

FORMAÇÃO DE PROFESSORES ACERCA DA RELEVÂNCIA DA LUDICIDADE NA ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E LETRAMENTO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

**TEACHER EDUCATION ON THE RELEVANCE OF PLAYFULNESS IN INITIAL
LITERACY, READING AND LITERACY PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD
EDUCATION**

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 07/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/791356281](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/791356281)

Selma dos Santos¹

RESUMO

A formação de professores para a Educação Infantil requer conhecimentos que possibilitem compreender a ludicidade como dimensão constitutiva das experiências infantis e reconhecer as possibilidades de aproximação das crianças com a leitura e a escrita sem antecipar práticas próprias do Ensino Fundamental. Este artigo teve como objetivo analisar a relevância da formação docente para o desenvolvimento de práticas lúdicas relacionadas à alfabetização, à leitura e ao letramento na Educação Infantil. Realizou-se pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, caráter exploratório e descritivo, fundamentada em livros, artigos científicos e documentos educacionais sobre infância, ludicidade, linguagem escrita, alfabetização, letramento e formação docente. Os estudos analisados indicaram que literatura, brincadeiras de faz de conta, jogos linguísticos, cantigas, parlendas, produção de textos coletivos e situações contextualizadas de escrita podem ampliar a participação das crianças na cultura escrita. Identificou-se que a qualidade dessas experiências depende da intencionalidade pedagógica, do conhecimento docente sobre o desenvolvimento infantil e da capacidade de articular brincadeira, oralidade, leitura e reflexão sobre a língua. Concluiu-se que a formação inicial e continuada deve preparar professores para realizar mediações compatíveis com as particularidades da infância, superando tanto práticas escolarizantes e repetitivas quanto propostas desprovidas de objetivos pedagógicos claros.

Palavras-chave: Ludicidade; Formação de Professores; Alfabetização; Letramento; Educação Infantil.

ABSTRACT

Teacher education for Early Childhood Education requires knowledge that enables educators to understand playfulness as a

constitutive dimension of childhood experiences and to recognize possibilities for introducing children to reading and writing without anticipating practices typical of Elementary Education. This article aimed to analyze the relevance of teacher education for the development of playful practices related to initial literacy, reading and literacy in Early Childhood Education. A bibliographic study with a qualitative, exploratory and descriptive approach was conducted based on books, scientific articles and educational documents concerning childhood, playfulness, written language, initial literacy, literacy and teacher education. The studies analyzed indicated that literature, pretend play, language games, songs, rhymes, collective text production and contextualized writing situations can broaden children's participation in written culture. The analysis showed that the quality of these experiences depends on pedagogical intentionality, teachers' knowledge of child development and their ability to integrate play, oral language, reading and reflection on language. It was concluded that initial and continuing teacher education should prepare educators to provide mediation compatible with the particularities of childhood, overcoming both repetitive school oriented practices and proposals lacking clear pedagogical purposes.

Keywords: Playfulness; Teacher Education; Initial Literacy; Literacy; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e possui características pedagógicas próprias, relacionadas às formas pelas quais as crianças interagem, brincam, comunicam-se, experimentam e constroem conhecimentos. Nesse contexto, o trabalho docente não pode ser organizado como simples

antecipação dos conteúdos e procedimentos utilizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A atuação pedagógica exige conhecimento sobre infância, desenvolvimento, linguagem e relações sociais, de modo que as experiências propostas sejam adequadas às formas de participação das crianças e preservem sua curiosidade, criatividade e capacidade de produzir sentidos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabeleceram as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas. Brasil (2010) reconhece a criança como sujeito histórico e de direitos que constrói sua identidade pessoal e coletiva nas relações, interações e práticas cotidianas. Essa compreensão foi reafirmada pela Base Nacional Comum Curricular, que organizou direitos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados a conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Brasil (2018) fortaleceu, dessa forma, uma organização curricular que considera a participação infantil elemento indispensável do processo educativo.

Entre as questões que atravessam a prática na Educação Infantil encontra-se a relação das crianças com a leitura e a escrita. Antes mesmo de ingressarem em instituições educacionais, muitas crianças observam pessoas lendo mensagens, identificam símbolos, acompanham histórias, reconhecem embalagens, percebem nomes e demonstram interesse por marcas gráficas. Essas experiências variam conforme os contextos familiares, sociais e culturais, mas evidenciam que a escrita já integra o ambiente no qual a infância contemporânea se desenvolve.

Ferreiro e Teberosky (1999) contribuíram para modificar concepções tradicionais sobre a aprendizagem da escrita ao demonstrarem que

as crianças elaboram hipóteses sobre o funcionamento do sistema antes de alcançarem a escrita convencional. Elas procuram interpretar diferenças entre palavras, quantidade de caracteres e relações possíveis entre o que se fala e o que se registra. Essa perspectiva afastou a criança da posição de receptora de informações e destacou sua atividade intelectual diante da língua escrita.

Tal compreensão não significa, entretanto, defender a escolarização antecipada. A presença da leitura e da escrita na Educação Infantil precisa respeitar objetivos próprios dessa etapa. Baptista (2022) argumenta que a antiga pergunta sobre alfabetizar ou não alfabetizar crianças na pré-escola resulta em uma dicotomia que limita o debate. Mais importante do que decidir pela presença ou ausência da escrita é discutir quais experiências podem ser oferecidas às crianças, de que maneira são conduzidas e em que medida respeitam suas formas de aprender e participar.

Nesse sentido, a distinção entre alfabetização e letramento tornou-se relevante. Soares (2016) explica que a alfabetização está relacionada à apropriação do sistema alfabético e de suas convenções, enquanto o letramento envolve o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais. Os processos possuem especificidades, mas estabelecem relações estreitas. A criança pode participar de situações de letramento antes de ler convencionalmente, assim como pode construir conhecimentos sobre o funcionamento da escrita ao interagir com textos presentes em contextos significativos.

A aproximação entre esses processos foi aprofundada por Soares (2020), que propôs a perspectiva do alfalettrar para enfatizar a necessidade de articular a aprendizagem do sistema alfabético aos

usos reais da leitura e da escrita. Embora a sistematização da alfabetização ocorra prioritariamente no Ensino Fundamental, essa concepção contribui para compreender que a Educação Infantil pode favorecer experiências importantes com a cultura escrita sem organizar seu currículo em torno de exercícios mecânicos, sequências silábicas ou cópias repetitivas.

É nesse espaço que a ludicidade adquire relevância. Brincadeiras, literatura, cantigas, parlendas, adivinhas, dramatizações e jogos de linguagem possibilitam que as crianças ampliem conhecimentos linguísticos sem romper com as características de sua etapa de desenvolvimento. Araujo (2017) questiona a oposição entre brincar e aprender a ler e escrever ao demonstrar que situações de faz de conta podem incorporar comportamentos relacionados à cultura escrita. Crianças brincam de ler livros, registrar pedidos, elaborar listas, organizar escolas imaginárias e produzir marcas gráficas que possuem sentido dentro das situações construídas.

A ludicidade, entretanto, não pode ser confundida com simples utilização de brinquedos ou materiais coloridos. Luckesi (2014) considera que uma atividade lúdica envolve a experiência do sujeito e seu envolvimento com aquilo que realiza. Assim, uma proposta pode utilizar jogos e ainda assumir caráter rígido, competitivo ou repetitivo. Da mesma forma, uma leitura compartilhada ou dramatização pode proporcionar uma experiência lúdica sem necessariamente utilizar um brinquedo específico.

Kishimoto (2011) mostra que jogos, brinquedos e brincadeiras possuem dimensões culturais e educativas que precisam ser consideradas pela escola. A brincadeira cria possibilidades de interação, experimentação, imaginação e construção de regras, mas

sua utilização pedagógica requer conhecimento do professor sobre os objetivos pretendidos. A intencionalidade docente não deve eliminar a iniciativa infantil, e sim criar condições para que a experiência se amplie.

A linguagem oral oferece diversas possibilidades para essa articulação. Moraes (2019) destaca que rimas, cantigas, jogos sonoros e poemas podem favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica, permitindo que as crianças percebam semelhanças e diferenças entre segmentos das palavras. Essas aprendizagens podem ocorrer em contextos significativos, sem que a oralidade seja transformada em treinamento preparatório para a alfabetização.

Araujo (2023) amplia essa compreensão ao discutir aprendizagens fonológicas e notacionais em contextos lúdicos e letrados. A autora demonstra que não é necessário separar a dimensão sociocultural da escrita das reflexões sobre seu funcionamento. Jogos, literatura e manifestações da tradição oral podem criar oportunidades para que a criança observe propriedades da língua enquanto participa de atividades com significado cultural.

A discussão possui consequências diretas para a formação docente. Conhecer atividades lúdicas é insuficiente quando o professor não compreende os conhecimentos linguísticos envolvidos ou as características do desenvolvimento infantil. Da mesma maneira, conhecer teorias de alfabetização sem compreender a especificidade da Educação Infantil pode favorecer práticas inadequadas para a faixa etária. A formação profissional precisa articular esses campos de conhecimento para que o professor seja capaz de planejar, observar e intervir de forma coerente.

Brandão e Rosa (2021) demonstram que crianças de quatro e cinco anos podem participar de experiências relacionadas à aprendizagem inicial da língua escrita por meio de mediações que não reproduzam atividades descontextualizadas. O professor pode explorar nomes, escritas espontâneas, comparação entre palavras e diferentes textos, desde que considere o sentido das situações propostas e as formas particulares pelas quais as crianças constroem conhecimentos.

Outro componente importante é a literatura infantil. O contato frequente com livros oferece oportunidades para ampliar vocabulário, conhecer formas narrativas, desenvolver imaginação e construir comportamentos leitores. A leitura realizada pelo adulto permite que crianças que ainda não dominam convencionalmente o sistema de escrita participem de experiências complexas de interpretação, antecipação e discussão sobre textos. Dessa maneira, formar leitores não começa somente após a aprendizagem do código alfabético.

A produção acadêmica recente confirma a permanência desse debate. Espíndola e Silveira (2022) identificaram presença expressiva da leitura e da escrita entre as pesquisas relacionadas à Educação Infantil. Nogueira, Ferreira e Espíndola (2023) verificaram que o tema continua marcado por diferentes perspectivas quanto ao papel das intervenções pedagógicas sobre a língua escrita. Essas divergências reforçam a necessidade de formação teórica consistente para que os professores possam compreender os argumentos presentes no campo e tomar decisões fundamentadas.

Gonçalves e Pietri (2025) observaram, em estudo bibliográfico sobre leitura e escrita na Educação Infantil, a existência de abordagens

relacionadas aos fundamentos conceituais, às práticas sociais e às relações com textos e textualidades. Os autores apontam convergência entre estudos quanto à importância de experiências contextualizadas e compatíveis com os tempos da criança. Essa constatação desloca a discussão da simples presença da escrita para a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Diante desse contexto, formulou-se o seguinte problema de pesquisa: de que maneira a formação de professores pode contribuir para a compreensão e o desenvolvimento de práticas lúdicas relacionadas à alfabetização, à leitura e ao letramento no âmbito da Educação Infantil?

O objetivo geral consistiu em analisar a relevância da formação docente para o desenvolvimento de práticas lúdicas relacionadas à alfabetização, à leitura e ao letramento na Educação Infantil. Como objetivos específicos, buscou-se compreender a ludicidade em sua relação com as características da infância; discutir as possibilidades de aproximação entre brincadeira e cultura escrita; analisar contribuições de jogos, literatura e manifestações da oralidade para experiências linguísticas; e identificar conhecimentos profissionais necessários ao planejamento e à mediação dessas práticas.

A relevância do estudo decorre da necessidade de superar interpretações simplificadoras que situam o brincar e a aprendizagem em campos opostos. Também se mostra necessário evitar que a defesa da alfabetização resulte em antecipação de rotinas escolares ou que a valorização das brincadeiras seja confundida com ausência de intencionalidade pedagógica. A formação de professores encontra-se no centro dessa questão porque é por meio do conhecimento profissional que princípios

curriculares podem ser transformados em experiências coerentes com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

METODOLOGIA

A O estudo foi desenvolvido por meio de abordagem qualitativa, considerando que seu objeto exigiu interpretação das concepções teóricas e pedagógicas relacionadas à ludicidade, à alfabetização, à leitura, ao letramento e à formação docente. A abordagem qualitativa mostrou-se adequada por possibilitar a compreensão das relações existentes entre conceitos, práticas educativas e orientações curriculares sem reduzir a investigação a mensurações quantitativas.

Quanto aos objetivos, a pesquisa apresentou caráter exploratório e descritivo. A dimensão exploratória permitiu aprofundar a compreensão sobre a articulação entre ludicidade e linguagem escrita na Educação Infantil, enquanto a dimensão descritiva possibilitou organizar características, possibilidades e desafios identificados na literatura selecionada.

Em relação aos procedimentos, foi realizada pesquisa bibliográfica. Gil (2022) explica que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já publicados e permite examinar contribuições produzidas sobre determinado problema. Lakatos e Marconi (2021) destacam que esse procedimento não consiste apenas em reunir textos, mas exige seleção, organização, leitura crítica e interpretação das fontes utilizadas.

Foram consultados livros, artigos científicos e documentos educacionais relacionados à Educação Infantil, à ludicidade, à alfabetização, à leitura, ao letramento, à consciência fonológica e à

formação de professores. O levantamento contemplou materiais disponíveis em fontes acadêmicas e institucionais, com atenção para produções vinculadas a periódicos científicos, editoras acadêmicas e documentos oficiais da educação brasileira.

A seleção das fontes priorizou trabalhos que apresentassem relação direta com pelo menos um dos eixos da pesquisa. Foram privilegiadas publicações das últimas décadas, mantendo-se obras anteriores consideradas necessárias para a fundamentação histórica e conceitual do tema. Foram incluídos, por exemplo, trabalhos de Ferreiro e Teberosky relacionados à construção da escrita e de Brougère sobre jogo e educação, devido à permanência dessas contribuições nas discussões educacionais contemporâneas.

Após o levantamento inicial, realizou-se leitura exploratória dos materiais, com o objetivo de verificar sua aderência ao problema proposto. Em seguida, os estudos selecionados foram submetidos à leitura analítica, com identificação de conceitos, argumentos, resultados e implicações pedagógicas relevantes.

A organização do material ocorreu em quatro eixos interpretativos. O primeiro reuniu estudos sobre ludicidade, infância e brincadeira. O segundo concentrou produções relacionadas à alfabetização, ao letramento e à inserção da criança na cultura escrita. O terceiro abrangeu literatura, oralidade, consciência fonológica e jogos de linguagem. O quarto reuniu contribuições relacionadas à formação inicial e continuada dos professores.

A análise procurou identificar convergências, diferenças conceituais e implicações para a prática pedagógica. Não foram realizadas comparações estatísticas entre os trabalhos, uma vez que o objetivo

consistiu em compreender qualitativamente as contribuições presentes na literatura e estabelecer relações entre elas.

Do ponto de vista ético, a pesquisa utilizou exclusivamente fontes bibliográficas e documentais de acesso científico, sem participação de crianças, professores ou outros sujeitos. Não houve aplicação de questionários, entrevistas, observações ou coleta de dados pessoais. Como limitação, reconhece-se que os resultados expressam interpretações construídas a partir da produção bibliográfica selecionada e não permitem generalizar a maneira como as práticas lúdicas são desenvolvidas nas diferentes instituições de Educação Infantil.

DESENVOLVIMENTO

Ludicidade e Especificidades da Infância

Compreender a ludicidade no contexto da Educação Infantil implica reconhecer que o brincar possui valor próprio na experiência da criança. Sua importância não depende apenas da possibilidade de ensinar determinado conteúdo, pois envolve imaginação, interação, construção de regras, exploração do ambiente e elaboração de experiências vividas. Quando reduzida a instrumento para transmitir conteúdos, a brincadeira perde parte de sua riqueza cultural e formativa.

Kishimoto (2011) explica que jogo, brinquedo e brincadeira assumem significados distintos conforme o contexto em que ocorrem. No ambiente educacional, essa compreensão impede que qualquer atividade realizada com brinquedos seja automaticamente classificada como lúdica. O sentido da experiência depende das

relações estabelecidas, das possibilidades de participação e do modo como a criança se envolve com a situação proposta.

Brougère (1998) concebe o jogo como manifestação cultural. A criança aprende maneiras de brincar nas relações sociais e modifica essas formas conforme suas próprias experiências. A cultura lúdica não é produzida isoladamente, mas construída pela convivência com outras crianças, adultos, objetos e referências culturais. A instituição de Educação Infantil participa desse processo quando organiza tempos, espaços e materiais capazes de ampliar as possibilidades de ação.

Essa compreensão possui consequências para o planejamento pedagógico. O professor precisa assegurar tempo suficiente para que as crianças desenvolvam brincadeiras, retomem situações anteriormente iniciadas e criem novas formas de utilizar os materiais disponíveis. Rotinas excessivamente fragmentadas ou dirigidas pelo adulto podem dificultar experiências mais complexas, especialmente aquelas que dependem de negociação entre as próprias crianças.

Brasil (2018) reconhece o brincar como direito de aprendizagem e desenvolvimento. Isso significa que a brincadeira não deve ocupar apenas os períodos que restam após atividades consideradas mais importantes. Ela constitui uma das formas pelas quais a criança constrói conhecimentos e estabelece relações com o mundo. O planejamento curricular precisa, portanto, garantir sua presença regular e diversificada.

Luckesi (2014) acrescenta que a ludicidade está relacionada à experiência vivenciada pelo sujeito. Essa perspectiva permite

compreender por que uma competição apresentada como divertida pelo adulto pode gerar insegurança ou constrangimento em algumas crianças. A proposta pedagógica necessita considerar a forma como os participantes experimentam a atividade, evitando transformar a ludicidade em obrigação.

O papel do professor não consiste em controlar cada movimento da brincadeira, mas também não se limita a observar passivamente. A mediação pode ocorrer pela organização do ambiente, oferta de novos materiais, participação em determinados momentos ou formulação de perguntas que ampliem o pensamento infantil. A qualidade da intervenção depende da capacidade de perceber quando a presença adulta contribui para o desenvolvimento da experiência e quando é necessário preservar maior autonomia do grupo.

Essa relação torna-se especialmente importante quando a linguagem escrita aparece nas brincadeiras. Materiais como blocos de anotações, embalagens, livros, calendários, cardápios e placas podem ser incorporados aos espaços de faz de conta sem exigir que todas as crianças os utilizem da mesma maneira. O professor cria condições para que a escrita esteja disponível e adquira sentido nas ações desenvolvidas pelo grupo.

Uma brincadeira de mercado, por exemplo, pode incluir listas, etiquetas e embalagens. Em um restaurante imaginário podem surgir cardápios e registros de pedidos. Em uma situação de viagem, bilhetes, mapas e placas podem integrar o cenário. Nessas situações, a criança entra em contato com usos sociais da escrita no interior de uma experiência que mantém sua natureza lúdica.

Dessa forma, o brincar não precisa ser interrompido para que a linguagem seja incorporada. O professor pode favorecer experiências de letramento ao disponibilizar recursos que façam sentido para a situação criada pelas crianças. O conhecimento profissional torna-se essencial para que a escrita amplie a brincadeira, em vez de transformá-la em exercício escolar disfarçado.

Criança, Cultura Escrita e Processos de Alfabetização e Letramento

A presença da escrita na Educação Infantil precisa ser compreendida a partir do contato que as crianças já estabelecem com diferentes manifestações da cultura escrita. Livros, nomes, marcas, placas, mensagens, embalagens e dispositivos digitais fazem parte de muitos contextos sociais. A instituição educacional amplia essas experiências ao garantir acesso sistemático a textos e situações de comunicação.

Ferreiro e Teberosky (1999) demonstraram que a criança procura compreender a escrita antes de receber ensino formal. Ao produzir registros próprios, comparar palavras ou perguntar sobre letras, ela manifesta hipóteses relacionadas à organização do sistema. Esse conhecimento modificou práticas de alfabetização baseadas exclusivamente em cópias e exercícios de prontidão, pois evidenciou que a aprendizagem envolve atividade intelectual do próprio sujeito.

Na Educação Infantil, as escritas espontâneas podem ser consideradas oportunidades de observação. Quando a criança tenta registrar um nome, uma palavra ou uma pequena mensagem, o professor pode identificar aspectos de seu pensamento sobre a escrita. O objetivo não é exigir convencionalidade precoce, mas

compreender o processo em desenvolvimento e propor situações que ampliem a reflexão.

Soares (2016) diferencia alfabetização e letramento para explicar dimensões específicas da aprendizagem da língua escrita. A alfabetização envolve conhecimentos relacionados ao funcionamento do sistema alfabético, enquanto o letramento se refere às práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita. Essa distinção contribui para perceber que uma criança pode participar de situações de leitura e produção textual mesmo antes de conseguir ler ou escrever autonomamente.

O contato com diferentes textos permite compreender que a escrita possui finalidades distintas. Uma história, um convite, uma lista, uma receita e um bilhete apresentam formas e funções específicas. Quando a criança participa de situações nas quais esses textos possuem finalidade real, começa a reconhecer que escrever não significa apenas registrar letras corretamente, mas comunicar, organizar informações, recordar e produzir significados.

Soares (2020) defende a integração entre a aprendizagem do sistema de escrita e as práticas sociais de leitura e produção textual. Essa articulação evita dois problemas. O primeiro corresponde ao ensino do código desvinculado do sentido dos textos. O segundo ocorre quando o contato com textos não é acompanhado de oportunidades para refletir sobre aspectos linguísticos relevantes ao desenvolvimento da escrita.

Na Educação Infantil, essa integração deve ser realizada conforme as características da etapa. Não se trata de instituir aulas formais de alfabetização, mas de reconhecer situações em que as crianças

demonstram interesse pelas letras, palavras e textos. O professor pode responder a essas manifestações, fazer perguntas, comparar registros e incentivar produções sem estabelecer exigências incompatíveis com a idade ou o percurso individual.

Baptista (2022) contribui para superar a polarização entre alfabetizar e não alfabetizar na pré-escola. A discussão precisa considerar o direito da criança de participar da cultura escrita e, simultaneamente, preservar as especificidades da Educação Infantil. A questão não se resolve retirando a escrita da rotina, tampouco antecipando o modelo escolar dos anos seguintes.

Brandão e Rosa (2021) mostram que crianças de quatro e cinco anos podem construir conhecimentos sobre a escrita em situações mediadas pedagogicamente e contextualizadas. A intervenção do professor pode favorecer comparações, observações e produções sem transformar a experiência em treinamento. Tal abordagem reconhece que ensinar e respeitar a infância não são posições incompatíveis.

A leitura feita pelo adulto constitui uma dessas formas de mediação. Quando escutam textos literários, as crianças podem formular hipóteses sobre acontecimentos, interpretar comportamentos dos personagens, recuperar informações e estabelecer relações com outras histórias. Participam, portanto, de práticas de leitura antes de dominarem os procedimentos necessários à leitura autônoma.

A escrita realizada pelo professor diante das crianças também possui potencial formativo. Em uma produção coletiva, o grupo pode decidir o que deseja comunicar e acompanhar a transformação da fala em registro escrito. A situação permite perceber que escrita e

oralidade apresentam relações, mas não funcionam de modo idêntico. Além disso, possibilita discutir escolhas de palavras e organização das informações.

Essas experiências contribuem para construir familiaridade com a cultura escrita sem estabelecer metas de alfabetização convencional para todas as crianças ao final da Educação Infantil. O objetivo principal consiste em ampliar repertórios, favorecer curiosidade e proporcionar condições para que cada criança avance a partir dos conhecimentos que já possui.

Literatura, Oralidade e Experiências de Leitura

A literatura infantil desempenha papel particular na formação de leitores porque aproxima a criança da linguagem escrita por meio de experiências estéticas e imaginativas. O livro não deve ser utilizado exclusivamente como suporte para introduzir conteúdos ou transmitir mensagens morais. A experiência literária possui valor próprio e oferece oportunidades para que a criança conheça diferentes maneiras de organizar a linguagem e representar o mundo.

A leitura frequente realizada pelo professor amplia o contato com estruturas linguísticas que nem sempre aparecem nas conversas cotidianas. Narrativas, poemas e outros gêneros apresentam vocabulário, construções sintáticas e recursos expressivos diversos. Esse contato contribui para o desenvolvimento da linguagem sem exigir que a criança reproduza formalmente aquilo que escutou.

A organização do ambiente também influencia a relação com os livros. Acervos acessíveis permitem escolhas, releituras e exploração independente. A criança pode observar ilustrações, compartilhar

livros com colegas, reproduzir gestos de leitores e criar narrativas a partir de elementos gráficos. Essas ações constituem parte do processo de inserção na cultura escrita.

A releitura de obras solicitadas pelas crianças possui importante função. Ao escutar novamente uma narrativa conhecida, elas antecipam acontecimentos, observam detalhes, reconhecem expressões e desenvolvem maior domínio sobre a sequência textual. A familiaridade com o texto pode favorecer inclusive brincadeiras posteriores relacionadas aos personagens e situações narradas.

A conversa sobre as obras amplia essa experiência quando não assume a forma de questionário. Perguntas que permitem interpretações diferentes, comentários espontâneos e relações com outras leituras favorecem a construção de sentidos. A participação oral também possibilita que as crianças aprendam a ouvir opiniões, sustentar pontos de vista e reorganizar ideias.

A oralidade, portanto, não deve ser considerada apenas etapa anterior à escrita. Ela possui características próprias e merece planejamento. Relatar acontecimentos, descrever objetos, inventar histórias, explicar regras e participar de conversas coletivas constituem experiências linguísticas importantes para a vida social e escolar.

Parlendas, adivinhas, cantigas e trava-línguas ampliam esse repertório ao aproximar oralidade, memória cultural, ritmo e brincadeira. Essas manifestações podem ser exploradas inicialmente em sua dimensão cultural, permitindo que as crianças brinquem com os textos, memorizem versos e observem sonoridades.

Posteriormente, o professor pode apresentar registros escritos dessas produções. Uma parlenda já conhecida oralmente permite que a criança acompanhe visualmente um texto cujo conteúdo conhece, criando possibilidades de estabelecer relações entre aquilo que fala e aquilo que observa escrito. Esse procedimento preserva o sentido cultural da atividade e introduz novas formas de análise.

A literatura e a tradição oral apresentam, portanto, potencial formativo que ultrapassa o ensino de letras. Elas favorecem imaginação, compreensão textual, ampliação lexical, memória, expressão oral e familiaridade com diferentes formas de linguagem. A formação docente precisa preparar o professor para selecionar obras de qualidade e planejar mediações que respeitem essa complexidade.

Jogos de Linguagem e Consciência Fonológica

A compreensão do sistema alfabético envolve perceber relações entre segmentos sonoros e representações gráficas. Entre os conhecimentos que participam desse processo encontra-se a consciência fonológica, relacionada à capacidade de observar e refletir sobre unidades sonoras da fala.

Morais (2019) explica que a consciência fonológica compreende diferentes habilidades, entre elas a percepção de rimas, semelhanças sonoras e segmentações de palavras. Tais habilidades não precisam ser desenvolvidas exclusivamente por meio de exercícios formais. Jogos, poemas, cantigas e brincadeiras verbais oferecem condições para que a criança direcione atenção para aspectos sonoros enquanto participa de atividades culturalmente significativas.

Uma brincadeira com rimas pode utilizar nomes de personagens de uma história, objetos presentes na sala ou palavras sugeridas pelas próprias crianças. Jogos de identificação de sons iniciais podem ser organizados com figuras conhecidas. O nome próprio também constitui referência produtiva para comparar palavras e identificar semelhanças.

O principal cuidado pedagógico consiste em evitar que essas experiências se tornem sequências mecânicas de treinamento. Araujo (2023) demonstra que aprendizagens relativas aos aspectos fonológicos e notacionais podem ocorrer articuladas à literatura, à tradição oral e à cultura lúdica. Dessa maneira, a reflexão linguística mantém relação com situações que possuem significado para a criança.

A escolha dos jogos exige conhecimento sobre o que se pretende desenvolver. Dois materiais visualmente semelhantes podem mobilizar operações cognitivas distintas. Um jogo pode envolver percepção de rimas, outro comparação entre extensões de palavras e outro reconhecimento de segmentos iniciais. O professor precisa compreender essas diferenças para realizar intervenções coerentes.

Outro aspecto importante é que a consciência fonológica não substitui as demais dimensões envolvidas no desenvolvimento da leitura e da escrita. A criança também necessita participar de experiências de interpretação, produção de textos, contato com literatura e utilização social da escrita. A formação linguística não pode ser reduzida a unidades isoladas da palavra.

A observação realizada durante os jogos pode auxiliar o professor a acompanhar os processos de aprendizagem. As respostas das

crianças revelam estratégias e conhecimentos diferentes. Em vez de utilizar a situação para classificar desempenhos, o docente pode registrar comportamentos e utilizar essas informações para selecionar propostas posteriores.

O erro assume, nesse contexto, valor interpretativo. Uma resposta diferente da esperada pode indicar que a criança considerou o significado da palavra em vez de sua sonoridade ou direcionou atenção para outro segmento. A compreensão dessas respostas exige conhecimento profissional, pois somente contar acertos e erros oferece poucas informações para o planejamento.

Assim, os jogos de linguagem são mais produtivos quando fazem parte de um conjunto diversificado de experiências. Sua função não é substituir a literatura, as conversas, as brincadeiras simbólicas ou a produção textual, mas acrescentar oportunidades de observar propriedades da língua de maneira compatível com a cultura infantil.

Formação Docente e Intencionalidade Pedagógica

A organização das experiências apresentadas depende diretamente da formação docente. Recursos materiais, livros e jogos não determinam sozinhos a qualidade das práticas. O professor precisa compreender o desenvolvimento infantil, os processos relacionados à língua escrita e os princípios que orientam a Educação Infantil para decidir quando, como e por que utilizar determinado recurso.

Luckesi (2014) relaciona ludicidade e formação do educador ao desenvolvimento de uma prática capaz de proporcionar experiências efetivamente significativas. Isso exige superar a compreensão do professor como simples aplicador de atividades. A

atuação profissional envolve interpretar situações, observar participantes e ajustar intervenções conforme as necessidades identificadas.

No campo da alfabetização, a formação precisa oferecer conhecimentos que permitam distinguir as diferentes dimensões envolvidas. Soares (2016) demonstra que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita possui múltiplas facetas. Conhecer apenas um método ou um conjunto de técnicas não é suficiente para responder à diversidade encontrada nas turmas.

Na Educação Infantil, o desafio aumenta porque o professor precisa articular conhecimentos da alfabetização com concepções de infância e currículo. Uma formação excessivamente orientada para procedimentos do Ensino Fundamental pode favorecer práticas incompatíveis com a etapa. Por outro lado, uma formação que discuta apenas a importância do brincar sem aprofundar questões linguísticas pode limitar a capacidade de mediação diante da curiosidade das crianças sobre a escrita.

Por essa razão, a formação inicial precisa promover aproximações entre esses campos. Estudos sobre desenvolvimento infantil, literatura, oralidade, sistema de escrita e ludicidade devem permitir ao futuro professor compreender como diferentes dimensões aparecem no cotidiano educativo.

A intencionalidade pedagógica constitui elemento decisivo. Planejar uma atividade lúdica não significa determinar antecipadamente todas as ações das crianças. O professor estabelece objetivos, seleciona materiais e antecipa possibilidades de intervenção, mantendo espaço para percursos que surjam durante a experiência.

Essa flexibilidade diferencia planejamento de controle. Uma brincadeira pode assumir caminhos que o adulto não havia previsto, e esses acontecimentos podem produzir oportunidades relevantes de aprendizagem. A formação profissional deve preparar o professor para reconhecer essas possibilidades e decidir quando modificar o percurso planejado.

A seleção de materiais também requer critérios. Nem todo produto comercializado como jogo educativo possui qualidade pedagógica. Alguns materiais apresentam apenas tarefas repetitivas revestidas por aparência lúdica. O mesmo cuidado se aplica à literatura infantil. A escolha de livros deve considerar aspectos estéticos, linguísticos e culturais, e não apenas a existência de uma mensagem considerada educativa.

A observação constitui outro componente essencial da profissionalidade docente. Acompanhar brincadeiras, conversas e produções permite compreender interesses, hipóteses e formas de interação. Registros pedagógicos, quando utilizados com finalidade analítica, ajudam a acompanhar transformações e planejar novas experiências.

Também é necessário reconhecer a heterogeneidade. Crianças de uma mesma turma apresentam diferentes experiências com livros, linguagem oral e escrita. Uma proposta lúdica permite variados níveis de participação quando não exige respostas idênticas. Essa característica pode favorecer a inclusão de diferentes percursos sem estabelecer comparações rígidas.

Assim, a formação docente não deve oferecer somente atividades para reprodução, mas instrumentos conceituais para tomada de

decisões. O professor precisa saber analisar o contexto, selecionar recursos, interpretar respostas e avaliar a necessidade de novas intervenções.

Formação Continuada e Reflexão Sobre a Prática

A formação inicial não consegue antecipar todas as situações encontradas na prática profissional. A formação continuada assume importância porque oferece oportunidade para rever concepções, aprofundar conhecimentos e analisar desafios emergentes no cotidiano das instituições.

Montuani e Souza (2023), ao discutirem contribuições relacionadas ao Projeto Alfalettar, destacam a importância da valorização das práticas educativas e da autoria docente. Essa concepção reconhece o professor como profissional capaz de interpretar sua realidade e construir decisões pedagógicas fundamentadas, em vez de apenas executar prescrições externas.

Encontros formativos podem alcançar maior relevância quando utilizam situações concretas do trabalho. Produções de crianças, registros de brincadeiras, planejamento de sequências e relatos de experiências podem servir como objetos de estudo. A teoria passa, dessa forma, a auxiliar a interpretação de questões efetivamente presentes nas turmas.

Essa perspectiva difere de formações concentradas na oferta de atividades prontas. Uma oficina pode ampliar o repertório de jogos, mas não garante que o professor compreenda os conhecimentos mobilizados por cada recurso. A formação precisa discutir finalidades, possibilidades de intervenção, adequações e formas de acompanhamento das aprendizagens.

O trabalho coletivo favorece esse processo. Professores podem comparar diferentes maneiras de organizar espaços, utilizar literatura ou responder às escritas espontâneas. As divergências tornam-se oportunidades de análise quando examinadas à luz de conhecimentos científicos e dos princípios curriculares.

A produção acadêmica recente pode contribuir para esse movimento. Nogueira, Ferreira e Espíndola (2023) demonstram que persistem diferentes posições sobre leitura e escrita na Educação Infantil. O contato com essas discussões permite ao professor reconhecer que algumas escolhas pedagógicas estão relacionadas a concepções distintas de infância, aprendizagem e linguagem.

Gonçalves e Pietri (2025) identificam, na produção científica, perspectivas que aproximam leitura e escrita das práticas sociais e das relações das crianças com diferentes textos. Esses estudos oferecem subsídios para que a formação continuada não permaneça limitada a tendências metodológicas passageiras.

As condições institucionais também precisam integrar a reflexão formativa. A qualidade das experiências depende da existência de acervos, espaços adequados, tempo para planejamento e organização curricular coerente. Não é suficiente responsabilizar individualmente o professor quando a rotina institucional dificulta a realização de brincadeiras ou restringe o acesso a materiais.

Dessa maneira, a formação continuada pode contribuir tanto para o desenvolvimento individual quanto para a construção de práticas coletivas. Quando professores, coordenação e gestão compartilham princípios e critérios, torna-se mais possível organizar um ambiente

no qual ludicidade, literatura e cultura escrita estejam presentes de forma coerente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da produção selecionada permitiu identificar quatro resultados centrais. O primeiro refere-se à compreensão da ludicidade como dimensão da experiência infantil e não simplesmente como estratégia para tornar atividades escolares mais atraentes. As contribuições de Brougère (1998), Kishimoto (2011) e Luckesi (2014) evidenciaram que brincar envolve cultura, participação, imaginação e interação. Para a formação docente, esse resultado indica a necessidade de ultrapassar modelos que associam ludicidade apenas à utilização de jogos ou brinquedos.

O segundo resultado corresponde à possibilidade de inserir a criança na cultura escrita preservando as especificidades da Educação Infantil. Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2016), Baptista (2022) e Brandão e Rosa (2021) permitem compreender que a criança formula conhecimentos sobre a escrita antes da alfabetização convencional. Dessa forma, leitura literária, produção coletiva, escritas espontâneas e textos presentes nas brincadeiras podem fazer parte do cotidiano sem exigir a antecipação de procedimentos formais do Ensino Fundamental.

O terceiro resultado relaciona-se à integração entre experiências sociais de linguagem e reflexão sobre características da escrita. Moraes (2019) e Araujo (2023) mostram que atividades envolvendo rimas, cantigas, nomes e jogos sonoros podem contribuir para a consciência fonológica quando desenvolvidas em contextos significativos. O resultado afasta tanto práticas exclusivamente

mecânicas quanto a ideia de que qualquer reflexão sobre letras e sons seria necessariamente inadequada à Educação Infantil.

A literatura examinada revelou, entretanto, que a qualidade dessas experiências depende da mediação docente. O simples uso de um jogo não assegura aprendizagem, assim como disponibilizar textos sem intervenção não garante que todas as crianças avancem na compreensão da língua escrita. O professor necessita compreender os conhecimentos mobilizados em cada situação, acompanhar as respostas apresentadas e ajustar intervenções conforme as necessidades do grupo.

O quarto resultado refere-se à formação profissional. Os estudos analisados apontam que trabalhar com ludicidade, leitura e escrita exige articulação entre conhecimentos sobre infância, linguagem e planejamento pedagógico. A formação docente precisa superar a separação entre esses campos, pois a fragmentação pode produzir tanto escolarização precoce quanto práticas pouco intencionais.

A análise de pesquisas recentes reforça esse entendimento. Espíndola e Silveira (2022) identificaram interesse acadêmico contínuo nas relações entre leitura, escrita e Educação Infantil. Nogueira, Ferreira e Espíndola (2023) verificaram a existência de posicionamentos diversos sobre a abordagem da linguagem escrita na etapa. Gonçalves e Pietri (2025), por sua vez, encontraram convergência em torno da importância de propostas contextualizadas que considerem os saberes e os tempos infantis.

Os resultados também indicaram que a literatura ocupa posição privilegiada nesse trabalho por articular linguagem, imaginação, oralidade e cultura escrita. Os jogos de linguagem acrescentam

possibilidades específicas de reflexão sobre palavras e sons, enquanto as brincadeiras de faz de conta favorecem a utilização social da escrita em situações simbólicas. Esses recursos apresentam funções distintas e podem ser combinados de acordo com os objetivos pedagógicos.

Quanto à formação continuada, verificou-se que propostas vinculadas à análise da prática apresentam potencial para ampliar a autonomia profissional. Montuani e Souza (2023) contribuem para essa discussão ao relacionar desenvolvimento profissional e autoria docente. Formações que analisam produções infantis, planejamentos e experiências concretas tendem a oferecer melhores condições para que conceitos teóricos sejam compreendidos em relação às decisões cotidianas.

O estudo também permitiu reconhecer que a atuação do professor está condicionada por elementos institucionais. Tempo destinado ao brincar, qualidade dos acervos, disponibilidade de materiais e oportunidades de planejamento coletivo interferem diretamente na realização das propostas. A formação profissional é necessária, mas precisa ser acompanhada de condições de trabalho coerentes com os princípios defendidos.

Como limitação, a pesquisa concentrou-se na produção bibliográfica e documental, não acompanhando diretamente instituições ou práticas docentes. Dessa forma, os resultados não permitem determinar como os conhecimentos discutidos são incorporados em diferentes realidades escolares. Pesquisas futuras poderão investigar relações entre programas de formação continuada, práticas efetivamente desenvolvidas e experiências das crianças com ludicidade e cultura escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa analisou a relevância da formação de professores para o desenvolvimento de práticas lúdicas relacionadas à alfabetização, à leitura e ao letramento na Educação Infantil. A literatura examinada permitiu concluir que a ludicidade apresenta importância pedagógica quando compreendida como característica das formas infantis de participação e produção cultural, e não simplesmente como recurso destinado a tornar tarefas convencionais mais agradáveis.

O problema de pesquisa foi respondido ao demonstrar que a formação docente contribui para esse trabalho quando oferece conhecimentos que permitam articular infância, brincadeira, linguagem e intencionalidade pedagógica. Essa articulação oferece ao professor condições para reconhecer oportunidades de aprendizagem presentes em histórias, jogos, cantigas, produções espontâneas, conversas e brincadeiras simbólicas sem transformar cada situação em exercício de alfabetização.

A análise também permitiu compreender que a presença da cultura escrita na Educação Infantil não representa, por si mesma, escolarização precoce. A diferença encontra-se na natureza das experiências propostas. Copiar letras de maneira repetitiva e utilizar fichas descontextualizadas correspondem a práticas muito distintas da participação em leituras, produção de textos coletivos, exploração de livros ou utilização de registros em situações de faz de conta.

Dessa forma, respeitar a infância não significa afastar a criança da leitura e da escrita. Significa oferecer oportunidades compatíveis com suas formas de comunicação, curiosidade e participação. A

Educação Infantil pode ampliar repertórios linguísticos e culturais sem estabelecer como finalidade a alfabetização convencional de todas as crianças antes do ingresso no Ensino Fundamental.

Os resultados relacionados à consciência fonológica confirmaram que determinadas características da língua podem ser exploradas de maneira lúdica. Cantigas, rimas e jogos com palavras favorecem a percepção de elementos sonoros quando inseridos em experiências significativas. Essas atividades não devem ocupar isoladamente o centro do currículo, mas podem integrar um conjunto mais amplo composto por literatura, oralidade, brincadeiras e produções textuais.

A formação dos professores mostrou-se decisiva para estabelecer esse equilíbrio. Uma atividade não se torna adequada apenas porque utiliza materiais atrativos. É necessário compreender o objetivo que orienta sua escolha, observar as respostas das crianças e realizar intervenções capazes de ampliar conhecimentos sem retirar da experiência seu sentido.

Por essa razão, a formação inicial precisa favorecer maior aproximação entre estudos relacionados à Educação Infantil e conhecimentos produzidos no campo da alfabetização. A separação rígida dessas áreas pode criar dificuldades para o professor que encontra, em sua prática, crianças interessadas por palavras, livros e escritas muito antes do ensino sistemático do primeiro ano.

A formação continuada deve complementar esse percurso ao possibilitar estudo de situações concretas. Analisar produções infantis, observar registros de brincadeiras, discutir literatura e compartilhar planejamentos permite aproximar fundamentos

teóricos das decisões cotidianas. Esse formato contribui para que professores desenvolvam critérios próprios, em vez de depender exclusivamente de propostas elaboradas externamente.

Também se concluiu que a responsabilidade pela qualidade do trabalho não pode ser atribuída apenas ao professor. Instituições precisam garantir espaços adequados, acervos diversificados, tempo para planejamento e rotinas que respeitem as interações e as brincadeiras. Políticas de formação apresentam alcance limitado quando as condições escolares contradizem os princípios discutidos nos cursos.

A literatura infantil merece atenção particular nesse processo, pois possibilita que a criança participe da cultura escrita mesmo quando ainda não realiza leitura convencional. O acesso frequente a obras variadas favorece interpretação, imaginação, ampliação lexical e construção de referências culturais. Sua presença deve ser permanente, e não limitada a momentos utilizados para ensinar conteúdos específicos.

Da mesma forma, a brincadeira simbólica oferece oportunidades para que textos circulem de acordo com funções socialmente reconhecíveis. Listas, bilhetes, placas, cardápios e outros registros podem integrar situações criadas pelas próprias crianças. Essa inserção contribui para compreender que a escrita possui finalidades que ultrapassam o cumprimento de tarefas escolares.

A contribuição central deste estudo está na defesa de uma formação docente capaz de superar posições extremas. De um lado encontra-se a antecipação de práticas escolares rígidas, que desconsideram características da infância. De outro está uma interpretação que

evita qualquer intervenção relacionada à escrita por receio de produzir escolarização. A produção analisada mostra possibilidades pedagógicas situadas entre essas posições, nas quais o professor ensina sem substituir a experiência infantil por exercícios padronizados.

O trabalho pedagógico pode, portanto, conciliar intencionalidade e ludicidade. O professor planeja, seleciona recursos e acompanha aprendizagens, mas reconhece a participação ativa das crianças e permite que as situações assumam percursos que nem sempre foram antecipados. Essa postura exige conhecimento teórico e capacidade de observação, elementos que precisam ocupar lugar relevante nos processos formativos.

O objetivo geral foi alcançado ao demonstrar que a formação docente influencia diretamente a maneira como ludicidade, alfabetização, leitura e letramento são articulados na Educação Infantil. Os objetivos específicos também foram atendidos pela discussão das características da ludicidade, das relações entre brincadeira e cultura escrita, das contribuições da literatura e dos jogos linguísticos e das necessidades relacionadas à formação inicial e continuada.

As limitações decorrentes do caráter bibliográfico abrem possibilidades para novas investigações. Estudos de campo podem acompanhar práticas pedagógicas e verificar como diferentes concepções de ludicidade se materializam no cotidiano. Também podem examinar programas de formação continuada e identificar mudanças produzidas no planejamento, na mediação e na maneira de interpretar as produções das crianças.

Pesquisas futuras podem, ainda, investigar as relações entre formação docente e diferentes contextos sociais, analisando de que maneira instituições com condições materiais distintas garantem experiências relacionadas à literatura e à cultura escrita. Outro caminho possível envolve acompanhar longitudinalmente crianças que participaram de propostas lúdicas de linguagem na Educação Infantil e compreender como essas experiências dialogam com sua trajetória posterior de alfabetização.

Conclui-se, portanto, que formar professores para trabalhar com ludicidade na Educação Infantil não significa capacitá-los para utilizar uma quantidade maior de jogos. Significa construir conhecimentos que permitam compreender a criança, interpretar seus processos de aprendizagem e organizar ambientes nos quais brincar, falar, ouvir, ler, imaginar e produzir registros integrem uma mesma experiência formativa.

A Educação Infantil preserva sua identidade quando reconhece que a aprendizagem pode ocorrer sem abandonar as formas próprias pelas quais a criança participa do mundo. A presença da literatura, da oralidade e da escrita torna-se coerente com essa identidade quando vinculada a experiências significativas. Nesse cenário, a formação docente representa uma condição essencial para que ludicidade e aprendizagem não sejam tratadas como dimensões concorrentes, mas como possibilidades complementares do trabalho pedagógico desenvolvido com crianças pequenas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, Liane Castro de. A escrita e sua base fonológica em contextos lúdicos e letrados na Educação Infantil. **Revista Brasileira**

de Alfabetização, n. 19, p. 1-17, 2023. DOI: 10.47249/rba2023730.

ARAUJO, Liane Castro de. Ler, escrever e brincar na Educação Infantil: uma dicotomia mal colocada. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 344-361, 2017. DOI: 10.20500/rce.v12i24.3578.

BAPTISTA, Mônica Correia. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da Educação Infantil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16, p. 15-32, 2022. DOI: 10.47249/rba2022585.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 13-31.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ESPÍNDOLA, Carolina dos Santos; SILVEIRA, Juliane de Oliveira Alves. O lugar da leitura e escrita na Educação Infantil: um estado do conhecimento das produções entre os anos de 2013 e 2022. **Momento: Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 31, n. 3, p. 366-390, 2022.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GONÇALVES, Edilma Mendes Rodrigues; PIETRI, Emerson de. Entre práticas e concepções: uma pesquisa bibliográfica sobre leitura e escrita na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 23, p. 1-14, 2025. DOI: 10.47249/rba2025991.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a Educação Infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, 2014. DOI: 10.9771/2317-1219rf.v3i2.9168.

MONTUANI, Daniela Freitas Brito; SOUZA, Maria José Francisco de. Magda Soares e a valorização das práticas educativas: o desenvolvimento profissional e a autoria docente no Projeto

Alfabetrar. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 20, p. 1-12, 2023. DOI: 10.47249/rba2023764.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da; NASCIMENTO, Gabryella Silva do. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na Educação Infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250018, 2020. DOI: 10.1590/S1413-24782020250018.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves; ESPÍNDOLA, Carolina dos Santos. Leitura e escrita na Educação Infantil: um tema polêmico e necessário. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 19, p. 1-18, 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

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

¹ Licenciatura: Pedagogia (fev/2026) - Uniasselvi/SC. Graduação: Bacharelado em Serviço Social (2003-UFPE). Psicopedagogia Institucional e Clínica (ago/2026-Facuminas/MG). Especialização em

Educação Especial com Ênfase na Inclusão (abril-2017 / CESAC-ISED
- Santa Cruz do Capibaribe-PE)