

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS: LUDICIDADE, MEDIAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS

**LITERACY IN THE EARLY YEARS: PLAYFULNESS, TEACHER MEDIATION
AND MEANINGFUL PRACTICES**

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 08/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/788645277](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/788645277)

Daiane de Lourdes Alves Velho¹

Maria dos Santos Vital²

Cátia Oliveira Fernandes Peres³

Claudiomiro dos Santos Pereira⁴

Carla Arce de Deus⁵

Adnilce Lara Araújo⁶

RESUMO

Este artigo discute as relações entre alfabetização, letramento e ludicidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a aprendizagem da língua escrita como um processo que envolve tanto a apropriação do sistema alfabético e ortográfico quanto a participação em práticas sociais de leitura e escrita. O objetivo é analisar, a partir dos materiais selecionados para o estudo, de que maneira a articulação entre esses processos e o uso pedagogicamente intencional de atividades lúdicas podem favorecer experiências de aprendizagem mais significativas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, construída exclusivamente com as obras e artigos disponibilizados para a elaboração deste trabalho. A análise evidencia que alfabetizar e letrar não constituem etapas isoladas, mas dimensões que precisam ser integradas no planejamento docente. Também mostra que jogos, brincadeiras, textos da tradição oral e situações de leitura e produção escrita podem ampliar a participação das crianças quando relacionados a objetivos claros de aprendizagem. Conclui-se que a ludicidade não substitui o ensino sistemático da leitura e da escrita; sua contribuição está na possibilidade de criar contextos de exploração, interação e reflexão que dialoguem com as necessidades das crianças e com as finalidades sociais da linguagem.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Ludicidade; Anos iniciais; Prática pedagógica.

ABSTRACT

This article discusses the relationships among literacy acquisition, literacy practices and playfulness in the early years of Elementary School, considering written-language learning as a process that involves both the appropriation of the alphabetic and orthographic

system and participation in social practices of reading and writing. The aim is to analyze, based on the materials selected for this study, how the articulation of these processes and the pedagogically intentional use of playful activities may foster more meaningful learning experiences. Methodologically, this is a qualitative bibliographic study developed exclusively from the works and articles provided for the preparation of this paper. The analysis indicates that learning the writing system and developing literacy practices should not be treated as isolated stages, but as dimensions to be integrated into teaching planning. It also shows that games, play, oral-tradition texts, reading situations and written production can broaden children's participation when connected to clear learning objectives. It is concluded that playfulness does not replace systematic teaching of reading and writing; its contribution lies in creating contexts of exploration, interaction and reflection connected to children's needs and to the social purposes of language.

Keywords: Literacy acquisition; Literacy practices; Playfulness; Early years; Pedagogical practice.

1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem inicial da língua escrita ocupa lugar central nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse período, a criança é desafiada a compreender como a escrita se organiza e, simultaneamente, a reconhecer os usos que a leitura e a produção textual assumem na vida social. Os materiais analisados neste estudo convergem ao indicar que reduzir esse percurso à memorização de letras, sílabas ou palavras limita a compreensão do fenômeno educativo, porque a escrita circula em diferentes

situações comunicativas e exige do aprendiz conhecimentos que ultrapassam a simples decodificação.

Soares (2011) sustenta que alfabetização e letramento são processos indissociáveis, simultâneos e interdependentes. A apropriação do sistema alfabético e ortográfico ocorre em situações nas quais a criança interage com materiais escritos e participa de práticas sociais de leitura e escrita. Nessa perspectiva, alfabetizar letrando significa organizar o ensino de modo que a reflexão sobre o funcionamento da escrita esteja vinculada a textos, finalidades comunicativas e experiências reais de linguagem.

Essa compreensão desloca a discussão do confronto entre métodos para a necessidade de decisões pedagógicas coerentes com o que se pretende ensinar. França e Costa (2022) destacam que alfabetização e letramento apresentam definições próprias, mas precisam ser trabalhados de forma articulada, de modo a favorecer não apenas a leitura e a escrita, mas também a interpretação, a expressão e a compreensão de situações cotidianas. O desafio, portanto, consiste em assegurar sistematicidade ao ensino sem retirar da linguagem sua dimensão social.

Nos materiais selecionados, a ludicidade aparece como uma possibilidade de aproximar as crianças do conhecimento por meio de experiências que envolvem participação, interação, regras, imaginação e resolução de problemas. Alves e Teixeira (2022) argumentam que o uso pedagógico do lúdico pode favorecer motivação, criatividade e envolvimento, desde que as atividades sejam orientadas por objetivos de aprendizagem. Assim, brincar na escola não equivale a preencher o tempo, mas pode constituir uma

forma de organizar situações didáticas nas quais a criança pensa sobre a linguagem.

Sali, Magnani e Patella (2023) ressaltam que o planejamento precisa contemplar situações de leitura autônoma e compartilhada, compreensão textual e produção escrita significativa. As autoras também defendem a presença de atividades lúdicas no processo de alfabetização, incluindo jogos com palavras, parlendas, quadrinhas, músicas e outras práticas que favoreçam a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética. Essas proposições indicam que a ludicidade adquire valor pedagógico quando integrada ao currículo e à intencionalidade docente.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da articulação entre alfabetização, letramento e ludicidade para o trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Busca-se responder à seguinte questão: de que modo práticas lúdicas, quando planejadas e mediadas pelo professor, podem contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita em uma perspectiva de alfabetizar letrando? A discussão foi construída exclusivamente a partir dos materiais disponibilizados, preservando os autores e as referências neles presentes.

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS QUE SE ARTICULAM

A distinção conceitual entre alfabetização e letramento é necessária para compreender o que cada dimensão acrescenta à aprendizagem da língua escrita. França e Costa (2022), apoiadas em Moraes e Albuquerque (2007), definem a alfabetização como aquisição da tecnologia da escrita, envolvendo procedimentos e

habilidades necessários à codificação e à decodificação. Essa definição chama atenção para conhecimentos específicos que precisam ser ensinados, entre eles as relações entre fonemas e grafemas e o funcionamento do sistema alfabético-ortográfico.

Entretanto, o domínio dessas convenções não esgota as demandas colocadas ao sujeito que vive em uma sociedade marcada pela presença da escrita. Soares (2017) associa o letramento ao desenvolvimento de diferentes habilidades de leitura e escrita vinculadas a objetivos, interlocutores, gêneros e circunstâncias. Ler para informar-se, orientar-se, interagir, ampliar conhecimentos ou participar de experiências estéticas exige mais do que reconhecer palavras: implica compreender para que, para quem e em que condições se lê e se escreve.

A integração dessas dimensões é retomada por Soares (2011), ao defender que a criança constrói conhecimentos sobre o sistema alfabético em contextos de letramento e, ao mesmo tempo, desenvolve comportamentos de uso da língua escrita em dependência do processo de apropriação desse sistema. Essa formulação impede que o ensino seja organizado como se primeiro fosse necessário dominar completamente o código para somente depois participar de práticas sociais de leitura e escrita.

França e Costa (2022) reforçam essa interdependência ao apontarem que o contato com livros, jornais, histórias e outros materiais amplia as possibilidades de aprendizagem. O valor desses suportes não está apenas em diversificar recursos, mas em permitir que a criança observe a escrita funcionando em diferentes contextos. A sala de aula, assim, pode transformar-se em espaço de circulação de textos

e de investigação sobre como a língua escrita representa a fala e organiza sentidos.

Ferreiro (1992), referência presente nos materiais analisados, contribui para compreender que a criança elabora hipóteses sobre a escrita ao longo de seu processo de aprendizagem. Reconhecer essas construções modifica a atuação docente, porque os registros infantis deixam de ser observados apenas pela oposição entre certo e errado e passam a oferecer indícios do modo como o estudante está pensando. A intervenção pedagógica pode, então, partir do conhecimento já construído para propor desafios que favoreçam novos avanços.

Essa leitura do processo não significa ausência de ensino. Cagliari (2011) enfatiza a necessidade de explicitar aspectos da relação entre fala, escrita, letras, sons e ortografia, sobretudo quando o aluno encontra obstáculos para generalizar conhecimentos. O autor propõe que o professor analise as dificuldades concretas e ajude o estudante a compreender regularidades, diferenças e regras que sustentam a leitura. Desse ponto de vista, respeitar a atividade intelectual da criança não corresponde a deixá-la aprender sozinha.

A articulação entre essas perspectivas permite reconhecer dois compromissos complementares. O primeiro é garantir o ensino dos conhecimentos necessários para que a criança compreenda e utilize o sistema de escrita. O segundo é assegurar que esses conhecimentos sejam mobilizados em práticas de linguagem dotadas de sentido. Separar radicalmente essas dimensões pode produzir atividades tecnicamente centradas no código, porém distantes dos usos sociais da escrita, ou experiências textuais ricas sem a sistematização necessária à apropriação do sistema.

Nos anos iniciais, essa integração requer continuidade. França e Costa (2022) observam que o processo apresenta diferentes ritmos e que as crianças podem percorrer trajetórias distintas. Por essa razão, o planejamento precisa considerar conhecimentos prévios, consciência fonológica, conhecimento das letras e formas de organização da escrita, evitando expectativas rígidas que desconsiderem os percursos efetivamente observados em sala de aula.

2.1. A Aprendizagem do Sistema de Escrita

Cagliari (2011) destaca que compreender as relações entre letras e sons exige considerar a ortografia e a variação da fala. Uma mesma palavra pode apresentar diferentes pronúncias sem que sua forma ortográfica se altere. Para o ensino, essa constatação é relevante porque impede explicações simplificadas segundo as quais cada letra corresponderia sempre a um único som. O trabalho alfabetizador precisa oferecer situações de comparação e análise que ajudem a criança a perceber regularidades e exceções.

Entre as possibilidades discutidas pelo autor estão atividades de segmentação de palavras, identificação de sons iniciais e finais, comparação de palavras que rimam e observação de pares que se diferenciam por determinados sons. O valor didático dessas propostas está na explicitação do objeto linguístico. Quando a criança é convidada a justificar semelhanças e diferenças, ela não apenas executa uma tarefa, mas verbaliza critérios e reorganiza sua compreensão.

França e Costa (2022) também salientam a consciência fonológica e o conhecimento das letras como dimensões que acompanham o

desenvolvimento da alfabetização. As autoras sugerem estratégias como contagem de sílabas, leitura pausada de frases e uso do texto como ponto de partida para atividades. Essas proposições podem ser articuladas a práticas lúdicas, desde que o jogo não desloque o foco da reflexão sobre a língua.

2.2. Letramento e Usos Sociais da Escrita

O letramento amplia a compreensão do ensino porque situa a escrita em práticas sociais. Soares (2017) chama atenção para a multiplicidade de objetivos relacionados à leitura e à escrita. A escola, nesse sentido, precisa proporcionar contato com diferentes gêneros e situações comunicativas, permitindo que os estudantes percebam que textos são produzidos e lidos para finalidades variadas.

Sali, Magnani e Patella (2023) defendem que mesmo crianças que ainda não leem e escrevem convencionalmente podem participar de situações em que alfabetização e letramento ocorram simultaneamente. A leitura de textos pelo professor, a antecipação de desfechos, a interpretação oral, a produção coletiva e a elaboração de pequenos registros são exemplos de experiências em que o estudante participa da cultura escrita enquanto avança na compreensão do sistema.

Essa participação precoce é particularmente importante para crianças cujo contato com livros e outros materiais escritos ocorre principalmente na escola. As mesmas autoras observam que o gosto pela leitura pode ser construído quando os estudantes acompanham adultos leitores, manuseiam livros e experimentam hipóteses de leitura antes mesmo de dominar plenamente a

decodificação. A formação do leitor, portanto, começa antes da leitura autônoma e depende das oportunidades culturais oferecidas.

3. LUDICIDADE E APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS

A ludicidade é apresentada nos materiais estudados como dimensão relevante da experiência infantil e como possibilidade metodológica para o ensino. Sali, Magnani e Patella (2023), com base em Piaget (1987), relacionam a atividade lúdica ao desenvolvimento intelectual da criança. A presença de jogos e brincadeiras no trabalho pedagógico pode favorecer interação, prazer e simulação de situações sociais, ampliando as formas pelas quais os estudantes se relacionam com os conhecimentos escolares.

Alves e Teixeira (2022) defendem que o brincar, quando inserido em propostas orientadas, pode estimular raciocínio, criatividade, autonomia e participação. Essa compreensão evita dois extremos: considerar o lúdico apenas como recreação ou atribuir a qualquer brincadeira um efeito pedagógico automático. A aprendizagem depende da relação entre a atividade escolhida, o objetivo didático, as intervenções realizadas e aquilo que se espera que a criança observe, compare, produza ou compreenda.

Alves e Teixeira (2022), apoiadas em Kishimoto (2006), situam jogos, brinquedos e brincadeiras no campo educacional e oferece base para compreender que o lúdico pode assumir diferentes funções. No processo de alfabetização, essa diversidade possibilita organizar desafios envolvendo palavras, sons, textos, regras e interação entre pares. A atividade ganha sentido quando o conteúdo linguístico não aparece como elemento secundário, mas como parte constitutiva da própria dinâmica do jogo.

Alves e Teixeira (2022), em diálogo com Vygotsky (1998), permitem compreender o brincar como situação em que a criança age segundo significados e regras. Nas experiências lúdicas, o estudante pode assumir papéis, regular comportamentos, negociar ações e construir formas de participação com outras crianças. No contexto escolar, a mediação do professor ajuda a transformar essas experiências em oportunidades de aprendizagem, especialmente quando promove diálogo e reflexão sobre o que foi realizado.

Alves e Teixeira (2022) associam a ludicidade ao desenvolvimento afetivo, motor, intelectual e social. Embora tais dimensões não devam ser tratadas como resultados garantidos de qualquer jogo, elas indicam que o processo educativo envolve a criança de maneira integral. Em atividades coletivas, por exemplo, aprender a esperar a vez, compreender regras, argumentar e lidar com resultados faz parte da experiência e pode coexistir com objetivos diretamente relacionados à leitura e à escrita.

O potencial da ludicidade para a alfabetização aparece de modo mais claro quando os recursos mobilizados exigem reflexão linguística. Sali, Magnani e Patella (2023) mencionam trava-línguas, quadrinhas, parlendas, músicas e canções como possibilidades para brincar com as palavras. Por integrarem a tradição oral e apresentarem ritmo, repetição e sonoridade, esses textos podem favorecer comparações entre partes faladas e escritas, identificação de semelhanças sonoras e reconhecimento de unidades linguísticas.

As autoras também apontam a relevância dos jogos de análise fonológica para crianças em processo de apropriação da escrita. Tais atividades levam o estudante a observar a palavra não apenas pelo significado, mas por sua dimensão sonora e gráfica. Assim, o caráter

lúdico pode aproximar-se de um trabalho sistemático com consciência fonológica, desde que as intervenções docentes façam emergir aquilo que precisa ser percebido.

A ludicidade pode igualmente favorecer práticas de letramento. Jogos com nomes, leitura de regras, produção de listas, criação de bilhetes, exploração de histórias, reorganização de sequências narrativas e brincadeiras com gêneros da tradição oral colocam a escrita em circulação com finalidades reconhecíveis. O ponto central é que a criança tenha razões para ler, escrever, perguntar e revisar, e não apenas cumprir exercícios descontextualizados.

3.1. O Jogo Como Situação de Reflexão

Quando um jogo é utilizado para alfabetizar, sua estrutura precisa criar um problema que demande conhecimentos linguísticos. A simples presença de cartas, dados ou peças não torna a atividade significativa. O professor pode, por exemplo, selecionar palavras que permitam comparar sons iniciais, observar rimas, identificar quantidades de sílabas ou relacionar palavras a textos já conhecidos. Nesses casos, o componente lúdico organiza a participação, enquanto o conteúdo de aprendizagem orienta as escolhas.

Sali, Magnani e Patella (2023) observam que jogos de tradição oral constituem repertório cultural aprendido em diferentes espaços de convivência. Ao ingressarem na escola, essas práticas podem estabelecer pontes entre experiências extraescolares e conhecimentos sistematizados. Tal aproximação é relevante porque reconhece saberes infantis e, ao mesmo tempo, amplia as possibilidades de análise da linguagem.

Alves e Teixeira (2022) lembram que jogos e brincadeiras podem produzir experiências significativas relacionadas tanto aos conteúdos escolares quanto ao desenvolvimento de competências e habilidades. Para que isso aconteça, é necessário prever momentos de retomada. Conversar sobre as estratégias utilizadas, comparar respostas e registrar descobertas ajuda a transformar a ação realizada durante o jogo em conhecimento que pode ser mobilizado em outras situações.

3.2. Ludicidade, Leitura e Produção Escrita

A leitura pode ser incorporada às práticas lúdicas sem perder sua função comunicativa. Sali, Magnani e Patella (2023) defendem que o interesse pela leitura se constrói por meio do contato com livros, da observação de adultos leitores e da participação em situações de leitura antes da autonomia plena. A escola pode organizar momentos de escolha de obras, antecipação de sentidos, leitura compartilhada e reconstrução de histórias, preservando o prazer sem abandonar a compreensão.

Na produção escrita, situações imaginativas podem criar motivos autênticos para escrever. Depois de uma brincadeira ou jogo, as crianças podem produzir regras, registrar resultados, criar convites, elaborar listas ou recontar acontecimentos. Essas propostas aproximam alfabetização e letramento porque exigem decisões sobre o sistema de escrita ao mesmo tempo em que mantêm uma finalidade social para o texto.

É importante, contudo, que a ludicidade não encubra as dificuldades encontradas. Cagliari (2011) adverte que alguns estudantes necessitam de explicações explícitas sobre o funcionamento da

escrita. Nessas situações, insistir apenas em experiências abertas pode prolongar dúvidas que poderiam ser enfrentadas por meio de intervenções diretas. A prática lúdica deve integrar-se a outras formas de ensino, compondo um repertório pedagógico diversificado.

4. O PAPEL DO PROFESSOR: MEDIAÇÃO, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO

A qualidade das experiências de alfabetização depende de decisões docentes fundamentadas. Sali, Magnani e Patella (2023) afirmam que o professor alfabetizador precisa conhecer o que ensinar, compreender como a criança aprende e identificar o nível de experiência de cada estudante com a leitura e a escrita. Essa postura exige observação contínua e disponibilidade para intervir, evitando tanto a condução mecânica das atividades quanto a expectativa de que o aluno descubra sozinho todos os princípios do sistema.

Cagliari (1999), citado pelas autoras, destaca a importância da competência docente para acompanhar crianças que avançam com diferentes níveis de apoio. A mediação, nessa perspectiva, não significa apenas facilitar tarefas, mas estabelecer uma comunicação entre o aprendiz e o conhecimento. O professor interpreta respostas, formula perguntas, oferece informações, propõe comparações e reorganiza situações quando percebe que determinado encaminhamento não está produzindo avanços.

O planejamento constitui parte desse processo. Sali, Magnani e Patella (2023) ressaltam que objetivos claros ajudam a relacionar conscientemente as atividades ao que se pretende desenvolver. Ao mesmo tempo, defendem a flexibilidade, pois a realidade da sala de

aula apresenta necessidades, tempos e respostas que nem sempre correspondem ao previsto. Planejar, portanto, não significa seguir uma sequência rígida, mas antecipar possibilidades e possuir critérios para modificá-las.

Sali, Magnani e Patella (2023), ao mobilizarem Nery (2007), compreendem o planejamento escolar como organização de objetivos, tempos, espaços, materiais e diferentes modalidades de atividade. Essa concepção é especialmente pertinente quando se pretende incorporar a ludicidade. Jogos e brincadeiras precisam encontrar lugar na rotina sem competir com o ensino, integrando sequências didáticas, projetos, atividades permanentes e momentos de sistematização.

A seleção dos recursos deve considerar o conhecimento que se deseja mobilizar. Um jogo de rimas pode ser adequado para determinada necessidade, enquanto a leitura compartilhada de uma história pode responder melhor a outro objetivo. A decisão não deve partir do recurso mais atraente, mas da análise pedagógica sobre aquilo que os estudantes precisam aprender. Depois disso, o professor pode escolher a forma de organização capaz de favorecer maior participação.

A avaliação fornece informações para essas decisões. Sali, Magnani e Patella (2023), ao discutirem a avaliação no processo de alfabetização, atribuem à avaliação formativa funções como identificar conhecimentos prévios, reconhecer dificuldades, verificar aprendizagens e redimensionar estratégias de ensino. Essa perspectiva afasta a avaliação de uma função exclusivamente classificatória e a aproxima do acompanhamento do processo.

Entre os instrumentos possíveis, as autoras mencionam observação das atividades, análise das produções escritas, acompanhamento da leitura de palavras e textos, conversas com os estudantes e propostas específicas de avaliação. Essa diversidade é importante porque a alfabetização envolve conhecimentos distintos. Uma única tarefa dificilmente revela como a criança compreende o sistema de escrita, lê, produz textos e participa de práticas de linguagem.

A avaliação também pode ocorrer durante atividades lúdicas. As escolhas feitas pela criança em um jogo, as justificativas que apresenta, as estratégias de leitura utilizadas e os registros produzidos fornecem indícios valiosos. O professor precisa observar esses dados sem transformar cada brincadeira em teste. A intenção é utilizar a situação para compreender processos e planejar intervenções posteriores.

Sali, Magnani e Patella (2023) relacionam avaliação à coleta e interpretação de informações e à tomada de decisão. Essa formulação reforça que avaliar só adquire sentido pedagógico quando os resultados orientam novas ações. Identificar uma dificuldade sem modificar o ensino pouco contribui para a aprendizagem.

Assim, mediação, planejamento e avaliação formam um conjunto inseparável. A ludicidade pode enriquecer esse conjunto, mas depende da clareza docente sobre objetivos, conteúdos e critérios de acompanhamento. O professor não é mero aplicador de jogos; é o profissional que transforma recursos culturais em situações de ensino, acompanha os modos de participação e intervém para que a experiência resulte em aprendizagem.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. A opção metodológica decorre do objetivo de analisar concepções e contribuições teóricas relacionadas à alfabetização, ao letramento e à ludicidade, sem produção de dados empíricos em campo. O corpus foi constituído exclusivamente pelos materiais disponibilizados para a elaboração do artigo, evitando a incorporação de autores ou referências externas ao conjunto definido.

Foram examinados três núcleos principais de materiais: o artigo de França e Costa (2022), dedicado à alfabetização e ao letramento nos anos iniciais; o estudo de Sali, Magnani e Patella (2023), que articula alfabetização, letramento, prática docente, avaliação e ludicidade; e o artigo de Alves e Teixeira (2022), centrado na importância da ludicidade no processo de alfabetização e letramento. Também foram consideradas, quando presentes nesses materiais, obras de referência utilizadas diretamente na discussão, entre elas Soares, Ferreiro, Cagliari, Kishimoto e Vygotsky.

A leitura foi organizada em eixos temáticos: a) conceitos de alfabetização e letramento; b) apropriação do sistema de escrita; c) usos sociais da leitura e da escrita; d) ludicidade e aprendizagem; e) mediação e planejamento docente; e f) avaliação no ciclo de alfabetização. Após a identificação das ideias recorrentes, realizou-se uma síntese interpretativa, procurando aproximar argumentos convergentes e explicitar diferenças de ênfase entre os textos.

Para reduzir o risco de reprodução indevida, priorizaram-se paráfrases analíticas e sínteses autorais, mantendo a indicação das

fontes das ideias discutidas. Citações literais extensas foram evitadas. A lista de referências foi organizada de modo a corresponder às obras efetivamente citadas no corpo do artigo, respeitando o princípio de que toda referência final deve possuir vínculo identificável com a discussão desenvolvida.

Como limite metodológico, destaca-se que a análise não pretende representar toda a produção científica sobre o tema. As conclusões dizem respeito ao conjunto documental selecionado. Essa delimitação, contudo, permite aprofundar a leitura das relações estabelecidas pelos próprios materiais entre alfabetização, letramento, ludicidade e prática pedagógica.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO

A análise dos materiais permite identificar uma primeira convergência: alfabetização e letramento são apresentados como dimensões distintas, porém inseparáveis na prática educativa. Soares (2011) oferece a formulação mais explícita dessa relação ao afirmar a simultaneidade e a interdependência dos processos. França e Costa (2022) retomam essa compreensão ao defenderem que o estudante precisa aprender a ler e escrever e, paralelamente, desenvolver condições para interpretar, expressar-se e compreender situações nas quais a escrita participa da vida cotidiana.

Essa convergência possui implicações para o planejamento. Se alfabetizar não se resume ao reconhecimento do código e letrar não pode ser adiado para depois da alfabetização, as atividades precisam combinar reflexão linguística e participação em práticas de linguagem. Isso significa que textos não devem aparecer apenas como pretexto para retirar sílabas ou letras, assim como situações de

leitura não eliminam a necessidade de ensinar explicitamente conhecimentos sobre o sistema alfabético.

A segunda convergência refere-se à atuação docente. Cagliari (2011) enfatiza a explicitação de conhecimentos linguísticos quando as crianças encontram dificuldades para compreender as relações entre fala e escrita. Sali, Magnani e Patella (2023), por sua vez, destacam a mediação, o planejamento flexível e a avaliação diagnóstica. Em conjunto, essas contribuições indicam que o professor precisa interpretar os modos de pensar da criança e decidir quando problematizar, quando fornecer informações e quando propor novas experiências.

Essa postura é particularmente importante diante da heterogeneidade das turmas. Crianças que compartilham o mesmo ano escolar podem apresentar conhecimentos muito diferentes sobre letras, sons, segmentação, leitura e produção textual. França e Costa (2022) reconhecem que os ritmos de aprendizagem variam. Consequentemente, uma proposta única e repetida de modo indiferenciado tende a responder de forma limitada às necessidades reais dos estudantes.

A terceira convergência está relacionada à ludicidade. Alves e Teixeira (2022) atribuem às práticas lúdicas potencial para ampliar motivação, participação e criatividade. Sali, Magnani e Patella (2023) aproximam o lúdico de atividades concretas de alfabetização, como jogos com palavras, parlendas, músicas e análise fonológica. O encontro entre essas abordagens permite compreender que a contribuição do lúdico não está apenas em tornar a aula agradável, mas em criar condições para que a criança se envolva ativamente com problemas linguísticos.

Entretanto, os próprios materiais permitem estabelecer um critério importante: a atividade lúdica precisa ser intencional. Alves e Teixeira (2022) ressaltam que a ludicidade deve ser direcionada para alcançar resultados no processo de alfabetização e letramento. Esse aspecto evita que jogos sejam utilizados apenas como recompensa, passatempo ou recurso decorativo. A pergunta pedagógica relevante não é se a atividade é divertida, mas o que ela permite que a criança observe, compare, formule e aprenda.

Outro resultado da análise é a valorização da oralidade como ponto de apoio para a reflexão sobre a escrita. Sali, Magnani e Patella (2023) sugerem o uso de textos da tradição oral e jogos com a língua. Cagliari (2011) propõe atividades de reconhecimento de sons e comparação de palavras. Essas perspectivas podem dialogar em práticas que partem de parlendas, rimas, nomes e canções para explorar unidades sonoras e suas representações gráficas.

A relação entre ludicidade e letramento também se mostra produtiva. Uma brincadeira pode envolver leitura de instruções, negociação de regras, produção de registros e comunicação entre participantes. Dessa maneira, o estudante mobiliza a escrita para agir em uma situação concreta. Quando essas práticas são retomadas pelo professor, a criança pode compreender que aprender a ler e escrever amplia suas possibilidades de participação.

Os materiais também apontam a relevância do contato frequente com textos. França e Costa (2022) mencionam livros, jornais, histórias e materiais diversos; Sali, Magnani e Patella (2023) defendem a leitura compartilhada e a produção textual significativa. A diversidade textual favorece a percepção de que a escrita assume diferentes formas e finalidades. Contudo, essa diversidade precisa

ser acompanhada por escolhas adequadas ao objetivo e ao nível de aprendizagem da turma.

No que se refere à leitura, a análise sugere que o prazer e a sistematização não são incompatíveis. O acesso a livros e histórias pode despertar interesse, enquanto intervenções específicas ajudam a criança a avançar na decifração e na compreensão. Sali, Magnani e Patella (2023) observam que a criança não precisa esperar dominar a leitura para participar de experiências leitoras. Ao mesmo tempo, Cagliari (2011) recorda que dificuldades persistentes de decifração demandam ensino explícito.

Na escrita, princípio semelhante pode ser aplicado. Produzir textos com finalidade social cria motivos para escrever, mas a criança também necessita aprender como segmentar palavras, representar sons, utilizar convenções e revisar seus registros. O professor pode alternar momentos de produção mais livre com situações de análise e sistematização, sem transformar toda escrita infantil em exercício corretivo.

A avaliação aparece como elemento capaz de sustentar essa alternância. Ao observar como a criança joga com palavras, lê, escreve e explica suas escolhas, o professor reúne evidências sobre os conhecimentos em construção. Sali, Magnani e Patella (2023) associam avaliação à identificação de conhecimentos prévios, dificuldades e necessidades de retomada. Assim, o acompanhamento deixa de ocorrer apenas ao final de uma sequência e passa a orientar o próprio percurso.

A discussão evidencia ainda que a ludicidade pode favorecer a participação de estudantes que demonstram resistência diante de

tarefas repetitivas. Isso não significa que o jogo resolva por si só dificuldades de aprendizagem. Sua contribuição consiste em modificar as condições de envolvimento e oferecer outros modos de aproximação do conteúdo. Quando a dificuldade decorre de uma incompreensão específica do sistema, a intervenção docente continua indispensável.

Há, portanto, uma complementaridade entre ensino sistemático e experiências lúdicas. A oposição entre ambos empobrece o debate. Cagliari (2011) ajuda a preservar a importância das explicações técnicas e da análise linguística; Alves e Teixeira (2022) destacam as dimensões de participação e criatividade; Soares (2011) recoloca o ensino no contexto das práticas sociais de escrita. Uma proposta consistente pode reunir esses elementos sem reduzir um ao outro.

Do ponto de vista da organização escolar, a presença da ludicidade também depende de condições de planejamento. Jogos e materiais precisam ser selecionados, preparados e avaliados; espaços e tempos devem ser organizados; objetivos necessitam ser compartilhados entre profissionais. Sali, Magnani e Patella (2023) observam que o trabalho docente ultrapassa a execução de técnicas e envolve reflexão e tomada de decisões. A formação continuada torna-se relevante justamente porque amplia o repertório teórico e didático para essas escolhas.

Outro aspecto importante é evitar a repetição de atividades sob a justificativa de consolidar aprendizagens. A consolidação não exige fazer sempre a mesma tarefa, mas reencontrar conhecimentos em novas situações. Um conteúdo relacionado a rimas, por exemplo, pode ser explorado em parlendas, jogos de memória sonora, leitura

de poemas e produção de listas. A variação preserva o objetivo e amplia as possibilidades de compreensão.

A análise também permite defender que o erro infantil deve ser interpretado como informação. Ferreiro (1992) evidencia a construção de hipóteses sobre a escrita, enquanto Cagliari (2011) discute diferentes tipos de dificuldades e a necessidade de compreender a lógica utilizada pelo estudante. Em vez de corrigir apenas o produto final, o professor pode perguntar como a criança chegou àquela escrita e utilizar a resposta para planejar intervenções.

Nesse sentido, atividades lúdicas podem tornar visíveis estratégias que nem sempre aparecem em exercícios convencionais. Durante um jogo, a criança explica escolhas, contesta colegas, muda de estratégia e utiliza pistas. Esses comportamentos fornecem ao professor dados sobre o conhecimento em ação. O registro pedagógico dessas observações pode contribuir para avaliações mais consistentes e para o planejamento de agrupamentos e intervenções.

Por fim, a discussão aponta que alfabetizar letrando em uma perspectiva lúdica exige equilíbrio. É necessário garantir intencionalidade sem controlar excessivamente a experiência; promover prazer sem esvaziar o conteúdo; respeitar hipóteses infantis sem abandonar o ensino; oferecer textos reais sem deixar de sistematizar aspectos do sistema de escrita. Esse equilíbrio não decorre de uma receita pronta, mas da capacidade docente de articular conhecimentos teóricos, observação da turma e reflexão sobre a própria prática.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada confirma que alfabetização, letramento e ludicidade podem compor uma proposta pedagógica integrada nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A alfabetização garante a apropriação de conhecimentos específicos sobre o sistema de escrita; o letramento situa esses conhecimentos em práticas sociais; e a ludicidade pode criar formas de participação que aproximam a criança dos desafios de ler, escrever, interpretar e comunicar-se.

Os materiais estudados mostram que não há oposição necessária entre ensino sistemático e experiências prazerosas. Ao contrário, jogos, brincadeiras, parlendas, músicas, histórias e outras práticas podem ser planejados para promover reflexão sobre sons, letras, palavras, textos e finalidades comunicativas. A condição para que isso ocorra é a existência de objetivos claros e de mediação docente capaz de transformar a participação em oportunidade de aprendizagem.

Também se evidenciou a centralidade do professor. Planejar, observar, avaliar, intervir e reorganizar o ensino são ações indispensáveis diante dos diferentes ritmos e conhecimentos presentes em uma turma. A ludicidade não diminui essa responsabilidade; ao contrário, exige escolhas cuidadosas para que o recurso utilizado dialogue com aquilo que a criança precisa aprender.

A avaliação formativa contribui para esse trabalho porque permite acompanhar os percursos e redimensionar propostas. Produções escritas, leituras, falas, estratégias empregadas em jogos e justificativas apresentadas pelos estudantes podem fornecer

informações relevantes sobre conhecimentos já consolidados e aspectos que ainda requerem intervenção.

Conclui-se, portanto, que alfabetizar letrando por meio de práticas que também acolham a ludicidade demanda equilíbrio entre sistematização e sentido social, ensino explícito e investigação infantil, planejamento e flexibilidade. Mais do que ampliar a quantidade de atividades, trata-se de qualificar as experiências oferecidas, assegurando que cada proposta tenha uma razão pedagógica e contribua para a formação de leitores e escritores capazes de participar de diferentes práticas sociais de linguagem.

Como o estudo se restringiu aos materiais selecionados, seus resultados devem ser compreendidos dentro dessa delimitação. Pesquisas posteriores podem ampliar a discussão por meio de investigações empíricas em salas de alfabetização, analisando como diferentes formas de mediação e organização de atividades lúdicas repercutem nos processos de leitura e escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Mariana Silva; TEIXEIRA, Verônica Rejane Lima. A importância da ludicidade no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Id on Line Revista de Psicologia, v. 16, n. 63, p. 596-610, out. 2022. DOI: 10.14295/online.v16i63.3608.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização: o que fazer quando não der certo. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP); UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (UNIVESP) (org.). Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica; Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 2, p. 84-95.

FERREIRO, Emília. Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 1992.

FRANÇA, Elisangela da Silva; COSTA, Kelly Regina Miranda. Alfabetização e letramento nos anos iniciais. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 8, n. 7, p. 631-640, jul. 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i7.6359.

SALI, Juliana Jhenifer; MAGNANI, Cristiane de Souza; PATELLA, Marcia Bacelo. Alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Revista In Litteras do UniSantaCruz, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 47-70, 2023. DOI: 10.55905/inlitterasv8n1-004.

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

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

¹ Doutoranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Doutoranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Mestranda em Educação, com Especialização em Tecnologia da Educação Digital, pela AGTE-University. E-mail: [catia_fernandes⁸@hotmail.com](#)

⁴ Mestrando em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Mestranda em Educação pela Saint Alcuin of York. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁶ Mestranda em Educação pela Saint Alcuin of York. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)