REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

JOGOS DIGITAIS E INCLUSÃO ESCOLAR: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

DIGITAL GAMES AND SCHOOL INCLUSION: PEDAGOGICAL POSSIBILITIES FOR EARLY READING AND WRITING DEVELOPMENT AND LITERACY PRACTICES

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 10/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/794222984

Adriana do Nascimento Lira

Cinthia Salles Pereira

Erasmo Carlos da Silva

Heloísa Alves Alcântara

Laura Angélica da Silva Baldoíno

Leandro Grande Brandão

Maristela Alencar de Melo Bueno

Raquel Pricilla e Silva Viana

Reginaldo Nunes de Oliveira

Talis de Oliveira Sousa

RESUMO

Este artigo discute os jogos digitais como possibilidade de inovação pedagógica na alfabetização e no letramento, com atenção à inclusão escolar e ao envolvimento dos estudantes. O objetivo é compreender como esses recursos podem favorecer experiências de aprendizagem em que as crianças participem, façam escolhas e construam conhecimentos com a mediação do professor. Desenvolve-se uma revisão narrativa de quinze publicações brasileiras de 2022 a 2026, entre artigos de periódicos e trabalhos completos de eventos científicos. A análise articula aprendizagem do sistema de escrita, práticas de linguagem, acessibilidade, planejamento e avaliação. A discussão identifica possibilidades relacionadas à organização de desafios, à exploração de diferentes linguagens, à colaboração e ao acompanhamento das estratégias dos estudantes. O envolvimento ganha sentido pedagógico quando se conecta a objetivos claros e a oportunidades de refletir sobre a leitura e a escrita. Apresentam-se propostas com nomes, palavras, instruções e narrativas, elaboradas a partir da literatura e ainda não testadas em intervenção de campo. Conclui-se que os jogos podem enriquecer o ensino quando integram um planejamento acessível, intencional e aberto às respostas da turma. A inovação se realiza na organização de experiências que ampliem as oportunidades de participar e aprender.

Palavras-chave: jogos digitais; inclusão escolar; alfabetização; letramento; inovação pedagógica.

ABSTRACT

This article discusses digital games as a possibility for pedagogical innovation in early reading and writing development and literacy practices, with attention to school inclusion and student engagement. It aims to understand how these resources can

support learning experiences in which children participate, make choices, and build knowledge with teacher mediation. A narrative review examines fifteen Brazilian publications released between 2022 and 2026, including journal articles and full conference papers. The analysis connects the writing system, language practices, accessibility, planning, and assessment. The discussion identifies possibilities involving challenges, different modes of communication, collaboration, and the observation of learners' strategies. Engagement becomes pedagogically meaningful when connected to clear goals and opportunities to reflect on reading and writing. Proposals involving names, words, instructions, and narratives are developed from the literature and have not yet been tested through a field intervention. The article concludes that games can enrich teaching when integrated into accessible, purposeful planning that responds to learners' actions. Innovation takes shape through learning experiences that broaden opportunities to participate and learn.
Keywords: digital games; school inclusion; early reading and writing; literacy practices; pedagogical innovation.

1. INTRODUÇÃO

Os jogos digitais são atividades interativas realizadas em computadores, tablets, celulares ou consoles, organizadas por regras, objetivos e desafios que orientam a participação do jogador. No contexto educacional, podem oferecer situações em que o estudante explora informações, toma decisões e acompanha os resultados de suas escolhas. Cruz Junior (2023) contribui para compreender essas experiências como formas de interação com diferentes linguagens, nas quais textos, imagens, sons e movimentos participam da construção de sentidos. Suas

possibilidades de inovação pedagógica estão na maneira como o professor organiza o ensino: um desafio pode incentivar a investigação, uma nova tentativa pode favorecer a revisão de uma resposta e uma atividade compartilhada pode estimular a troca de estratégias entre colegas. Quando essas experiências se articulam aos objetivos de aprendizagem, os jogos ampliam o repertório de práticas docentes e oferecem caminhos para envolver os estudantes na compreensão dos conteúdos.

Os jogos digitais podem contribuir para renovar as práticas de alfabetização e letramento ao criar situações em que as crianças aprendam por meio de desafios, escolhas e interação. Organizados por regras e objetivos, esses recursos permitem explorar letras, palavras e informações em atividades que convidam o estudante a agir. Na escola inclusiva, sua utilização precisa oferecer caminhos de participação às diferentes crianças da turma. Viana et al. (2022) identificam jogos voltados ao contexto alfabetizador e ajudam a compreender essa aproximação entre experiência lúdica e ensino. A inovação pedagógica discutida neste artigo consiste em planejar situações nas quais o interesse pelo jogo se transforme em oportunidade de perguntar, comparar, experimentar respostas e ampliar os conhecimentos sobre a leitura e a escrita.

O interesse despertado por um jogo pode abrir espaço para uma participação mais ativa na aula. Ao enfrentar um desafio compreensível, a criança tem um motivo para observar informações, escolher uma resposta e acompanhar o que acontece. Na análise de aplicativos para a alfabetização, destaca-se a possibilidade de “ampliar as formas de ensino-aprendizagem” (Lemos et al., 2023, p. 75). Essa ampliação pode orientar propostas que ofereçam diferentes maneiras de explorar o conteúdo e conversar sobre ele.

Cabe ao professor aproximar o desafio do conhecimento que pretende ensinar, ajudando a turma a compreender suas escolhas. O envolvimento passa, assim, a integrar um percurso em que jogar, refletir e utilizar a escrita se relacionam.

Uma proposta inovadora precisa criar oportunidades de participação para crianças com diferentes necessidades e formas de aprender. O jogo pode oferecer um ponto de encontro para a turma, desde que suas instruções, comandos e desafios sejam acessíveis. Em uma pesquisa sobre alfabetização de estudantes com transtorno do espectro autista, informa-se que “Foram avaliados seis jogos digitais” (Hummel & Ferreira, 2023, p. 49). A avaliação, realizada por professoras, contribui para discutir características dos materiais e possibilidades de utilização. No planejamento escolar, essa contribuição orienta a observar como cada criança responde ao recurso. Apoios de comunicação, ajustes no tempo e demonstrações podem ser organizados conforme as necessidades identificadas, permitindo que o estudante compreenda a proposta e participe das decisões.

A inovação também envolve tornar a comunicação mais clara e ampliar as formas de compreender uma atividade. Palavras, imagens e sinais podem apoiar a aprendizagem quando estão relacionados ao mesmo objetivo e apresentados de maneira acessível. Ao examinar recursos destinados a pessoas surdas, uma pesquisa conclui que “os materiais existentes precisam ser aprimorados” (Batista et al., 2023, p. 352). A observação convida a qualificar o planejamento: o professor precisa verificar se cada informação ajuda o estudante a entender o desafio e expressar uma resposta. Um jogo acessível pode integrar diferentes linguagens, mas sua organização deve considerar as experiências linguísticas

dos participantes. Esse cuidado favorece uma inovação comprometida com a participação efetiva da turma.

A questão orientadora do artigo é como utilizar jogos digitais para inovar as práticas de alfabetização e letramento, envolvendo os estudantes e ampliando suas condições de participação. O objetivo geral é discutir possibilidades de planejamento que articulem o interesse pela atividade, a aprendizagem da escrita e a inclusão escolar. Scherer e Forneck (2024) ajudam a tornar essa discussão mais precisa ao examinarem os conhecimentos exigidos por jogos de alfabetização e a importância da intervenção docente. Sua contribuição orienta a selecionar recursos com uma finalidade definida e a acompanhar o que as crianças fazem com eles. A proposta é compreender como o professor pode transformar o desafio do jogo em uma experiência de ensino que tenha continuidade na rotina da turma.

A discussão começa pela apresentação do percurso de revisão e das publicações selecionadas. Depois, examina como os jogos podem favorecer experiências de linguagem, inovação pedagógica e envolvimento dos estudantes. As seções seguintes aproximam essas possibilidades da acessibilidade, do planejamento e de atividades de sala de aula. Cruz Junior (2023), em pesquisa com licenciandos, contribui para reconhecer os videogames como experiências culturais que mobilizam formas próprias de leitura e produção de sentidos. Essa perspectiva amplia o diálogo com os estudos sobre aprendizagem inicial da escrita. Ao longo do artigo, as duas discussões se aproximam para pensar um ensino em que compreender regras, interpretar informações e explicar decisões ajudem a construir novas oportunidades de aprender.

2. PERCURSO METODOLÓGICO E DELIMITAÇÃO DO CORPUS

A discussão fundamenta-se em uma revisão narrativa de quinze publicações brasileiras, divulgadas entre 2022 e 2026. O corpus compreende treze artigos de periódicos e dois trabalhos completos de eventos científicos, todos com DOI identificável e relação com jogos digitais, alfabetização, letramento, acessibilidade ou mediação docente. Foram incluídos estudos diretamente voltados aos anos iniciais e trabalhos que ajudam a compreender condições de participação e formação de professores. L. F. Silva e Franco (2022) contribuem para reconhecer a diversidade de iniciativas existentes no campo. Sua revisão sistemática foi utilizada como fonte de discussão, preservando a diferença entre o método daquela pesquisa e a seleção narrativa desenvolvida neste artigo.

Os materiais foram localizados em mecanismos de busca e portais editoriais, mediante combinações dos termos jogos digitais, alfabetização, letramento, inclusão escolar, acessibilidade, autismo, surdez e mediação docente. A seleção considerou a pertinência para a questão do artigo, o período de publicação e a possibilidade de conferir os dados bibliográficos. O levantamento não pretende esgotar a produção brasileira nem corresponde a uma revisão sistemática. A pesquisa de L. F. Silva e Franco (2023), desenvolvida com professoras alfabetizadoras, contribuiu para incluir na discussão as condições concretas para integrar os materiais a práticas de ensino participativas. Dessa maneira, o recorte contempla tanto características dos jogos quanto problemas encontrados quando eles passam a integrar o planejamento escolar.

A conferência das referências verificou a correspondência entre DOI, título, autoria e veículo de publicação nos portais e documentos

disponíveis. As citações diretas foram cotejadas com os arquivos e identificadas por autor, ano e página na mesma chamada. A atenção de Viana et al. (2022) às condições de uso dos materiais acompanha uma preocupação desta revisão: identificar as fontes e permitir a conferência das interpretações que fundamentam as propostas pedagógicas.

A leitura dos textos foi organizada em cinco eixos: aprendizagem do sistema de escrita; práticas sociais e multimodais de linguagem; acessibilidade e participação; mediação, envolvimento e condições institucionais; avaliação e limites das evidências. Em cada texto, observaram-se o objetivo, o tipo de pesquisa, os participantes ou materiais analisados e o alcance das conclusões, relacionando essas informações às possibilidades de planejamento. A comparação entre modalidades de jogos desenvolvida por Saravali et al. (2025) exemplifica a importância dessa distinção, pois investiga operações cognitivas em uma intervenção delimitada. O estudo integra o corpus para ajudar a discutir a escolha dos suportes. Seus resultados, porém, não demonstram efeitos sobre a leitura e a escrita.

As atividades propostas foram elaboradas a partir das possibilidades e dos problemas de planejamento identificados na revisão. Não houve intervenção com estudantes, aplicação de instrumentos ou produção de resultados de campo. Os exemplos indicam caminhos de planejamento que precisam ser adaptados e acompanhados na escola. Essa distinção é importante ao utilizar trabalhos de desenvolvimento, como o de J. H. Silva et al. (2024), que apresenta um jogo destinado ao ensino fundamental II. O projeto contribui para pensar como uma narrativa pode organizar desafios e decisões. Entretanto, seu público e seu estágio de desenvolvimento não permitem transferir as expectativas apresentadas para crianças em

alfabetização inicial. A discussão preserva, portanto, o alcance de cada contribuição.

3. ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LINGUAGEM DOS JOGOS

Os jogos podem aproximar a aprendizagem do sistema de escrita de situações em que ler tenha uma finalidade compreensível para a criança. Identificar uma palavra, por exemplo, pode ajudar a escolher um objeto ou resolver um desafio apresentado na atividade. Na análise do GraphoGame, destacam-se contribuições para "consciência fonológica, correspondência grafofonêmica e habilidades de decodificação" (Sena & Lacerda, 2024, p. 1). Essas habilidades permitem definir objetivos de alfabetização e planejar intervenções específicas. Para integrá-las ao letramento, o professor pode retomar as palavras em textos e produções coletivas. O percurso ganha coerência quando a criança explora como a escrita funciona e encontra oportunidades de utilizá-la para compreender, registrar e comunicar informações.

O desafio digital pode tornar uma operação de leitura mais visível para o professor e mais interessante para a criança. Diante de alternativas, o estudante compara informações e precisa escolher um caminho. Scherer e Forneck (2024) ajudam a examinar quais habilidades são efetivamente mobilizadas nessas tarefas. A proposta deste artigo é aproveitar a escolha como ponto de partida para uma conversa: que parte da palavra ajudou a responder? Seria possível conferir de outra maneira? As explicações revelam estratégias que a pontuação, sozinha, não mostra. Com essas informações, o professor pode oferecer uma pista, propor nova comparação ou retomar o conteúdo, mantendo o estudante envolvido na construção da resposta.

A continuidade entre o jogo e outras atividades amplia suas possibilidades pedagógicas. Depois de explorar nomes de personagens na tela, a turma pode produzir uma lista para organizar uma história coletiva. Nesse percurso, reconhecer palavras ajuda a tomar decisões e a registrar informações que serão utilizadas pelo grupo. Lemos et al. (2023) analisam aplicativos que exploram letras e palavras e contribuem para discutir sua integração ao ensino. Essa proposta utiliza essas possibilidades em uma sequência que também envolve livros, cartões e produções das crianças. O estudante encontra o mesmo conhecimento em situações diferentes, enquanto o professor acompanha como ele o utiliza. Essa articulação ajuda a transformar uma atividade pontual em parte de um processo de aprendizagem.

A linguagem dos jogos oferece oportunidades para explorar informações apresentadas de diferentes maneiras. Mapas, ícones, menus e textos ajudam o jogador a compreender o que fazer e a acompanhar suas escolhas. Uma pesquisa sobre as “dimensões educacionais dos videogames” (Cruz Junior, 2023, p. 107) contribui para reconhecer o valor formativo dessa experiência. Na alfabetização, o professor pode aproximar essas formas de leitura de perguntas acessíveis à turma: que informação aparece na tela? Como sabemos qual comando escolher? A apresentação compartilhada dos elementos permite que crianças com diferentes experiências tecnológicas compreendam a atividade. A participação se apoia, assim, em conhecimentos construídos na escola e em oportunidades de interpretar e explicar os sinais presentes no jogo.

O diálogo com os multiletramentos amplia as formas de participação e produção de sentidos. Uma análise do GraphoGame chama atenção para “contextos sociais e experimentação de vários

modos de linguagens” (Montargil & Silveira, 2025, p. 116). Essa perspectiva inspira atividades em que as crianças possam explicar uma escolha por desenho, fala, sinalização ou escrita, conforme suas condições de comunicação. Nesse planejamento, o jogo é articulado a uma situação compartilhada, como organizar uma biblioteca imaginária ou construir uma história. Os diferentes modos de expressão ajudam o grupo a compreender o problema e discutir soluções. O planejamento ganha possibilidades quando acolhe essas contribuições e as relaciona ao conhecimento que se pretende ensinar.

Para aproveitar as linguagens do jogo, o professor precisa identificar o papel de cada informação. Uma imagem pode apresentar uma pista, um som pode ajudar a comparar palavras e uma orientação escrita pode indicar uma ação. Sena e Lacerda (2024) contribuem para analisar as habilidades mobilizadas em um aplicativo e ajudam a delimitar essa escolha pedagógica. Aqui, propõe-se examinar se os recursos tornam o conteúdo mais compreensível e oferecem condições de resposta aos estudantes. A análise permite selecionar um desafio adequado ao momento da turma e decidir como dar continuidade ao trabalho. Quando a atividade exige produção textual ou discussão de interpretações, outros materiais podem ampliar as possibilidades iniciadas na experiência digital.

A contextualização ajuda a criança a perceber por que vale a pena ler e escrever em determinada situação. Uma lista pode organizar os livros de uma biblioteca imaginária; uma mensagem pode orientar outro grupo a participar de um jogo. Montargil e Silveira (2025) contribuem para discutir a relação entre contexto e linguagens, que orienta essas propostas. O professor pode construir referências comuns por meio de histórias e experiências compartilhadas na

escola, sem depender de relatos pessoais ou do acesso a equipamentos em casa. Quando todos compreendem a situação apresentada, o desafio fica mais acessível e pode despertar perguntas. A escrita passa a participar das decisões da turma, ajudando a lembrar informações, comunicar escolhas e organizar a atividade coletiva.

4. JOGOS DIGITAIS COMO INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E ESTRATÉGIA DE ENVOLVIMENTO

O campo dos jogos educacionais reúne iniciativas que procuram aproximar a aprendizagem de experiências interativas e participativas. Parte dessa produção ainda está em desenvolvimento: uma revisão sobre alfabetização assinala “os protótipos serem predominantes” (L. F. Silva & Franco, 2022, p. 459). Esse resultado ajuda a compreender a inovação como um processo de criação, experimentação e aperfeiçoamento. Para a escola, ele recomenda escolher os materiais com objetivos claros e acompanhar sua utilização. O professor pode testar um desafio, observar como a turma participa e registrar os ajustes necessários. A experiência escolar também pode oferecer informações úteis ao aprimoramento dos recursos, mantendo o diálogo entre as necessidades de ensino e as soluções em desenvolvimento.

A presença de um jogo na rotina alfabetizadora pode oferecer outro modo de apresentar conteúdos que exigem exploração frequente. O relato sobre o aplicativo Ler e Contar menciona a “aquisição das letras, das sílabas e das palavras” (M. C. R. G. B. Santos & Silva, 2022, p. 1). A experiência permite discutir como uma proposta digital se aproxima do cotidiano do primeiro ano, sem separar o recurso das demais ações de ensino. Uma possibilidade é aproveitar desafios

breves para comparar escritas e conversar sobre respostas. Ao observar o raciocínio das crianças, o professor pode selecionar novas situações de leitura. A inovação aparece nessa organização do percurso, que dá ao estudante oportunidades de experimentar e compreender o conteúdo com acompanhamento.

Os jogos também podem integrar intervenções que valorizem as possibilidades de ação de cada estudante. No atendimento educacional especializado, uma pesquisa com um aluno autista identifica “novas formas de aprender e internalizar conceitos” (A. P. S. Santos et al., 2024, p. 1). O estudo permite discutir uma experiência em que recurso e mediação das educadoras se articulam à construção conceitual. Para o planejamento aqui proposto, essa contribuição inspira a organização de desafios acessíveis, com tempo para responder e diferentes formas de participação. O professor acompanha como a criança compreende a situação e utiliza os apoios. Essa atenção permite buscar caminhos de envolvimento adequados ao estudante, preservando o caráter individual e contextual da experiência relatada.

Inovar o ensino pode envolver a combinação de jogos digitais e materiais concretos, conforme as possibilidades que cada suporte oferece. Em uma intervenção com doze crianças, observou-se uma diferença discreta, “sugerindo maior eficácia da intervenção com jogos concretos” (Saravali et al., 2025, p. 1). A pesquisa examinou operações cognitivas, sem avaliar diretamente a alfabetização, e contribui para ampliar os critérios de escolha. Um percurso pode começar com peças manipuláveis, continuar com um desafio digital e terminar com uma produção escrita. Essa alternância é uma proposta pedagógica deste artigo e deve ser acompanhada no contexto da turma. O objetivo é oferecer experiências

complementares, escolhidas pela relação com o conteúdo e pelas condições de participação que proporcionam.

O envolvimento dos estudantes começa a ser construído antes da aula, quando o professor escolhe um recurso adequado à proposta. Uma pesquisa com alfabetizadoras investiga “requisitos necessários para a utilização de JEDs” (L. F. Silva & Franco, 2023, p. 1 do PDF). Os jogos educacionais digitais precisam permitir que a turma compreenda o desafio e encontre condições para participar. O planejamento pode verificar a clareza das instruções, o funcionamento dos comandos e a pertinência do vocabulário. Também pode prever demonstrações e materiais de apoio. Essa preparação favorece uma aula em que o professor consegue acompanhar as escolhas das crianças, fazer perguntas e oferecer intervenções, aproveitando a experiência digital como parte do trabalho de alfabetização.

O desafio ganha valor pedagógico quando mobiliza um conhecimento que o professor deseja ensinar. Comparar partes de palavras, reconhecer uma relação entre escrita e linguagem ou interpretar uma orientação são objetivos que podem orientar a seleção do jogo. Scherer e Forneck (2024) contribuem para examinar essa correspondência entre tarefa e habilidade. Para isso, é possível definir o objetivo e criar momentos em que as crianças expliquem como responderam. O interesse pela atividade pode favorecer a disposição para tentar; a mediação ajuda a transformar essa tentativa em reflexão. Desse modo, o professor acompanha o envolvimento e a aprendizagem com perguntas específicas, decidindo quais aspectos precisam de nova explicação ou de outros desafios.

A narrativa é uma possibilidade de organizar o envolvimento em torno de um problema a resolver. O trabalho sobre o Linguaventura apresenta “resultados preliminares” (J. H. Silva et al., 2024, p. 47) de um projeto destinado ao ensino fundamental II. Sua contribuição para este artigo está na reflexão sobre personagens, objetivos e decisões como elementos de uma experiência de jogo. Para turmas em alfabetização, propõe-se elaborar situações próprias, com vocabulário e desafios adequados à idade e ao conteúdo. Uma personagem pode precisar localizar uma informação escrita para seguir um caminho, por exemplo. A leitura assume uma função dentro da história, e o professor pode ajudar a turma a compreender quais informações sustentam a escolha.

5. INCLUSÃO ESCOLAR E ACESSIBILIDADE DOS JOGOS

Uma experiência inovadora e inclusiva oferece condições para que cada estudante compreenda o desafio e participe de sua resolução. A análise de um jogo digital ressalta que “a mediação docente intencional permanece determinante para a inclusão escolar” (Monteiro et al., 2026, p. 46). Essa contribuição orienta um planejamento atento às formas de apresentação, aos comandos e às possibilidades de resposta. O professor pode demonstrar uma etapa, permitir que a informação seja revista e acolher diferentes maneiras de explicar uma decisão. Os apoios são organizados a partir das necessidades observadas. Assim, o estudante encontra oportunidades de agir e ter sua interpretação reconhecida, enquanto a turma participa de uma proposta com objetivos compartilhados e caminhos acessíveis.

A variedade de estímulos pode ser utilizada para tornar a atividade compreensível e convidativa, considerando as respostas de cada

criança. Sons, animações e cores ajudam a organizar certas experiências, mas seu uso precisa ser ajustado quando produz desconforto ou dificulta a atenção. Hummel e Ferreira (2023) discutem características de jogos destinados à alfabetização de estudantes com transtorno do espectro autista. Essa contribuição orienta a observar como o aluno responde e quais ajustes favorecem sua participação. Menor intensidade sonora, apresentação gradual dos comandos e telas menos carregadas podem ser experimentadas quando pertinentes. O planejamento se beneficia dessa observação individual, que permite aproveitar as possibilidades do recurso respeitando as necessidades identificadas durante a atividade.

A acessibilidade linguística amplia as condições de envolvimento porque permite compreender o que acontece no jogo e participar das escolhas. Na análise de materiais bilíngues para pessoas surdas, identificou-se que, em algumas apresentações com tradução, “o espaço na tela era reduzido” (Batista et al., 2023, p. 352). O resultado recomenda examinar a visibilidade das informações em Libras e sua relação com imagens e português escrito. O professor pode verificar se as orientações são compreensíveis e se podem ser revistas, em diálogo com os profissionais envolvidos. A qualidade dessa comunicação ajuda a construir uma experiência compartilhada, na qual o estudante acompanha a proposta e utiliza sua língua para compreender e expressar conhecimentos.

A possibilidade de escolher e responder também depende das ações exigidas pelo dispositivo. Um desafio de leitura pode solicitar que a criança arraste uma peça pequena ou selecione um item em pouco tempo, acrescentando uma exigência motora ao conteúdo. Monteiro et al. (2026) ajudam a examinar barreiras que precisam ser

consideradas na avaliação do recurso. Nesse planejamento, o professor busca comandos ou formas alternativas de resposta que preservem o objetivo de leitura. Se o material não permite ajustes suficientes, outra atividade pode oferecer a mesma oportunidade de comparação de palavras. A inovação inclusiva envolve essa flexibilidade para organizar condições em que o estudante manifeste seu conhecimento e participe com os apoios necessários.

Compreender as regras é uma etapa que pode envolver a turma desde o início. O professor pode demonstrar uma rodada, convidar as crianças a explicar o que perceberam e permitir que experimentem os comandos antes do desafio principal. L. F. Silva e Franco (2023) discutem necessidades apontadas por professoras na utilização de jogos, contribuindo para pensar essa preparação. Aqui, propõe-se tratar a apresentação como momento de aprendizagem compartilhada. Uma criança pode mostrar um comando e outra pode explicar sua função. O professor verifica se todos acompanharam e oferece referências acessíveis durante a atividade. Com as regras compreendidas, torna-se mais fácil observar o conhecimento de leitura e escrita mobilizado nas respostas.

A adaptação pode ampliar o envolvimento quando permite ao estudante enfrentar um desafio relevante em condições acessíveis. Reduzir a quantidade de elementos na tela, oferecer mais tempo ou reorganizar uma orientação são possibilidades que precisam ser relacionadas ao objetivo da atividade. A. P. S. Santos et al. (2024) contribuem para discutir o valor da mediação em uma intervenção individualizada. No planejamento proposto, o professor identifica qual operação de aprendizagem deve ser preservada e quais características podem mudar. Se a turma compara palavras, a apresentação pode variar, mantendo uma comparação significativa

a realizar. O estudante participa do conteúdo compartilhado e encontra condições para construir uma resposta, com apoios ajustados às necessidades observadas.

A colaboração entre crianças pode tornar o jogo uma experiência de diálogo e construção coletiva. Em vez de concentrar todas as ações em um único participante, o professor pode organizar funções que se alternem durante a atividade. Lemos et al. (2023) contribuem para discutir as possibilidades de interação associadas aos recursos, que inspiram esse encaminhamento. Uma criança pode interpretar a orientação, outra sugerir uma resposta e outra explicar como conferir a escolha. As funções devem ser acessíveis e flexíveis, respeitando as formas de comunicação e interação de cada estudante. A alternância busca ampliar as oportunidades de decisão e criar situações em que a turma compartilhe estratégias, sem substituir a ação de quem precisa de apoio.

O planejamento inclusivo se fortalece quando as dificuldades ajudam a melhorar as condições da atividade. A análise de Batista et al. (2023) sobre recursos destinados a pessoas surdas orienta a examinar os obstáculos presentes no próprio material. Na prática pedagógica sugerida, o professor pode perguntar que informação não foi compreendida e qual mudança permitiria acompanhar o desafio. Rever uma instrução, ampliar uma imagem ou modificar a organização do grupo são decisões que podem ser experimentadas. O estudante participa dessa análise por suas respostas e formas de comunicação. A experiência com o jogo torna-se uma oportunidade de conhecer melhor a turma e construir propostas mais acessíveis, mantendo o compromisso com o conteúdo ensinado.

6. PLANEJAMENTO DE EXPERIÊNCIAS LÚDICAS E MEDIAÇÃO DOCENTE

Um objetivo claro ajuda a transformar o interesse pelo jogo em envolvimento com o conteúdo. O professor pode planejar que a turma compare palavras, encontre uma informação ou explique o caminho utilizado para responder. A necessidade de "formação adequada para o uso dessas ferramentas" (Viana et al., 2022, p. 39) se relaciona a essa capacidade de integrar recurso e ensino. Conhecer o funcionamento do aplicativo permite preparar a atividade; compreender a aprendizagem pretendida ajuda a fazer perguntas e interpretar as respostas. A formação docente precisa aproximar essas dimensões. O planejamento ganha consistência quando o professor consegue explicar por que escolheu o jogo e como acompanhará os conhecimentos mobilizados pelas crianças.

Explorar o jogo antes da aula permite reconhecer oportunidades de intervenção. O professor pode observar as informações apresentadas, o tipo de resposta exigido e o que acontece quando a criança acerta ou precisa tentar novamente. Scherer e Forneck (2024) contribuem para examinar a relação entre as tarefas e as habilidades de alfabetização. O planejamento pode utilizar essa análise para selecionar desafios que façam sentido para a turma. Um mesmo recurso pode servir à exploração inicial de uma atividade ou à prática de um conteúdo já ensinado, conforme suas características. Definir essa função ajuda a organizar perguntas e apoios, tornando a experiência mais compreensível e vinculada ao percurso de aprendizagem.

Durante a atividade, o professor pode incentivar a criança a explicar o que observou e como escolheu sua resposta. Essas perguntas

permitem valorizar sua participação e acompanhar o raciocínio utilizado. Ao discutirem potencialidades dos estudantes, as pesquisadoras destacam a possibilidade de agir, “tornando o aluno protagonista de sua aprendizagem” (Hummel & Ferreira, 2023, p. 50). Nesta proposta, o protagonismo se expressa em ações concretas: comparar alternativas, solicitar ajuda, testar uma possibilidade e conferir uma escolha. O professor oferece pistas e demonstrações quando necessário, permitindo que a criança continue a pensar sobre o desafio. O apoio se ajusta ao processo, com o propósito de ampliar suas oportunidades de decidir e aprender.

A conversa depois do jogo pode ampliar o valor da experiência. Ao retomar um desafio no quadro ou apresentar palavras com outra organização, o professor convida a turma a comparar estratégias e utilizar o conhecimento em uma nova situação. Na formação universitária, uma pesquisa identifica desafios relacionados à “transposição dos conhecimentos da disciplina para o mundo real” (Cruz Junior, 2023, p. 107). Embora esse seja outro contexto, a questão inspira o acompanhamento da aprendizagem: como ajudar a criança a relacionar o que explorou no jogo a outras práticas de leitura? A continuidade pode envolver livros, cartões e textos coletivos. Essas situações permitem reconhecer relações já construídas e orientar novas intervenções.

A organização da turma pode oferecer diferentes experiências em torno de um mesmo conteúdo. O uso dos recursos exige um “prévio planejamento” (Viana et al., 2022, p. 54), especialmente quando os dispositivos são compartilhados. Uma possibilidade é propor atividades articuladas: um grupo explora o jogo com acompanhamento, outro compara palavras em cartões e outro participa de uma leitura. A alternância precisa garantir tempo e

condições de participação a todos. Ao circular entre as propostas, as crianças encontram o conhecimento em diferentes suportes e podem compartilhar o que perceberam. O professor acompanha as respostas e constrói relações entre as etapas, utilizando o recurso digital como parte de uma sequência que valoriza a participação e a aprendizagem.

O diálogo entre professores pode ampliar as possibilidades de planejar experiências envolventes e acessíveis. Em uma intervenção no atendimento educacional especializado, o trabalho é descrito como “mediado por jogo e pelas educadoras” (A. P. S. Santos et al., 2024, p. 1). A experiência ajuda a reconhecer como a atuação das pessoas participa da relação entre estudante e recurso. Na escola, o professor da turma e o profissional do atendimento especializado podem compartilhar observações sobre comandos compreendidos, estratégias utilizadas e apoios que favoreceram a resposta. Essas informações ajudam a ajustar o planejamento e a criar novas oportunidades de participação. A colaboração aproxima as ações desenvolvidas nos diferentes espaços e mantém como referência os conhecimentos que o estudante está construindo.

Registrar o percurso da atividade ajuda a reconhecer avanços e planejar novos desafios. O professor pode anotar o objetivo, os apoios oferecidos e uma resposta que revele como a criança pensou. Ao apresentarem sua pesquisa como “um instrumento complementar” (Lemos et al., 2023, p. 88), as autoras ajudam a situar os recursos no conjunto do trabalho docente. Essa proposta utiliza o registro para conectar a experiência do jogo às próximas atividades. Se a criança reconheceu uma palavra com apoio de imagem, por exemplo, o professor pode retomá-la em um texto conhecido e observar sua estratégia. Assim, a informação produzida durante a

aula contribui para uma continuidade coerente e compartilhável com a equipe.

7. PROPOSTAS PARA A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

As propostas seguintes mostram como os jogos podem integrar experiências de alfabetização que convidem as crianças a participar, conversar e produzir. São possibilidades elaboradas a partir da revisão, ainda não testadas em intervenção de campo, e devem ser adaptadas às condições da turma. L. F. Silva e Franco (2023) contribuem para esse planejamento ao discutirem requisitos apontados por professoras alfabetizadoras. Cada encaminhamento relaciona um objetivo de linguagem a formas de participação e acompanhamento. O recurso é escolhido conforme sua contribuição para o percurso. Quando necessário, outros suportes podem preservar o desafio e ampliar o acesso, permitindo que a inovação pedagógica se realize em experiências significativas e viáveis para os estudantes.

7.1. Nomes e Listas com Finalidade Compartilhada

Uma atividade com nomes de personagens pode aproximar a leitura de uma história do desafio de reconhecer palavras em um jogo. Depois da leitura compartilhada, o professor apresenta uma proposta de localização ou composição dos nomes, caso o recurso permita inserir esse vocabulário. O relato de M. C. R. G. B. Santos e Silva (2022), situado no primeiro ano, contribui para discutir a integração entre aplicativo e rotina alfabetizadora. Aqui, a situação ganha uma finalidade coletiva: identificar quem participará de uma recontagem ou dramatização. As crianças comparam as escritas e explicam suas escolhas, com apoios acessíveis. O professor pode

aproveitar as dúvidas para retomar letras e partes de palavras, vinculando a reflexão ao interesse pela história.

A escolha de nomes com letras em comum pode criar um desafio que convide a turma a comparar escritas e discutir pistas. Se a criança escolhe uma palavra porque reconheceu a letra inicial, uma pergunta sobre outra palavra com o mesmo começo pode ampliar a observação. A avaliação de Scherer e Forneck (2024) fundamenta a necessidade de olhar para as habilidades efetivamente exigidas pelo recurso. O professor aproveita a explicação da criança para propor uma nova observação e manter o diálogo sobre o conteúdo. O professor pode convidá-la a comparar a extensão das palavras, a posição das letras ou os segmentos que se repetem. Não é necessário solicitar todas essas operações na mesma rodada. A escolha depende do que a criança já consegue explicar e do próximo desafio que pode enfrentar com apoio.

A turma pode continuar o jogo com a produção de uma lista que ajude a organizar personagens de uma dramatização ou de uma recontagem. Algumas crianças podem escrever, enquanto outras ditam ao professor, selecionam cartões ou utilizam seus recursos habituais de comunicação. Montargil e Silveira (2025) contribuem para discutir a relação entre contexto e linguagens, que orienta a proposta de dar uma finalidade compartilhada ao registro. A lista terá uma função para o grupo: lembrar os personagens e ajudar nas decisões sobre a atividade. Durante sua elaboração, o professor pode retomar questões do sistema alfabético, perguntando como registrar determinado nome e conferindo possibilidades com a turma. As intervenções se vinculam, assim, ao texto que o grupo precisa produzir.

Uma nova rodada com as mesmas palavras, organizadas de outra maneira, pode convidar a criança a conferir e explicar suas estratégias. O professor acompanha como ela responde quando os apoios visuais são reorganizados e quais informações utiliza para continuar. A análise de Sena e Lacerda (2024) das habilidades mobilizadas em um aplicativo ajuda a delimitar o conteúdo que merece observação. Na proposta, o professor distingue reconhecimento apoiado por imagem, identificação de letras e leitura da palavra. Essa distinção permite valorizar avanços parciais sem apresentar toda resposta correta como leitura autônoma. Também orienta a continuidade: uma criança pode precisar de novas comparações, enquanto outra já pode explorar frases curtas relacionadas aos mesmos personagens.

7.2. Palavras, Pistas e Relações Entre Fala e Escrita

A exploração do vocabulário pode envolver a turma na preparação de um desafio com palavras. Antes de jogar, o professor apresenta as palavras por meios acessíveis e convida as crianças a explicar como nomeiam as imagens. Hummel e Ferreira (2023) ajudam a discutir a adequação de jogos à alfabetização, questão que orienta esse cuidado. Uma mesma ilustração pode receber nomes diferentes e, por isso, alterar a relação sonora prevista na atividade. Explicitar o vocabulário permite distinguir uma divergência de nomeação de uma dificuldade com o conteúdo ensinado. Depois dessa preparação, o professor pode acompanhar as comparações propostas e observar quais informações as crianças utilizam para relacionar fala e escrita.

Um desafio de comparação pode convidar a criança a reconhecer uma relação entre palavras já discutida com a turma, como uma

parte sonora semelhante. O professor acompanha se o desafio permanece compreensível e se o recurso oferece condições de ouvir, rever ou representar a informação necessária. Sena e Lacerda (2024) ajudam a delimitar as contribuições de atividades ligadas à consciência fonológica e à correspondência grafofonêmica. O planejamento aqui desenvolvido prevê caminhos linguísticos adequados aos estudantes envolvidos, sem transformar a percepção auditiva em condição universal de participação. Para estudantes surdos usuários de Libras, a proposta precisa de reorganização pedagógica e linguística, em vez de simples repetição de um exercício construído exclusivamente sobre estímulos sonoros.

A participação de estudantes surdos usuários de Libras pode ser favorecida por desafios organizados a partir de suas línguas e experiências de comunicação. A articulação entre Libras, imagens e português escrito precisa ser construída de acordo com o objetivo de ensino, em diálogo com os profissionais envolvidos. Batista et al. (2023) mostram a importância de examinar a qualidade dos materiais bilíngues disponíveis. Nesta proposta, o professor define qual conhecimento escrito será explorado e como a orientação será compreendida. Comparar palavras visualmente e discutir seus usos pode constituir um objetivo pertinente, mas não equivale automaticamente a uma atividade fonológica. Reconhecer essa diferença permite reorganizar o ensino com coerência e oferecer uma experiência linguisticamente acessível ao estudante.

As crianças podem utilizar as palavras exploradas em uma produção coletiva, como um registro dos títulos de livros lidos em sala. O professor convida o grupo a discutir como organizar o registro e retoma as relações entre as palavras que precisam de mais explicação. A análise de diferentes aplicativos realizada por Lemos et

al. (2023) ajuda a discutir como os recursos podem complementar o trabalho de alfabetização. Na proposta apresentada, cartões, livros e produções das crianças permitem continuar o trabalho iniciado na tela. A combinação evita que as palavras permaneçam isoladas de qualquer situação de leitura e oferece novas oportunidades de mobilizar o conhecimento, sem exigir que todas as crianças realizem exatamente o mesmo registro.

7.3. Ler Instruções e Explicar Regras

Produzir instruções para outro grupo pode transformar o jogo em uma oportunidade de leitura e autoria. Depois de experimentar uma rodada, a turma discute o que alguém precisaria saber para participar. Cruz Junior (2023) contribui para reconhecer as linguagens e os conhecimentos presentes na compreensão dos videogames. Essa proposta relaciona essa perspectiva a uma finalidade de escrita: explicar como jogar. As crianças decidem que informação apresentar primeiro, como indicar os comandos e quais imagens podem ajudar. O professor acompanha a produção, registra sugestões e retoma questões de escrita pertinentes ao grupo. A possibilidade de outro leitor utilizar as orientações oferece um motivo para revisar e tornar a explicação mais clara.

Explicar as regras a outro grupo permite que as crianças combinem textos curtos, imagens e demonstrações em uma produção com destinatário definido. O uso de diferentes recursos deve tornar a informação compreensível e não apenas aumentar a quantidade de elementos apresentados. As questões de acessibilidade discutidas por Monteiro et al. (2026) orientam a proposta de testar as orientações com alguém que não participou de sua elaboração. Essa experimentação oferece informação sobre o texto produzido: faltou

explicar uma ação? A imagem corresponde ao comando? A ordem das etapas ajuda o leitor? As respostas orientam a revisão, tornando visível a relação entre planejamento, escrita e compreensão.

A revisão das orientações pode envolver a turma na busca de uma explicação que ajude outros colegas a jogar. Ao observar como as instruções foram compreendidas, o grupo compara a orientação prevista com a ação realizada e decide que informação acrescentar. Viana et al. (2022) ajudam a compreender a atuação do professor na relação entre estudante e recurso. Na atividade aqui sugerida, essa mediação inclui ajudar a turma a reconhecer a perspectiva do leitor. Uma instrução que parece suficiente para quem já domina o jogo pode ser incompleta para quem começa. A necessidade de explicar melhor cria um motivo para reescrever, mostrar outra imagem ou reorganizar a apresentação, com participação de crianças em diferentes momentos da aprendizagem da escrita.

A elaboração das orientações permite reconhecer diferentes contribuições dos estudantes: uma criança identifica um comando ausente, outra sugere uma palavra e outra percebe que duas etapas foram invertidas. Essas contribuições permitem envolver também crianças que ainda aprendem a escrever convencionalmente e valorizar seus conhecimentos sobre a situação comunicativa. A discussão de L. F. Silva e Franco (2023) sobre condições de utilização permite desenvolver uma atividade em que compreender o recurso e comunicar seu funcionamento sejam tarefas compartilhadas. Para observar a aprendizagem alfabética, o professor pode selecionar momentos específicos de produção e leitura de palavras. Para observar a prática de letramento, pode acompanhar a adequação das orientações ao leitor. Os dois focos se articulam sem perder suas diferenças.

7.4. Narrativas, Escolhas e Produção de Sentidos

Uma história com um problema a resolver pode dar sentido aos desafios de leitura. Uma personagem pode precisar localizar um objeto identificado por uma palavra ou compreender uma orientação para seguir um caminho. J. H. Silva et al. (2024) contribuem para pensar a organização narrativa ao apresentarem um jogo destinado a outro público escolar. Para a alfabetização, a proposta é elaborar uma experiência própria, com vocabulário e desafios adequados à turma. O professor apresenta a situação de maneira acessível e convida as crianças a discutir as informações que permitem decidir. A escrita passa a participar da continuidade da história, enquanto as escolhas oferecem oportunidades de observar estratégias e retomar conteúdos.

Criar um novo episódio pode dar continuidade ao envolvimento com a narrativa e ampliar a participação autoral da turma. As crianças sugerem personagens, problemas e soluções, enquanto o professor ajuda a organizar e registrar as ideias. Montargil e Silveira (2025) contribuem para reconhecer diferentes formas de expressão na produção de sentidos, perspectiva que orienta essa proposta. Na proposta, desenhos, sinalização, oralidade e escrita podem participar da elaboração, conforme as condições dos estudantes. As crianças discutem o que desejam comunicar e como organizar a sequência para que o leitor acompanhe a história. Essa negociação amplia a autoria das crianças e permite que a produção não se limite à seleção de respostas previamente oferecidas por um aplicativo.

Uma história compartilhada pode reunir a turma em torno de um problema que todos tenham condições de compreender. Quando aparecem referências a personagens ou jogos específicos, o

professor apresenta as informações necessárias, incluindo quem ainda não conhece esse repertório. A discussão de Cruz Junior (2023) sobre relações com os videogames ajuda a perceber que familiaridade tecnológica não é uniforme. Por isso, a proposta começa com uma experiência compartilhada, em que regras e informações são apresentadas e construídas em sala. A participação passa a depender das condições oferecidas pela atividade, e não do acesso prévio a dispositivos, produtos ou repertórios que a escola não pode presumir como comuns.

A produção da narrativa oferece oportunidades para acompanhar a compreensão da história, a leitura de informações e a elaboração de um texto. Uma criança pode interpretar o problema com apoio de imagens e ainda precisar de intervenção para reconhecer determinadas palavras. Outra pode decodificar um trecho e não compreender sua função na sequência. Lemos et al. (2023) contribuem para discutir a integração de recursos ao trabalho de alfabetização. Nesta proposta, perguntas e registros específicos ajudam a acompanhar cada dimensão. Assim, o professor evita produzir uma avaliação única e genérica da atividade e consegue definir o que deve ser retomado: o vocabulário, a relação entre partes do texto, a escrita de palavras ou a própria organização das instruções.

8. CONDIÇÕES PARA INOVAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A escola pode fortalecer a inovação pedagógica ao criar condições para que os professores conheçam, experimentem e compartilhem recursos. L. F. Silva e Franco (2023) ajudam a reconhecer necessidades concretas de professoras alfabetizadoras, que precisam ser consideradas nessa organização. Um repertório

coletivo pode reunir jogos já explorados, indicando o conteúdo, as possibilidades de participação e os apoios necessários. Esses registros permitem que outros docentes compreendam em que condições uma atividade foi utilizada e quais ajustes podem ser pertinentes. O tempo de planejamento e o funcionamento dos equipamentos também precisam integrar essa preparação. A experiência digital ganha continuidade quando a instituição apoia as decisões pedagógicas e a troca de conhecimentos entre os profissionais.

A formação docente pode ser organizada em torno de uma pergunta prática: como este jogo pode ajudar a ensinar determinado conteúdo à nossa turma? Viana et al. (2022) ressaltam a necessidade de preparação profissional para a utilização pedagógica dos recursos. A proposta deste artigo é aproximar a exploração do material da análise dos desafios e das condições de participação. Em pequenos grupos, os professores podem experimentar a atividade, discutir intervenções e elaborar um plano breve. Depois, os registros de utilização podem alimentar novos encontros. Esse percurso favorece a construção de escolhas justificadas e permite aperfeiçoar as propostas com base na experiência escolar, ampliando as possibilidades de inovar de maneira coerente com os objetivos de aprendizagem.

A análise conjunta entre o professor da turma e o atendimento educacional especializado pode ampliar as possibilidades de participação na experiência com jogos. A. P. S. Santos et al. (2024) contribuem para essa reflexão ao apresentarem uma intervenção construída com atuação compartilhada. Para a organização escolar proposta aqui, os encontros podem focalizar situações concretas: que informação o estudante não conseguiu acessar? Que apoio lhe

permitiu responder? O que precisa ser testado na próxima atividade? Perguntas desse tipo favorecem a circulação de observações entre profissionais e evitam que a comunicação fique restrita a diagnósticos ou descrições gerais. O objetivo comum permanece a participação do estudante nas experiências de aprendizagem oferecidas pela escola.

A seleção de jogos gratuitos pode ampliar o repertório de recursos da escola, desde que suas condições de acesso sejam examinadas. Ele pode abrir sem pagamento, mas apresentar publicidade, restringir funções ou exigir cadastros que dificultam a atividade prevista. L. F. Silva e Franco (2023) discutem dificuldades relatadas por professoras ao utilizarem materiais disponíveis, oferecendo elementos para esse cuidado. No planejamento sugerido, o professor verifica previamente o funcionamento e evita inserir dados pessoais das crianças quando forem desnecessários. A equipe escolar também precisa avaliar as condições do serviço utilizado. Essa análise considera o ambiente real da aula: os dispositivos disponíveis, os caminhos para iniciar a atividade e as possíveis interrupções que afetam a participação e o acompanhamento dos estudantes.

O planejamento pode organizar o uso compartilhado dos dispositivos para ampliar as oportunidades de diálogo e participação. Para que essa possibilidade se realize, é necessário distribuir as ações e acompanhar se cada criança consegue contribuir. A comparação entre suportes realizada por Saravali et al. (2025) contribui para questionar a escolha automática pelo digital. Diante dessa questão, a escola pode prever atividades com materiais concretos que preservem o objetivo de aprendizagem quando o acesso digital não for possível. Essa decisão não resolve a

desigualdade de infraestrutura, mas impede que toda a sequência dependa de uma condição incerta. Ao mesmo tempo, os registros de dificuldades podem fundamentar solicitações de manutenção, ampliação de acesso e apoio ao trabalho docente.

9. ACOMPANHAMENTO DO ENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM

A avaliação pode acompanhar como o estudante se envolve, pensa e utiliza a escrita durante o jogo. Scherer e Forneck (2024) contribuem para identificar as habilidades exigidas pelas tarefas digitais, ajudando a definir o que merece observação. Nesse planejamento, o professor registra se a orientação foi compreendida, quais informações sustentaram a escolha e que ajuda permitiu continuar. Esses dados podem ser retomados em outras atividades de leitura e escrita. O acompanhamento dá sentido pedagógico à experiência porque orienta a intervenção seguinte. Uma resposta inesperada pode abrir espaço para uma explicação; uma estratégia bem compreendida pode levar a um novo desafio. A avaliação participa, assim, da organização de oportunidades contínuas de aprender.

A informação oferecida pelo jogo pode iniciar uma conversa sobre o processo de aprendizagem. Um acerto permite perguntar como a criança reconheceu a palavra; uma tentativa sem sucesso pode levar à comparação de pistas. O relato de M. C. R. G. B. Santos e Silva (2022) contribui para aproximar essa discussão da rotina alfabetizadora. Neste artigo, propõe-se interpretar a pontuação junto às estratégias e aos apoios utilizados. O professor pode selecionar alguns episódios para registrar, sem acompanhar cada comando executado. Ao longo das atividades, esses registros ajudam a reconhecer mudanças, como a utilização de uma nova pista ou a

necessidade de menos indicação direta. O resultado do jogo torna-se um ponto de partida para compreender o percurso da criança.

Uma resposta inesperada pode abrir uma oportunidade de conversa e de nova exploração do conteúdo. Selecionar uma palavra diferente pode revelar uma hipótese sobre a escrita, uma interpretação alternativa da imagem ou dificuldade com o comando. O cuidado com a adequação dos jogos em Hummel e Ferreira (2023) orienta a proposta de investigar a resposta antes de corrigi-la. Uma pergunta curta ou uma mudança na apresentação pode esclarecer a origem da resposta. Essa investigação protege a avaliação de conclusões apressadas e oferece informação para o ensino. Quando a barreira está na interface, a intervenção deve começar pela forma de acesso; quando está no conteúdo, o professor pode planejar uma nova explicação ou comparação.

Os apoios de acessibilidade ampliam as condições para que o estudante participe e demonstre suas aprendizagens ao longo do percurso. Por isso, reduzir ajuda não deve significar retirar recursos de comunicação ou apresentação que tornam a atividade compreensível. Monteiro et al. (2026) contribuem para analisar barreiras e ajudam a diferenciar essas condições de acesso de uma resposta fornecida pelo adulto. Na avaliação proposta, o professor registra o que permitiu à criança acompanhar a tarefa e o que ela efetivamente decidiu ou realizou. Uma orientação em formato acessível pode continuar presente sem diminuir o conhecimento demonstrado. Já a indicação direta da alternativa correta exige outro registro, pois não permite atribuir a escolha ao estudante.

Novas situações de leitura e escrita permitem dar continuidade ao desafio e observar como a criança utiliza os conhecimentos

explorados no jogo. O professor pode apresentar palavras já exploradas em um livro, em cartões ou em um pequeno texto produzido pela turma, observando como são reconhecidas. A revisão de L. F. Silva e Franco (2022) contribui para discutir os jogos como recursos de apoio à alfabetização. O encaminhamento proposto amplia o acompanhamento para além do próprio aplicativo. Uma dificuldade nessa nova situação não apaga o que foi aprendido, mas mostra que a mobilização do conhecimento ainda exige trabalho. A avaliação passa a orientar continuidade e diversificação das experiências, em vez de produzir apenas uma classificação final.

O acompanhamento de estudantes surdos pode valorizar suas contribuições ao considerar as línguas e as formas de comunicação utilizadas em cada situação. Uma resposta em Libras ou por outro meio acessível pode mostrar compreensão de uma situação sem, necessariamente, demonstrar leitura autônoma do português escrito. A análise de Batista et al. (2023) contribui para evitar que a acessibilidade linguística seja reduzida à presença de sinais na tela. Por isso, propõe-se que o registro explicite o conhecimento observado e os apoios linguísticos utilizados, com acompanhamento profissional quando necessário. Essa clareza permite reconhecer conhecimentos efetivos e planejar o ensino da escrita sem confundir diferenças linguísticas com ausência de compreensão ou atribuir ao jogo resultados que não foram examinados.

Uma devolutiva clara ajuda a criança a reconhecer o que está aprendendo e a compreender o próximo desafio. O professor pode destacar uma ação observada, como comparar partes de uma palavra ou conferir uma escolha antes de responder. A. P. S. Santos et al. (2024) contribuem para discutir os processos construídos na interação entre estudante, educadoras e recurso. Nesse

planejamento, o comentário do professor retoma essa ação e oferece uma orientação possível para continuar. A turma também pode compartilhar estratégias, respeitando as formas de comunicação de cada participante. Esse acompanhamento valoriza as contribuições dos estudantes e ajuda a manter o envolvimento vinculado ao conteúdo, com exemplos que também tornam o percurso compreensível às famílias.

10. SÍNTESE DA DISCUSSÃO E LIMITES DO ESTUDO

A revisão permite defender o uso dos jogos digitais como possibilidade de inovação quando sua organização amplia as ações dos estudantes no processo de aprendizagem. Scherer e Forneck (2024) contribuem para fundamentar essa escolha ao mostrarem a importância de examinar as tarefas e a mediação necessária. A proposta deste artigo aproxima essa análise de uma experiência participativa: a criança encontra um desafio compreensível, utiliza informações para responder e conversa sobre sua escolha. O professor acompanha o percurso e constrói relações com outras atividades. Essa organização oferece um sentido pedagógico ao envolvimento e permite avaliar em que condições o recurso contribui para o objetivo definido, mantendo o planejamento aberto a ajustes.

A articulação entre jogo e práticas de linguagem é uma das possibilidades centrais dessa inovação. Montargil e Silveira (2025) ajudam a discutir a relação entre contextos sociais e diferentes modos de produzir sentidos. Nas propostas deste artigo, uma palavra explorada na tela pode integrar uma lista, uma orientação pode ser reescrita para outro grupo e uma narrativa pode continuar em produção coletiva. Essas relações atribuem finalidades à leitura e

à escrita, aproximando o interesse pela experiência lúdica do trabalho com o conteúdo. O professor organiza a continuidade e observa como as crianças utilizam os conhecimentos. O jogo participa de um percurso em que compreender, comunicar e criar se tornam oportunidades compartilhadas de aprendizagem.

A acessibilidade amplia o alcance pedagógico da proposta porque cria condições para que diferentes estudantes participem do mesmo percurso. Hummel e Ferreira (2023) contribuem para discutir potencialidades de jogos voltados à alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista. A análise inspira atenção às características dos recursos e às respostas individuais, sem presumir preferências comuns a partir de um diagnóstico. O professor pode experimentar formas de apresentação, comunicação e interação, observando quais apoios tornam o desafio compreensível. Essa flexibilidade permite construir oportunidades de participação e reconhecer as contribuições de cada criança. A inovação inclusiva ganha consistência quando os ajustes se orientam pelas necessidades observadas e pelos conhecimentos que se pretende ensinar.

As possibilidades discutidas precisam ser compreendidas em relação à diversidade do corpus. Os estudos investigam públicos, conteúdos e resultados diferentes, o que permite ampliar a reflexão, mas impede reunir suas conclusões como medida de um único efeito. Saravali et al. (2025), por exemplo, comparam suportes em uma intervenção voltada a operações cognitivas, sem avaliar diretamente a alfabetização. A contribuição foi utilizada para pensar a escolha e a combinação de materiais. Esse cuidado preserva a diferença entre resultados de pesquisa e propostas pedagógicas elaboradas neste artigo. As atividades sugeridas oferecem caminhos

de planejamento e devem ser acompanhadas em cada contexto, com atenção ao envolvimento, à acessibilidade e aos conhecimentos efetivamente mobilizados.

A revisão narrativa organiza contribuições para pensar o ensino, sem pretender representar toda a produção brasileira sobre o tema. A revisão sistemática de L. F. Silva e Franco (2022) ajuda a reconhecer iniciativas e questões que ainda precisam de investigação. A partir desse diálogo, considera-se relevante acompanhar sequências que integrem jogos, mediação e outras práticas de leitura e escrita. Estudos futuros podem descrever como as crianças participam, quais apoios utilizam e de que maneira retomam o conhecimento fora da atividade digital. Também podem examinar como os professores aperfeiçoam as propostas ao longo do tempo. Esses registros podem fortalecer a compreensão das condições em que o envolvimento com o jogo se relaciona às oportunidades de aprendizagem.

A formação docente sustenta a capacidade de transformar as possibilidades do recurso em experiências de ensino. Cruz Junior (2023) contribui para compreender os videogames em suas linguagens e relações culturais, ampliando os conhecimentos que podem orientar o planejamento. Nesse percurso de formação, os professores exploram os materiais, discutem objetivos e analisam formas de participação. A troca de experiências permite construir intervenções e reconhecer ajustes necessários. A escola fortalece essa inovação quando oferece condições para experimentar e avaliar as propostas coletivamente. O envolvimento dos estudantes pode, então, ser acompanhado em relação ao que fazem, compreendem e produzem, mantendo o compromisso com a aprendizagem da leitura e da escrita de toda a turma.

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos digitais podem enriquecer a alfabetização e o letramento ao oferecer experiências que convidem as crianças a participar, fazer escolhas e enfrentar desafios. A revisão permitiu compreender que essas possibilidades ganham sentido quando o professor relaciona a atividade a um objetivo claro e acompanha as estratégias dos estudantes. O interesse pelo jogo pode abrir espaço para perguntas, comparações e novas tentativas. Ao organizar intervenções e retomar o conteúdo em outras situações, o professor ajuda a construir relações entre a experiência digital e a aprendizagem da escrita. A inovação pedagógica se realiza nesse trabalho intencional, que amplia as oportunidades de ação e reflexão durante o ensino.

A inclusão é parte dessa inovação porque amplia quem pode participar e como pode demonstrar seus conhecimentos. Instruções compreensíveis, comandos acessíveis e diferentes formas de expressão ajudam a criar condições para que cada estudante acompanhe a proposta. Os apoios precisam responder às necessidades observadas, preservando o desafio de aprendizagem e a oportunidade de construir uma resposta própria. O planejamento pode ajustar tempo, apresentação e interação conforme as situações encontradas. Ao reconhecer essas diferenças, a escola favorece experiências compartilhadas em que as crianças contribuem de maneiras diversas e encontram condições de aprender com os colegas e com a mediação do professor.

As atividades com nomes, palavras, instruções e narrativas mostram caminhos para aproximar os jogos de práticas significativas de linguagem. Uma lista pode ajudar a organizar personagens; uma orientação pode ensinar outra turma a jogar; uma história pode levar

à produção de um novo episódio. Essas propostas foram elaboradas a partir da revisão e precisam ser adaptadas e acompanhadas na escola. Sua contribuição está em mostrar como o recurso digital pode integrar um percurso mais amplo de leitura e escrita. A continuidade da experiência permite que o envolvimento se estenda à conversa, à produção coletiva e à utilização dos conhecimentos em outros materiais e situações.

O acompanhamento da aprendizagem fortalece esse percurso ao tornar visíveis as estratégias construídas pelas crianças. O professor pode observar como uma informação foi localizada, que pistas sustentaram uma escolha e quais apoios permitiram responder. Essas observações orientam novas explicações e desafios, mantendo a atividade ligada ao conteúdo ensinado. Pontos e acertos podem participar da análise, junto aos registros do processo e às respostas apresentadas em outras situações. A avaliação assume, assim, uma função de continuidade do ensino: ajuda a reconhecer avanços, compreender dificuldades e escolher intervenções que ampliem as oportunidades de aprender.

Conclui-se que os jogos digitais podem constituir uma estratégia de envolvimento e inovação pedagógica quando integram um planejamento acessível, colaborativo e comprometido com a aprendizagem. Seu valor se constrói nas experiências que permitem ao estudante interpretar, experimentar, dialogar e produzir. O professor tem a função de aproximar essas ações dos conhecimentos de leitura e escrita, oferecendo apoios e acompanhando o percurso. Com condições institucionais e formação para desenvolver esse trabalho, a escola pode ampliar seu repertório de práticas e criar oportunidades de participação para diferentes crianças. Inovar significa, nesse contexto, organizar

experiências em que o interesse pela atividade encontre continuidade no aprender e no uso significativo da linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Batista, L. dos S., Navarro, A. de M., & Kumada, K. M. O. (2023). Análise sobre jogos digitais bilíngues para surdos: Um caminho para o letramento e a inclusão digital. *Revista Brasileira de Informática na Educação, 31*, 352–377. https://doi.org/10.5753/rbie.2023.2933

Cruz Junior, G. (2023). Alfabetização em videogames: Os jogos digitais como conteúdo dos multiletramentos. *Texto Digital, 19*(2), 107–142. https://doi.org/10.5007/1807-9288.2023.e95725

Hummel, E. I., & Ferreira, S. (2023). Jogos digitais como recurso de tecnologia assistiva na alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista. *Human Factors in Design, 12*(24), 48–57. https://doi.org/10.5965/2316796312242023048

Lemos, A. F., Vilela, J. F. do C., & Couto, T. P. do. (2023). Aplicativos e jogos digitais no processo de alfabetização escolar. *Revista Letras Raras, 12*(2), 74–90. https://doi.org/10.5281/zenodo.8301672

Montargil, G., & Silveira, A. P. P. da. (2025). GraphoGame: Entre a gamificação da infância e a desmoralização do ensino. *Simbiótica, 12*(2), 116–138. https://doi.org/10.47456/simbitica.v12i2.47053

Monteiro, D. E. F., Tavares, R., & Guimarães, Z. (2026). A mediação docente, a inteligência artificial generativa e o desenho universal (DUA) na avaliação de jogos digitais Wordwall para alfabetização inclusiva em contextos educacionais contemporâneos. *South*

American Journal of Basic Education, Technical and Technological, 12(Supl. 2), 46–61. https://doi.org/10.29327/2870514.12.2-5

Santos, A. P. S., Alves, A. G., & Coelho Neto, J. (2024). Jogos digitais no atendimento educacional especializado: Um estudo com estudante que possui transtorno do espectro autista. *Revista Educação Especial, 37*, e13. https://doi.org/10.5902/1984686X83806

Santos, M. C. R. G. B. dos, & Silva, G. da. (2022). O uso do jogo digital no processo de alfabetização: Um relato de experiência. *Educação: Teoria e Prática, 32*(65), e18. https://doi.org/10.18675/1981-8106.v32.n.65.s15386

Saravali, E. G., Bessa, S., & Lima, Y. R. (2025). Jogos digitais e jogos concretos em contextos de intervenção pedagógica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 106*, e6538. https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.106.6538

Scherer, N. T., & Forneck, K. L. (2024). Avaliação de jogos digitais para a alfabetização. *Caderno Seminal*, (50). https://doi.org/10.12957/seminal.2024.83906

Sena, L. de S., & Lacerda, N. A. (2024). Leitura e escrita no processo de alfabetização: O aplicativo GraphoGame na perspectiva dos novos letramentos. *Diálogo das Letras, 13*, e02427. https://doi.org/10.22297/2316-17952024v13e02427

Silva, J. H. da, Carvalho, V. B. G. de, Paixão, G. de F., Castro, H. R. G. de, & Sousa, P. M. de. (2024). Um jogo digital: “Linguaventura” para o auxílio no ensino-aprendizagem da alfabetização do ensino fundamental II. *Temática, 20*(4), 47–61. https://doi.org/10.22478/ufpb.1807-8931.2024v20n4.69904

Silva, L. F. da, & Franco, M. H. I. (2022). Jogos educacionais digitais no apoio ao processo de alfabetização e letramento: Revisão sistemática da literatura. In *Anais do XXXIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação* (pp. 453–462). Sociedade Brasileira de Computação. https://doi.org/10.5753/sbie.2022.224871

Silva, L. F. da, & Franco, M. H. I. (2023). Requisitos para utilização de jogos educacionais digitais na alfabetização e letramento sob a perspectiva docente. In *Anais do XXXIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação* (pp. 718–727). Sociedade Brasileira de Computação. https://doi.org/10.5753/sbie.2023.234685

Viana, J. da S., Espírito Santo, A. C. do, Mól, A. C. de A., Almeida, T. de A., & Legey, A. P. (2022). Jogos digitais aliados ao contexto alfabetizador. *Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação, 7*(2), 39–57. https://doi.org/10.29327/2283237.7.2-3