproxima-se da concepção de avaliação como processo contínuo e integrado ao ensino. Durante uma atividade lúdica, por exemplo, o professor pode observar se a criança reconhece determinadas letras ou palavras, estabelece relações entre sons e grafias, compreende instruções, formula hipóteses sobre a escrita, participa das interações e utiliza diferentes estratégias para solucionar problemas.

Essas informações possuem valor pedagógico porque podem subsidiar novas decisões. Uma dificuldade identificada durante um jogo pode indicar a necessidade de retomada de determinado conteúdo; uma estratégia recorrente pode revelar uma hipótese de aprendizagem; e uma participação diferenciada pode orientar a reorganização dos agrupamentos ou a adaptação da atividade.

Dessa forma, a avaliação não constitui etapa posterior e independente da ludicidade. Ela pode ocorrer durante a própria experiência, integrando observação, intervenção e planejamento. A atividade lúdica passa, então, a cumprir simultaneamente funções de aprendizagem e produção de informações sobre o percurso dos estudantes.

Entretanto, é necessário evitar a transformação de toda atividade lúdica em instrumento avaliativo formal. O caráter lúdico da experiência precisa ser preservado, enquanto a observação docente ocorre de maneira planejada e coerente com os objetivos estabelecidos. A avaliação deve, portanto, contribuir para compreender o processo de aprendizagem, e não descaracterizar a atividade pela excessiva instrumentalização pedagógica.

4.5 A contribuição da BNCC para a compreensão da continuidade das aprendizagens

A análise documental da BNCC, articulada aos resultados da literatura científica, permite identificar uma distinção importante entre a organização curricular da Educação Infantil e a do Ensino Fundamental. Na Educação Infantil, as interações e as brincadeiras são explicitamente estabelecidas como eixos estruturantes, juntamente com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os Campos de Experiência.

No Ensino Fundamental, entretanto, a organização curricular assume configuração própria. Dessa forma, os resultados da análise não sustentam a interpretação de que os eixos estruturantes da Educação Infantil devam ser simplesmente transferidos para os anos iniciais. O que se evidencia é a necessidade de uma continuidade pedagógica, na qual as experiências,

conhecimentos e formas de participação construídas anteriormente sejam consideradas no desenvolvimento das novas aprendizagens.

Essa distinção possui particular importância para a alfabetização. A entrada no Ensino Fundamental amplia as demandas relacionadas à leitura, à escrita e à sistematização dos conhecimentos, mas não implica o abandono das experiências significativas próprias da infância. Nesse sentido, a ludicidade pode ser resignificada como estratégia pedagógica compatível com os objetivos dos anos iniciais, desde que integrada ao planejamento curricular e às especificidades da etapa.

Portanto, a análise documental permite sustentar uma interpretação mais precisa: a BNCC não estabelece o brincar como eixo estruturante do Ensino Fundamental nos mesmos termos em que o faz para a Educação Infantil; entretanto, suas orientações possibilitam discutir a importância da continuidade das aprendizagens e da consideração das experiências anteriores das crianças. Essa distinção evita atribuir ao documento normativo uma prescrição que ele não formula diretamente e, ao mesmo tempo, fortalece a discussão sobre a transição entre as etapas.

4.6 Convergências entre os referenciais teóricos e os estudos recentes

A articulação entre os referenciais clássicos e os estudos recentes permite identificar algumas convergências importantes. Primeiramente, observa-se aproximação na compreensão da criança como sujeito ativo do processo de aprendizagem. Essa perspectiva está presente nas contribuições de Piaget (1976), Vygotsky (2007), Ferreiro (1999), Teberosky (1995) e Kishimoto (2011), embora cada autor explique esse processo a partir de fundamentos distintos.

Em segundo lugar, os estudos analisados convergem quanto à necessidade de atribuir intencionalidade pedagógica às práticas lúdicas. A literatura recente mobilizada no artigo reforça que a utilização de jogos e brincadeiras na escola precisa estar relacionada a objetivos educacionais, ao planejamento e à mediação docente.

Em terceiro lugar, identifica-se convergência quanto à importância da interação. A ludicidade favorece situações de participação, comunicação e cooperação, mas essas possibilidades precisam ser organizadas pedagogicamente para que contribuam para os processos de aprendizagem.

Por outro lado, a análise também permite reconhecer que os referenciais não são completamente equivalentes. Piaget enfatiza aspectos relacionados à construção do conhecimento e ao desenvolvimento cognitivo, enquanto Vygotsky atribui centralidade às interações sociais e à mediação. Freire amplia a discussão para uma perspectiva crítica da educação e da participação do sujeito, ao passo que Soares concentra-se na articulação entre alfabetização e letramento.

Essas diferenças não constituem obstáculos à análise; ao contrário, permitem compreender a ludicidade a partir de diferentes dimensões do processo educativo.

4.7 Síntese analítica dos resultados

A análise integrada da literatura e da BNCC permite identificar que a contribuição da ludicidade para a alfabetização e o letramento não pode ser reduzida à capacidade de tornar as aulas mais agradáveis. Seu potencial pedagógico emerge da articulação entre atividade, intencionalidade, mediação, interação, acompanhamento e avaliação. A partir dos resultados discutidos, pode-se representar essa relação em cinco dimensões:

Dimensão	Resultado identificado	Implicação pedagógica
Intencionalidade	A atividade lúdica precisa estar vinculada a objetivos de aprendizagem	Evita o uso meramente recreativo
Planejamento	A escolha do jogo ou brincadeira deve considerar objetivos, faixa etária e necessidades dos estudantes	Favorece maior adequação pedagógica
Mediação	A intervenção docente orienta e problematiza as experiências	Amplia as possibilidades de construção de conhecimentos
Interação	As atividades podem favorecer participação, comunicação e cooperação	Amplia as experiências de aprendizagem
Avaliação	A observação das ações e hipóteses produz informações sobre o processo de aprendizagem	Permite intervenção e replanejamento

Fonte: Elaborado pelos autores com base na literatura consultada.

Essa síntese permite formular uma proposição central: a ludicidade apresenta maior potencial pedagógico quando deixa de ser compreendida como recurso isolado e passa a integrar um ciclo de planejamento, mediação, acompanhamento, avaliação e replanejamento.

Nesse ciclo, o professor assume papel de mediador e organizador das condições de aprendizagem, enquanto a criança participa ativamente da construção de conhecimentos. A ludicidade, por sua vez, funciona como possibilidade metodológica capaz de articular participação, interação, experimentação e construção de sentidos.

Entretanto, os resultados também evidenciam limites. A revisão realizada não permite afirmar que toda prática lúdica produza efeitos positivos sobre a alfabetização, nem estabelecer relações causais universais entre ludicidade e desempenho escolar. O que a literatura analisada sustenta é a existência de potencialidades pedagógicas, condicionadas à qualidade do planejamento, à formação docente, à adequação das atividades, à mediação e às condições concretas de ensino.

Essa ressalva é importante para evitar uma compreensão idealizada da ludicidade. A utilização de jogos e brincadeiras não resolve, isoladamente, desafios estruturais da alfabetização, tampouco substitui o ensino sistemático da leitura e da escrita. Sua contribuição deve ser compreendida como parte de uma prática pedagógica mais ampla, na qual diferentes estratégias sejam articuladas às necessidades dos estudantes e aos objetivos curriculares.

5 Considerações finais

A análise desenvolvida neste estudo permitiu compreender que a ludicidade constitui uma possibilidade pedagógica relevante para os processos de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desde que integrada a práticas educativas orientadas por intencionalidade, planejamento, mediação e acompanhamento sistemático da aprendizagem. A literatura analisada não sustenta, contudo, uma compreensão da ludicidade como recurso autossuficiente ou capaz de produzir, isoladamente, resultados de aprendizagem. Seu potencial educativo decorre da articulação entre as características das atividades propostas, os objetivos de aprendizagem, as condições pedagógicas em que são desenvolvidas e as intervenções realizadas pelo professor.

Os resultados evidenciaram que jogos, brincadeiras, histórias, dramatizações, cantigas e outras experiências lúdicas podem ampliar as oportunidades de participação, interação, experimentação e construção de sentidos, especialmente quando relacionadas às práticas de linguagem. No campo da alfabetização e do letramento, essas experiências podem favorecer situações de oralidade, reflexão sobre a linguagem, consciência fonológica, leitura, produção escrita e ampliação do repertório linguístico.

Entretanto, tais possibilidades não devem ser interpretadas como substituição do ensino sistemático da leitura e da escrita. A contribuição da ludicidade situa-se, sobretudo, na ampliação das formas de organizar experiências de aprendizagem e na criação de contextos nos quais os estudantes possam mobilizar conhecimentos de maneira participativa e significativa.

A análise também evidenciou que o papel do professor constitui elemento central para que a ludicidade adquira consistência pedagógica. A formação docente, o planejamento, a seleção criteriosa das atividades, a mediação das interações, a observação das estratégias utilizadas pelos estudantes e a avaliação das aprendizagens constituem dimensões interdependentes de um mesmo processo.

Nesse sentido, o trabalho docente não se reduz à escolha de jogos ou brincadeiras, mas envolve a capacidade de estabelecer relações entre essas experiências e os objetivos curriculares, interpretar as respostas dos estudantes e reorientar as práticas de acordo com as necessidades

identificadas. A avaliação, por sua vez, pode integrar o próprio desenvolvimento das atividades lúdicas, mediante observação das hipóteses, estratégias, interações, dificuldades e avanços dos estudantes.

A análise documental da Base Nacional Comum Curricular acrescentou uma dimensão importante aos resultados. Evidenciou-se que as interações e as brincadeiras são explicitamente estabelecidas como eixos estruturantes da Educação Infantil, juntamente com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os Campos de Experiência. Essa organização, entretanto, não deve ser automaticamente transposta para os anos iniciais do Ensino Fundamental, cuja estrutura curricular apresenta especificidades próprias.

Assim, a continuidade pedagógica entre as etapas deve ser compreendida como articulação das experiências e aprendizagens das crianças, e não como reprodução da organização curricular da Educação Infantil. Nos anos iniciais, a ludicidade pode ser ressignificada e integrada às práticas de alfabetização e letramento de acordo com as características da etapa, os objetivos curriculares e as necessidades dos estudantes.

Essa distinção contribui para uma compreensão mais rigorosa da relação entre ludicidade e políticas curriculares. O estudo não identifica na BNCC uma determinação para que o brincar seja adotado como eixo estruturante do Ensino Fundamental nos mesmos termos estabelecidos para a Educação Infantil. O que a análise permite sustentar é a existência de elementos que favorecem uma perspectiva de continuidade das aprendizagens e de consideração das experiências anteriores das crianças. A utilização de práticas lúdicas nos anos iniciais, portanto, deve ser compreendida como possibilidade metodológica fundamentada pedagogicamente, e não como simples extensão das práticas curriculares da Educação Infantil.

Do ponto de vista teórico, os resultados revelam convergências entre diferentes perspectivas que compreendem a criança como sujeito ativo de aprendizagem e atribuem importância às interações, à construção de conhecimentos e à participação nos processos educativos. Ao mesmo tempo, as diferenças entre os referenciais analisados demonstram que a ludicidade pode ser compreendida a partir de múltiplas dimensões, envolvendo aspectos cognitivos, sociais, culturais, linguísticos e pedagógicos. A articulação entre essas perspectivas contribui para superar interpretações reducionistas que associam o brincar exclusivamente ao entretenimento ou à motivação, permitindo compreendê-lo como dimensão que pode adquirir função pedagógica quando integrada a objetivos educacionais e mediada de forma intencional.

Uma contribuição específica deste estudo consiste, portanto, em sistematizar a relação entre formação docente, planejamento, escolha da atividade, mediação, acompanhamento, avaliação e aprendizagem, compreendendo esses elementos como dimensões articuladas da

utilização pedagógica da ludicidade. A síntese realizada sugere que o potencial educativo das práticas lúdicas não reside simplesmente na presença do jogo ou da brincadeira no espaço escolar, mas nas condições pedagógicas que possibilitam transformar essas experiências em situações de aprendizagem. Essa proposição desloca o debate de uma oposição simplificada entre “brincar” e “ensinar” para uma perspectiva na qual a ludicidade pode integrar o ensino sem eliminar sua necessária sistematização.

Apesar dessas contribuições, os resultados devem ser interpretados à luz das limitações metodológicas do estudo. Por tratar-se de uma revisão narrativa da literatura articulada à análise documental da BNCC, não foram produzidos dados empíricos que permitam estabelecer relações causais entre a utilização de práticas lúdicas e o desempenho dos estudantes. Além disso, a diversidade dos referenciais teóricos e das abordagens presentes na literatura analisada impede a generalização dos achados para diferentes contextos escolares. As conclusões apresentadas devem, portanto, ser compreendidas como uma síntese interpretativa das contribuições identificadas nas fontes analisadas, e não como demonstração universal da eficácia da ludicidade.

Essas limitações indicam a necessidade de ampliar a agenda de pesquisas sobre o tema. Estudos empíricos, longitudinais e comparativos podem contribuir para compreender em quais condições determinadas práticas lúdicas favorecem diferentes dimensões da alfabetização e do letramento. Também são necessários estudos que investiguem a formação inicial e continuada dos professores para o uso pedagógico da ludicidade, os processos de planejamento e avaliação dessas práticas, as condições institucionais de sua implementação e as percepções de professores e estudantes. Pesquisas futuras poderão, ainda, aprofundar as relações entre ludicidade, tecnologias educacionais, diversidade dos estudantes e diferentes contextos socioculturais, ampliando a compreensão sobre os limites e as possibilidades dessa abordagem.

Conclui-se, portanto, que a ludicidade não deve ser compreendida como elemento acessório ou como alternativa ao ensino sistemático, mas como uma possibilidade pedagógica que, quando planejada e mediada de maneira intencional, pode enriquecer as experiências de alfabetização e letramento. Sua contribuição está vinculada à capacidade de promover participação, interação, experimentação e construção de sentidos em articulação com objetivos educacionais claramente definidos. Para que isso ocorra, entretanto, são indispensáveis formação docente, planejamento, acompanhamento e avaliação, bem como condições institucionais que favoreçam práticas pedagógicas coerentes com as especificidades do desenvolvimento infantil e com as demandas curriculares dos anos iniciais.

Nesse sentido, mais do que defender genericamente a presença do lúdico na escola, este estudo sustenta a necessidade de qualificar pedagogicamente sua utilização. A questão central não é apenas se a ludicidade deve estar presente no processo de alfabetização e letramento, mas

como, por que, em quais condições e mediante quais formas de mediação ela pode contribuir para a aprendizagem. Essa mudança de enfoque representa uma perspectiva mais crítica e cientificamente consistente sobre o tema e reforça a importância de práticas docentes que conciliem participação e sistematização, ludicidade e intencionalidade, experiência infantil e objetivos de aprendizagem.

Agradecimentos

Agradecemos à Professora Doutora Leila Cristina Gonçalves pela valiosa contribuição, orientação e apoio ao desenvolvimento deste estudo, cuja colaboração foi fundamental para o aprimoramento das reflexões acerca da ludicidade, da alfabetização e da mediação pedagógica.

Referências

- ARAÚJO, Liane Castro de. Jogos como recursos didáticos na alfabetização: o que dizem e fazem as professoras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e220532, 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- HAMDAN, Laila; BENICIO, Brenda Terezinha Pinheiro; TEIXEIRA, Daniele Cristina. O lugar da ludicidade nas práticas alfabetizadoras: um olhar reflexivo a partir dos estágios obrigatórios. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 30, e006, 2023.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2002.
- PARKER, Rachel; THOMSEN, Bo Stjerne; BERRY, Amy. Learning through play at school: a framework for policy and practice. **Frontiers in Education**, v. 7, 2022.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

RANYERE, Jean; MATIAS, Neyfsom Carlos Fernandes. A relação com o saber nas atividades lúdicas escolares. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 43, e252545, 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

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

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. São Paulo: Ática, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.