REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 21/11/2025 - **Accepted:** 03/12/2025
Vol: 21.01
DOI: 10.61164/wqfz0e60
Pages: 1-16

BRINCAR PARA ALFABETIZAR: EVIDÊNCIAS TEÓRICAS SOBRE JOGOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PLAYING TO READ AND WRITE: THEORETICAL EVIDENCE ON PEDAGOGICAL GAMES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Miqueias Wanzeler Moraes
Veni Creator Christian University

Mílvio da Silva Ribeiro
Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Pará – PPGEO/UFPA. Professor na Faculdade de Teologia, Filosofia e Ciências Humanas Gamaliel – FATEFIG, Pedagogo; Geógrafo, E-mail: milvio.geo@gmail.com, Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1118-7152.

Resumo

Este artigo analisa a importância dos jogos pedagógicos no processo de alfabetização de crianças na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase no contexto das escolas públicas. Parte-se do problema da persistente visão social de que jogos e brincadeiras seriam atividades “sem seriedade” pedagógica. A pesquisa possui abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, baseada em obras clássicas e estudos contemporâneos sobre ludicidade, alfabetização e desenvolvimento infantil. O referencial mobiliza contribuições de Huizinga, Antunes, Piaget, Kishimoto e outros autores que compreendem o jogo como linguagem cultural da infância e mediação do aprender. A análise indica que os jogos favorecem a consciência fonológica, a associação grafema-fonema, a leitura de palavras e a escrita inicial, além de fortalecer atenção, memória, cooperação e autonomia. Conclui-se que a integração intencional do lúdico ao planejamento docente amplia o engajamento discente e torna a alfabetização mais significativa, desde que acompanhada de objetivos didáticos explícitos e avaliação formativa.

Palavras-Chave: Alfabetização. Jogos pedagógicos. Ludicidade. Educação infantil. Letramento.

Abstract

This article analyzes the importance of pedagogical games in the literacy process of children in early childhood education and in the early years of elementary school, with emphasis on the context of public schools. It starts from the problem of the persistent social view that games and games would be "without serious" pedagogical activities. The research has a qualitative approach, of a bibliographic nature, based on classic works and contemporary studies on playfulness, literacy, and child development. The framework mobilizes contributions from Huizinga, Antunes, Piaget, Kishimoto and other authors who understand the game as a cultural language of childhood and mediation of learning. The analysis indicates that the games favor phonological awareness, grapheme-phoneme association, word reading and initial writing, in addition to strengthening attention, memory, cooperation and autonomy. It is concluded that the intentional integration of play into teacher planning expands student engagement and makes literacy more meaningful, as long as it is accompanied by explicit didactic objectives and formative assessment.

Keywords: Literacy. Pedagogical games. Playfulness. Early Childhood education. Literacy.

Introdução

A importância dos jogos pedagógicos para a alfabetização, reconhece o potencial lúdico como ferramenta fundamental no processo de desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Desde as primeiras fases de aprendizagem, o uso de jogos pedagógicos estimula a aquisição de habilidades de leitura e escrita de forma natural, divertida e significativa, alinhando-se às necessidades de cada criança, promovendo ambiente de aprendizagem mais inclusivo e motivador. Antunes (2005) mencionam a importância do papel do jogo como elemento indispensável no processo de formação, na construção de símbolos na apropriação do sistema de escrita alfabética.

Diante do exposto e considerando a importância dos jogos, Antunes (2005) enfatiza que os jogos são instrumentos eficazes na estimulação das múltiplas inteligências, possibilitando que as crianças desenvolvam competências por meio de atividades lúdicas alinhadas aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Huizinga (1971) introduz uma perspectiva teórica ao afirmar que o jogo é uma atividade cultural fundamental na formação da humanidade, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e culturais, essenciais para o processo de alfabetização.

No âmbito da psicologia do desenvolvimento, Piaget (1971) destaca que o jogo é uma forma de formação do símbolo, permitindo às crianças representarem, imitar e experimentar o mundo ao seu redor, elementos essenciais na aquisição da linguagem e na compreensão do sistema de escrita. Assim, a integração do jogo na prática pedagógica revela-se como uma estratégia eficaz para tornar o processo de alfabetização mais significativo e efetivo, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança alfabetizada.

O presente trabalho apresenta a importante das brincadeiras e jogos para o processo de aprendizagem de qualquer criança. Dessa maneira, o estudo é produto de pesquisa bibliografia, a partir de leitura de livros, artigos e entre outros materiais, tem como fundamento a análise, coleta e seleção de conhecimentos disponíveis em fontes bibliográficas já publicadas, como por exemplo: artigos científicos, livros, teses, resenhas entre outros materiais que tenham relação com o estudo analisado.

A pesquisa possui abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, configurando-se como revisão narrativa da literatura, adequada ao objetivo de discutir fundamentos e contribuições dos jogos pedagógicos para a alfabetização sem pretensão de exaustividade estatística. A revisão prioriza a articulação crítica entre autores clássicos e estudos contemporâneos sobre ludicidade, desenvolvimento infantil e aprendizagem da leitura e da escrita, mantendo foco na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

O levantamento foi realizado em bases reconhecidas da área de Educação, SciELO, Google Scholar, Portal de Periódicos CAPES e BDTD, contemplando produções nacionais e internacionais. Adotou-se recorte temporal prioritário entre 2000 e 2025, incluindo, contudo, obras fundantes anteriores (como Huizinga, Piaget e Vygotsky) por sua relevância teórica. Utilizaram-se descritores combinados, com operadores booleanos, tais como: “jogos pedagógicos”, “ludicidade”, “brincar”, “alfabetização”, “educação infantil”, “hipóteses de escrita” e “letramento”. Foram incluídos textos que tratassem diretamente do jogo como mediação alfabetizadora e excluídos estudos sem vínculo com escrita inicial, focados apenas em recreação ou em jogos digitais sem relação linguística.

A análise ocorreu por leitura exploratória, seletiva e interpretativa, seguida de análise temática de conteúdo, organizando o corpus em categorias construídas a partir das convergências da literatura. As categorias finais foram: (1) jogos e consciência fonológica/sistema alfabético; (2) mediação docente e intencionalidade pedagógica; (3) cultura lúdica, inclusão e motivação. Por se tratar de revisão bibliográfica, não houve coleta em campo nem participação de sujeitos, dispensando avaliação ética, mas preservando rigor científico, fidelidade às fontes e rastreabilidade das referências.

A pesquisa bibliográfica de acordo com Amaral (2007, p.01) “É uma etapa fundamental em todos os trabalhos científicos que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa.”.

> A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões (Andrade, 2010, p. 25).

Diante disso, para o desenvolvimento de qualquer trabalho acadêmico é necessário fazer uma pesquisa bibliografia, para aprimorar o conhecimento sobre o assunto escolhido e investigar o que é abordado na literatura existente. Dessa maneira, foram selecionados sete textos científicos que nos ajudaram a entender e analisar a importância de jogos e brincadeiras para que a criança de maneira lúdica consiga desenvolver conhecimento no campo da alfabetização.

Assim, este estudo responde à questão: de que modo os jogos pedagógicos contribuem para a alfabetização na primeira infância em contextos escolares públicos? Objetiva-se analisar tais contribuições a partir de uma revisão bibliográfica, destacando fundamentos teóricos, implicações pedagógicas e desafios de implementação. O artigo organiza-se em três partes: (i) discussão teórica sobre ludicidade e alfabetização; (ii) síntese analítica das contribuições dos jogos para o ensino da leitura e escrita; e (iii) considerações finais com implicações para a docência alfabetizadora.

Jogo como linguagem cultural e social da infância

A alfabetização, entendida como processo de apropriação da leitura e da escrita, ganha sentido pleno quando a criança encontra mediações que dialogam com sua forma própria de estar no mundo. Na primeira infância, essa forma é profundamente marcada pelo brincar. O jogo não é um “extra” do cotidiano infantil: ele constitui uma linguagem cultural, socialmente partilhada, por meio da qual a criança interpreta a realidade, negocia regras, expressa emoções e produz sentidos. Nesse horizonte, alfabetizar não significa apenas ensinar códigos gráficos, mas inserir o aprendiz nas práticas sociais de linguagem, em experiências concretas e significativas.

Huizinga afirma que o jogo é um fenômeno cultural anterior às instituições formais, presente em todas as sociedades humanas e carregado de seriedade própria, ainda que envolva prazer, riso e imaginação (Huizinga, 1971). Ao considerar o jogo como elemento estruturante da cultura, o autor rompe com a visão reducionista de que brincar seria atividade sem valor cognitivo ou social. Essa compreensão permite reconhecer que jogos infantis, mesmo quando simples, participam da formação cultural da criança, favorecendo atitudes de cooperação, respeito a normas e pertencimento coletivo.

Na mesma direção, Brougère destaca que o brinquedo e o brincar são práticas culturais situadas historicamente, atravessadas por valores sociais e modos de vida. A criança aprende a brincar dentro de uma “cultura lúdica” que a conecta ao grupo e ao território em que vive (Brougère, 1997). Assim, quando se levam jogos pedagógicos para a sala de alfabetização, não se trata de importar uma técnica neutra, mas de mobilizar símbolos e significados que fazem parte do universo sociocultural da infância.

Kishimoto reforça esse ponto ao afirmar que o brincar é direito da criança e eixo de qualidade pedagógica na educação infantil. O jogo educativo, para ser efetivo, precisa preservar a dimensão lúdica (prazer, envolvimento, espontaneidade), ao mesmo tempo em que explicita intencionalidade didática. Nessa interação, a criança explora objetos, cria narrativas, aprende regras sociais e expande linguagens (Kishimoto, 2010). Dessa forma, o jogo, enquanto linguagem cultural da infância, constitui uma ponte legítima entre o mundo vivido e o universo da leitura e escrita.

Jogo e desenvolvimento cognitivo/simbólico

A potência alfabetizadora dos jogos se explica, também, pelo lugar que o brincar ocupa no desenvolvimento infantil. Piaget compreende o jogo como mediação essencial entre prazer e conhecimento, pois nele a criança “assimila” a realidade às suas estruturas mentais e, gradualmente, reorganiza essas estruturas. Nos estágios sensório-motor (0–2 anos) e pré-operatório (2–7 anos), mais diretamente relacionados à alfabetização inicial, o brincar favorece a passagem do gesto ao símbolo, permitindo que a criança represente mentalmente objetos, ações e situações, condição básica para compreender que letras representam sons e palavras representam coisas e ideias (Piaget, 1975; 2003).

Já Vygotsky enfatiza que o jogo é um espaço social de desenvolvimento, no qual a criança atua “além” do seu nível real, mobilizando funções psicológicas superiores com apoio de pares e adultos. Ao brincar com regras e papéis, ela internaliza modos culturais de agir, regula a atenção, amplia linguagem oral e aprende a operar com significados compartilhados. Em termos alfabetizadores, isso significa que o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal onde a criança testa hipóteses, recebe devolutivas e consolida aprendizagens emergentes (Vygotsky, 1998).

O jogo, portanto, não é apenas entretenimento: ele é estrutura de aprendizagem simbólica. Ao organizar atividades lúdicas, o professor cria situações de experimentação cognitiva em que a criança classifica, compara, memoriza, antecipa sentidos, argumenta, negocia regras e explora múltiplas linguagens. Essas operações são diretamente mobilizadas quando ela tenta entender o funcionamento do sistema alfabético. Em outras palavras, a alfabetização se fortalece quando se apoia em experiências que desenvolvem atenção, memória, raciocínio, oralidade, imaginação e socialização, todas intensificadas no jogo.

Jogos pedagógicos e alfabetização/letramento (com psicogênese da escrita)

No campo da alfabetização, a ludicidade ganha densidade quando articulada ao estudo do sistema de escrita e às práticas de letramento. Antunes destaca que jogos de tabuleiro, cartas, encaixes, dominós, trilhas, memória e desafios temáticos favorecem aprendizagens porque criam situações de interação com regras, objetivos e problemas a resolver. Ao jogar, a criança associa letras a imagens, números a quantidades, palavras a objetos e cores a categorias, desenvolvendo habilidades perceptivas e linguísticas fundamentais para ler e escrever (Antunes, 2005).

Um ponto decisivo para tornar essa contribuição mais consistente é relacionar os jogos às hipóteses de escrita descritas pela psicogênese. Ferreiro e Teberosky demonstram que a criança não aprende a escrita por mera repetição, mas por construção ativa de hipóteses: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Em cada etapa, ela formula ideias sobre como a escrita representa a fala, testando essas ideias em interações concretas (Ferreiro; Teberosky, 1985).

Nessa perspectiva, jogos pedagógicos podem ser planejados para dialogar com tais níveis de construção. Para crianças em hipótese pré-silábica, jogos de identificação de letras em contextos significativos (bingo de letras do próprio nome, caça-palavras com figuras, dominó imagem-letra inicial) ajudam a perceber que a escrita é estável e funcional.

Em hipóteses silábicas, atividades lúdicas com segmentação oral (jogos de palmas por sílabas, trilhas de rimas, montagem de palavras por blocos silábicos) favorecem a consciência fonológica e a ideia de correspondência parcial entre fala e escrita. No nível silábico-alfabético, jogos que exigem combinar sílabas e fonemas (baralho de famílias de

palavras, forca colaborativa, cruzadinhas simples) impulsionam o refinamento das relações grafofônicas. Por fim, no nível alfabético, jogos de leitura e produção de textos curtos (trilhas de frases, desafios de reescrita de bilhetes, caça ao erro ortográfico) consolidam autonomia e fluência.

Morais, Albuquerque e Leal, ao organizarem propostas de alfabetização com jogos, mostram que esses recursos auxiliam tanto na análise fonológica quanto na reflexão sobre princípios do sistema alfabético, desde que vinculados a objetivos claros e intervenções docentes estratégicas. O jogo, assim, atua como dispositivo didático para a apropriação do sistema de escrita alfabética, conectando o prazer de brincar à reflexão sobre a língua (Leal; Albuquerque; Leite, 2005; Morais; Albuquerque; Leal, 2005).

Quando inseridos no cotidiano escolar, os jogos também ampliam o letramento. Soares argumenta que alfabetizar e letrar são processos interdependentes: aprender o código precisa ocorrer em práticas sociais de leitura e escrita. Dessa forma, jogos que simulam usos reais da linguagem (brincar de mercado com listas, correio com bilhetes, histórias com cartas-personagens, caça ao tesouro com pistas escritas) tornam a alfabetização funcional e culturalmente situada (Soares, 2018).

Por isso, a eficácia dos jogos na alfabetização depende de duas condições articuladas: (1) sua ancoragem na cultura da infância, respeitando a realidade sociocultural dos alunos; e (2) a intencionalidade pedagógica do professor, que planeja o jogo como experiência de aprendizagem, intervém durante a atividade e avalia os avanços das hipóteses de escrita. Assim, brincar alfabetizando não é “substituir” o ensino, mas transformá-lo em experiência mais significativa, reflexiva e socialmente potente.

Resultados e Discussão

A literatura revisada permite afirmar que o brincar e os jogos pedagógicos, quando situados na cultura da infância e integrados ao planejamento alfabetizador, constituem mediações potentes para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Os estudos analisados convergem ao reconhecer que a ludicidade não é um apêndice recreativo do currículo, mas uma linguagem sociocultural legítima na qual a criança participa, aprende, simboliza e constrói conhecimento (Huizinga, 1971; Kishimoto, 2007; Brougère, 1997).

No campo da alfabetização, essa mediação se torna ainda mais estratégica, porque a criança, ao jogar, aciona atenção, memória, percepção fonológica, coordenação motora fina, raciocínio lógico, interação social e imaginação, processos diretamente relacionados à apropriação do sistema alfabético (Piaget, 1975; Vygotsky, 1998; Antunes, 2005).

Além disso, os textos destacam que o brincar funciona como território de experiências em que a criança produz hipóteses sobre a escrita, testando relações entre sons e letras e reorganizando seu pensamento conforme avança nas etapas pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética (Ferreiro; Teberosky, 1985; Morais; Albuquerque; Leal, 2005). Todavia, esse potencial é condicionado por dois fatores decisivos: a intencionalidade docente na organização das tarefas lúdicas e a articulação dos jogos à cultura vivida pelos estudantes, favorecendo, simultaneamente, aprendizagem, inclusão e motivação. A seguir, os achados são discutidos em três categorias.

Categoria 1 – Jogos e consciência fonológica / sistema alfabético

O primeiro conjunto de resultados indica que jogos pedagógicos favorecem a alfabetização por criarem situações de exploração do sistema de escrita com menor carga de ansiedade e maior engajamento. A ludicidade transforma o contato inicial com letras, sílabas e palavras em experiência de descoberta, e não apenas de repetição formal. Isso ocorre porque os jogos convocam operações cognitivas fundamentais para o domínio do código: discriminar sons, perceber regularidades, comparar unidades linguísticas, antecipar respostas, memorizar padrões e corrigir erros a partir das regras do próprio jogo (Antunes, 2005; Piaget, 1975).

Os estudos analisados evidenciam que brincar com a linguagem torna mais acessível a compreensão de que a escrita representa a fala. Jogos de rimas, segmentação silábica, dominós de sílabas, trilhas alfabéticas e baralhos de figuras com letras iniciais ativam a consciência fonológica, isto é, a capacidade de perceber e manipular sons da língua. Essa habilidade, amplamente reconhecida como base do processo alfabetizador, é desenvolvida de modo mais consistente quando a criança atua sobre os sons em contextos significativos e motivadores, como acontece nos jogos (Morais; Albuquerque; Leal, 2005; Leal; Albuquerque; Leite, 2005).

Um ponto particularmente relevante, destacado pela literatura, é a relação entre jogos e psicogênese da escrita. Ferreiro e Teberosky (1985) demonstram que a criança constrói hipóteses próprias sobre como a escrita funciona, passando por níveis progressivos. Os jogos, nesse cenário, funcionam como dispositivos de experimentação dessas hipóteses.

Em estágios pré-silábicos, por exemplo, atividades lúdicas de manipulação de letras associadas a imagens e nomes familiares ajudam a criança a perceber que a escrita não é desenho aleatório, mas um sistema estável com função social. Já em hipóteses silábicas, jogos que exigem juntar sílabas, contar partes sonoras ou completar palavras em trilhas e cartazes favorecem a ideia de correspondência entre segmentos da fala e registros gráficos.

Na transição para hipóteses silábico-alfabéticas e alfabéticas, desafios de montagem de palavras, leitura de cartões, jogos de memória com pares palavra-imagem e pequenas produções escritas em brincadeiras de faz-de-conta ampliam o refinamento grafofônicos e a autonomia leitora.

Outro achado recorrente é que a aprendizagem do sistema alfabético se fortalece quando os jogos combinam exploração sensorial, linguagem oral e registro escrito. A criança não apenas repete letras, mas as manipula, recorta, cola, organiza, compara e relaciona com objetos do mundo.

Essa ação concreta intensifica o vínculo entre aprendizagem e significado, favorecendo a passagem do símbolo ao conceito (Piaget, 1975; Piaget, 2003). Ao mesmo tempo, o caráter desafiador do jogo regula o esforço cognitivo: há metas a cumprir, problemas a resolver, estratégias a criar, o que sustenta atenção e memória de trabalho, elementos essenciais para a leitura e a escrita iniciais.

Nesse sentido, os resultados reafirmam que jogos pedagógicos, quando adequadamente escolhidos, funcionam como situação didática que dá visibilidade ao processo de alfabetização: o professor observa como a criança argumenta, que hipóteses formula, que dificuldades manifestas e que estratégias usa para resolver tarefas. Assim, o jogo não é apenas meio de ensinar, mas também procedimento avaliativo formativo, permitindo intervenções mais precisas e coerentes com o estágio de cada aprendiz (Morais; Albuquerque; Leal, 2005; Soares, 2018).

Em síntese, a literatura confirma que o jogo contribui diretamente para o domínio do sistema de escrita, sobretudo porque amplia a consciência fonológica e a reflexão sobre unidades linguísticas, promove experimentação ativa das hipóteses de escrita e torna o aprendizado mais significativo ao integrar ações concretas, linguagem e cultura.

Categoria 2 – Mediação docente e intencionalidade

A segunda categoria reúne evidências de que o potencial alfabetizador dos jogos depende, decisivamente, do modo como o professor os media. Todos os autores consultados sinalizam que não basta “deixar brincar”: o brincar pedagógico requer intencionalidade clara, planejamento alinhado a objetivos de aprendizagem e intervenções no momento oportuno (Kishimoto, 2007; Vygotsky, 1998; Antunes, 2005).

O jogo torna-se efetivo quando o docente estrutura a atividade com metas linguísticas específicas, seleciona materiais adequados ao nível de desenvolvimento do grupo, estabelece regras compreensíveis e acompanha os percursos individuais das crianças.

Vygotsky (1998) sustenta que a aprendizagem se intensifica quando há mediação social e linguística, pois, as funções psicológicas superiores emergem nas interações. No jogo alfabetizador, essa mediação se traduz em perguntas, devolutivas, reorganização de grupos, sugestões de estratégias e estímulo à verbalização do raciocínio.

Ao intervir, o professor provoca reflexão sobre sons, letras e significados, sem retirar o prazer da atividade. Assim, o brincar produz uma zona de desenvolvimento proximal, onde a criança realiza ações que ainda não faria sozinha, mas consegue executar com apoio e colaboração.

Kishimoto (2007) reforça que o jogo educativo precisa equilibrar duas dimensões: o prazer lúdico e a orientação didática. Quando o professor transforma o jogo em exercício mecânico ou excessivamente controlado, ele esvazia sua potência cultural; quando não define objetivos nem realiza intervenções, o jogo pode perder conexão com a alfabetização. Os resultados apontam, portanto, que a mediação docente deve ser sensível, flexível e situada, preservando a liberdade da criança, mas orientando-a para aprendizagens linguísticas concretas.

A análise do projeto “Território do Brincar” indica que escolas que tratam o brincar como linguagem central da infância obtêm melhor engajamento e maior qualidade nas vivências formativas. Meirelles (2015) mostra que, nessas instituições, o brincar é integrado ao projeto pedagógico como eixo estruturante; não é “pausa” das atividades curriculares, mas modo de aprender. Essa constatação se opõe a práticas escolares que marginalizam a brincadeira, oferecendo-a apenas como recompensa ou recreio, o que reduz o ato de brincar a um recurso periférico e, consequentemente, limita sua contribuição para a alfabetização.

Outro resultado significativo é a convergência entre literatura e legislação educacional brasileira. As DCNEI determinam que interações e brincadeiras sejam eixos estruturantes da educação infantil (Brasil, 2009), o que implica que alfabetizar brincando não é somente opção metodológica, mas dever curricular.

A LDB define como finalidade dessa etapa o desenvolvimento integral, reforçando que a brincadeira é meio privilegiada para tal desenvolvimento (Brasil, 1996). A BNCC reafirma o brincar como direito de aprendizagem e define que ele deve ocorrer em diferentes espaços, tempos e formas, o que fortalece a exigência de que o professor planeje práticas lúdicas com intenção pedagógica (Brasil, 2017).

Esses achados conferem ao docente uma dupla responsabilidade: pedagógica e ética. Pedagógica, porque deve criar experiências que favoreçam avanços nas hipóteses de escrita e no letramento; ética, porque precisa garantir o direito de brincar como forma de ser criança e aprender. Assim, o professor alfabetizador se torna um mediador sensível, capaz de observar a cultura lúdica do grupo, acolher suas brincadeiras, transformar jogos em situações didáticas e avaliar processos de aprendizagem sem retirar a espontaneidade infantil (Meirelles, 2015; Kishimoto, 2007).

Conclui-se, nessa categoria, que a ludicidade se efetiva como estratégia alfabetizadora quando sustentada por intencionalidade, intervenção reflexiva, planejamento contínuo e compromisso com o brincar enquanto direito e linguagem da infância.

Categoria 3 – Cultura lúdica, inclusão e motivação

A terceira categoria mostra que o brincar alfabetizador se torna ainda mais potente quando enraizado na cultura das crianças, respeitando diversidade, inclusão e sentido

social. A literatura revisada confirma que as formas de brincar variam conforme territórios, condições sociais, repertórios familiares e tradições locais.

Por isso, jogos pedagógicos não devem ser aplicados de maneira genérica; precisam dialogar com práticas culturais reais, com brincadeiras conhecidas, objetos do cotidiano e narrativas próximas ao universo vivido dos estudantes (Huizinga, 1971; Brougère, 1997; Kishimoto, 1993).

Huizinga (1971) define o jogo como fenômeno cultural que organiza relações simbólicas e sociais. Isso significa que o brincar sempre envolve valores, regras compartilhadas e modos de pertencimento. Brougère (1997) complementa ao afirmar que há uma “cultura lúdica” aprendida socialmente: a criança brinca com aquilo que sua sociedade legitima e com os materiais que seu contexto permite.

Logo, quando o professor incorpora brincadeiras tradicionais, cantigas, jogos coletivos e objetos locais, ele não apenas facilita a alfabetização, mas também valoriza identidades culturais, criando ambiente de reconhecimento simbólico.

Meirelles (2015) evidencia a diversidade das infâncias brasileiras, mostrando que as brincadeiras espontâneas expressam modos de vida distintos. Esse resultado sustenta a ideia de que alfabetizar com jogos exige escuta e observação da cultura infantil.

Em contextos amazônicos, rurais, ribeirinhos ou periféricos, por exemplo, jogos podem partir de elementos do território (rios, frutas, animais, festas, feiras, pescarias simbólicas), transformando a alfabetização em experiência situada e afetivamente relevante.

Além de fortalecer a cultura escolar, o brincar potencializa motivação e inclusão. A literatura destaca que jogos reduzem barreiras de participação porque permitem múltiplas formas de engajamento: crianças mais tímidas podem contribuir por gestos, cooperação ou observação; crianças com dificuldades linguísticas podem participar por meio de pistas visuais e táteis; estudantes com deficiência podem acessar a mesma atividade com adaptações simples, dado o caráter flexível do jogo (Kishimoto, 2007; Soares, 2018). Assim, o lúdico favorece democratização do aprender e cria condições de pertencimento, aspecto essencial para a alfabetização significativa.

Outro achado importante é a dimensão emocional do jogo. Brincar sustenta prazer, desafio e superação, ajudando a construir autoestima e confiança para tentar ler e escrever. A alfabetização, em muitas realidades escolares, é atravessada por medo de errar,

comparações e avaliações precoces; os jogos, ao contrário, criam um ambiente de tentativa, colaboração e erro produtivo, em que aprender é parte natural do brincar. Esse clima emocional mais positivo tende a ampliar persistência, curiosidade e disponibilidade para novas aprendizagens.

A literatura também indica que o brincar, ao envolver regras sociais, ajuda a criança a compreender o lugar do outro, lidar com frustrações, negociar pontos de vista e construir atitudes cooperativas. Esses aprendizados sociais são decisivos para o letramento, pois a leitura e a escrita são práticas culturais partilhadas. Em jogos coletivos, as crianças conversam, argumentam, explicam caminhos, leem pistas e criam narrativas, articulando linguagem oral, escrita e interação social (Vygotsky, 1998; Meirelles, 2015).

Os resultados desta categoria permitem defender que jogos pedagógicos, quando culturalmente situados, são instrumento de motivação, inclusão e formação integral. Eles conectam alfabetização a pertencimento social, identidade cultural e prazer de aprender, ampliando impactos para além do domínio técnico do sistema de escrita.

As três categorias articulam um quadro coerente: (1) jogos sustentam consciência fonológica, reflexão sobre o sistema alfabético e avanço nas hipóteses de escrita; (2) exigem mediação docente intencional e sensível; (3) ganham força quando vinculados à cultura lúdica da infância, à inclusão e à motivação. Assim, alfabetizar com jogos não significa substituir ensino sistemático, mas transformá-lo em experiência culturalmente situada, cognitivamente rica e emocionalmente acolhedora. A literatura revisada, em conjunto com a legislação educacional brasileira, respalda a ludicidade como eixo estruturante do processo alfabetizador, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais, revelando que o brincar é meio legítimo de construir saberes linguísticos e sociais indispensáveis à formação da criança.

Considerações Finais

Este estudo, de caráter bibliográfico, permitiu evidenciar que os jogos pedagógicos e a ludicidade constituem mediações decisivas para a alfabetização infantil quando pensados como prática cultural e didática integrada ao currículo. À luz da Categoria 1, a literatura indica que os jogos favorecem a apropriação do sistema alfabético ao mobilizar consciência fonológica, memória de trabalho e reflexão sobre a relação grafema-fonema,

possibilitando à criança testar e reorganizar hipóteses de escrita nas etapas pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética (Ferreiro; Teberosky, 1985; Morais; Albuquerque; Leal, 2005). Assim, brincar com a linguagem não apenas torna o processo mais prazeroso, mas também amplia a compreensão sobre como a escrita representa a fala, fortalecendo a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

No que se refere à Categoria 2, os resultados ressaltam que o potencial alfabetizador do jogo depende de mediação docente intencional e sensível. Jogos só se convertem em situações didáticas efetivas quando vinculados a objetivos claros, escolhidos conforme o nível de desenvolvimento das crianças e acompanhados por intervenções que estimulem reflexão linguística, cooperação e autonomia (Kishimoto, 2007; Vygotsky, 1998). Essa compreensão converge com as políticas educacionais brasileiras, que reconhecem a brincadeira como eixo estruturante da educação infantil e como direito de aprendizagem, reforçando o dever pedagógico de incorporá-la ao planejamento alfabetizador (Brasil, 2009; Brasil, 2017).

Por fim, a Categoria 3 mostrou que a ludicidade se fortalece quando conectada à cultura lúdica das crianças, promovendo pertencimento, motivação e inclusão. Jogos situados no universo sociocultural dos estudantes ampliam o sentido do aprender e reduzem barreiras de participação, favorecendo a alfabetização como prática social compartilhada e não como treinamento mecânico (Huizinga, 1971; Brougère, 1997). Desse modo, alfabetizar com jogos implica reconhecer o brincar como linguagem da infância e espaço legítimo de construção de saberes cognitivos, emocionais e sociais.

Como limitação, destaca-se o caráter exclusivamente bibliográfico do estudo, que não analisou práticas em campo nem mensurou efeitos diretos dos jogos sobre o desempenho alfabetizador. Recomenda-se que pesquisas futuras desenvolvam estudos empíricos de intervenção em turmas de alfabetização, investigando como diferentes tipos de jogos impactam o avanço nas hipóteses de escrita, a fluência leitora, a produção textual e a participação de estudantes com diferentes perfis e necessidades educacionais. Também se sugere aprofundar análises sobre formação docente para o uso pedagógico do lúdico, bem como sobre a adaptação de jogos a contextos culturais específicos, a fim de consolidar práticas alfabetizadoras mais significativas, democráticas e socialmente situadas.

Referências

AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências: os jogos e os parâmetros curriculares nacionais**. Campinas: Papirus, 2005.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências: os jogos e os parâmetros curriculares nacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788532635555. Acesso em: 22 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 22 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 22 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. Disponível em: https://www.cortezeditora.com.br/brinquedo-e-cultura. Acesso em: 22 nov. 2025.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed/Artes Médicas, 1985.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: **o jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil**. Cadernos de Educação de Infância, ed. 90, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEITE, Tânia Maria Rios. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MEIRELLES, Renata (org.)**. Território do brincar: diálogo com escolas.** São Paulo: Instituto Alana, 2015.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NASCIMENTO; Suéllen da Silva. **A Importância dos Jogos no Processo de Alfabetização**. UFPB/CE. João Pessoa. 2022.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, J. **A Formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo**. São Paulo: Zahar, 1971.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

VIEIRA, Larissa de Souza; OLIVEIRA, Valdiléia Xavier de. **A Importância dos Jogos e Brincadeiras para o Processo de Alfabetização e Letramento**. Fecilcam, 2010. Disponível em: https://www.fecilcam.br. Acesso em: 27 maio. 2025.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.