



## Emprego de Jogos para Alfabetizar no Contexto de uma Escola Pública: reflexões a partir de uma pesquisa-ação

*Ildo Salvino Lira*

Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, Brasil

### RESUMO

Este artigo objetiva refletir sobre a importância do emprego de jogos para alfabetizar, considerando como público-alvo estudantes de turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede de ensino de João Pessoa. A presente reflexão decorreu da experiência de um projeto colaborativo, que mobiliza profissionais da unidade de ensino e licenciandos do curso de Pedagogia (presencial), Campus I, da Universidade Federal da Paraíba, em favor da consolidação do processo de alfabetização a partir de acompanhamento pedagógico voltado às especificidades, aprendizagem e às dificuldades dos aprendizes. Neste relato de experiência, demonstra-se a importância do uso de jogos nas rotinas de acompanhamento pedagógico, resguardando as suas dimensões lúdicas, didáticas e reflexivas, tendo em vista auxiliar as crianças em relação à natureza e ao funcionamento do sistema de escrita alfabética. Enfatiza-se, ainda, a necessidade da mediação sistemática, considerando a adequação dos jogos aos objetivos pretendidos, às trajetórias de aprendizagens dos estudantes, formas de agrupamentos, além da articulação com outras estratégias de ensino.

Palavras-chave: alfabetização; jogos de alfabetização; mediação docente.

### USE OF GAMES FOR LITERACY DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF A PUBLIC SCHOOL: REFLECTIONS FROM AN ACTION RESEARCH STUDY

### ABSTRACT

This article reflects on the importance of using games in literacy education, focusing on third-grade students from a public school in João Pessoa, Brazil. The study is based on a collaborative project involving school professionals and undergraduate students from a Pedagogy program at the Federal University of Paraíba, aimed at strengthening the literacy process through pedagogical support tailored to students' learning needs and difficulties. Drawing on an experience report, the study highlights the relevance of incorporating games into pedagogical practices, considering their ludic, didactic, and reflective dimensions to support children's understanding of the nature and functioning of the alphabetic writing system. The findings also emphasize the importance of systematic teacher mediation, including the alignment of games with instructional objectives, students' learning trajectories, grouping strategies, and their articulation with other teaching approaches.

Keywords: literacy education; educational games; teacher mediation.

## USO DE JUEGOS PARA LA ALFABETIZACIÓN EN EL CONTEXTO DE UNA ESCUELA PÚBLICA: REFLEXIONES A PARTIR DE UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

### RESUMEN

Este artículo reflexiona sobre la importancia del uso de juegos en la alfabetización, considerando como público objetivo a estudiantes de tercer año de la educación primaria de una escuela pública en João Pessoa, Brasil. El estudio se basa en la experiencia de un proyecto colaborativo que involucra a profesionales de la institución escolar y a estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Universidad Federal de Paraíba, orientado al fortalecimiento del proceso de alfabetización mediante un acompañamiento pedagógico centrado en las necesidades, aprendizajes y dificultades de los estudiantes. A partir de este relato de experiencia, se destaca la relevancia de incorporar juegos en las prácticas pedagógicas, considerando sus dimensiones lúdicas, didácticas y reflexivas, con el fin de favorecer la comprensión de la naturaleza y el funcionamiento del sistema de escritura alfabética. Asimismo, se enfatiza la importancia de una mediación docente sistemática, que contemple la adecuación de los juegos a los objetivos de enseñanza, las trayectorias de aprendizaje, las formas de agrupamiento y su articulación con otras estrategias didácticas.

Palabras clave: alfabetización; juegos educativos; mediación docente.

### 1 INTRODUÇÃO

Jogar é uma prática social e “é também uma atividade lúdica em que crianças e/ou adultos se engajam num mundo imaginário, regido por regras próprias, que, geralmente são construídas a partir das próprias regras sociais de convivência” (Brandão *et al.*, 2009, p. 10).

Nessa discussão, Kishimoto (2010, p. 37-38) enfatiza a dimensão didática do jogo:

A utilização do jogo potencializa a exploração e construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos.

Com base nesse entendimento, nos atentamos, especificamente, para o uso de jogos para a mediação do processo de alfabetização. O emprego desse recurso didático visa “[...] promover, de maneira lúdica e prazerosa, a consciência fonológica e, conseqüentemente, a aprendizagem da escrita alfabética de crianças [...]” (Silva; Morais, 2022, p. 208). A partir do exposto, a intencionalidade da mediação reside na garantia de situações que oportunizem a reflexão metalingüística, possibilitando que os aprendizes reflitam sobre os sons das palavras de uma maneira prazerosa (Silva; Morais, 2022).

Portanto, “lançar mão da bagagem cultural desses alunos e da disposição que eles têm para brincar com as palavras é uma estratégia que não se pode perder de vista, se quisermos um

ensino desafiador lúdico e construtivo” (Leal; Albuquerque; Leite, 2005, p. 129). Ainda nessa perspectiva, conforme destacam as autoras:

Os jogos por serem muito apreciados pelos alunos e fonte de muitas reflexões sobre a língua, podem constituir em ricos aliados na alfabetização, potencializando a exploração e construção de conhecimentos, ajudando a promover a aprendizagem. Eles podem, como com outras estratégias pedagógicas, contemplar situações que atendam a alunos que tenham diferentes graus de conhecimento sobre a escrita e situações que mobilizem/explicitem diferentes princípios desse sistema (Leal; Albuquerque; Leite, 2005, p. 129).

Logo, é importante enfatizar a necessidade do emprego de tais jogos, em sintonia com uma ação planejada e sistematizada,

na qual o(a) professor(a) escolhe o recurso que melhor se aplica ao conteúdo a ser aprendido e organiza as estratégias didáticas e as formas de mediação que, efetivamente, vão poder ajudar os(as) alunos(as) a compreenderem os princípios da notação da língua. É isso que faz com que os jogos se constituam como um recurso didático e não apenas um material lúdico, motivador (Araujo, 2020, p. 6).

Nesse mesmo sentido, defendem Leal e Pessoa (2022, p. 249) que: “O docente necessita ter muita clareza dos seus objetivos didáticos e das necessidades das crianças para selecionar os jogos e orientar a atividade, tal como é sistematizado”. Com isso, evidencia-se a importância do planejamento da ação docente, tendo em vista os objetivos aventados e as reais necessidades dos aprendizes. Espera-se, desse modo, que pelos jogos, os aprendizes avancem em relação à compreensão da natureza do sistema de escrita e que socializem os seus saberes com os colegas, considerando os estímulos à participação e colaboração entre os demais.

No entanto, conforme alerta Araujo (2018), é importante enfatizar que os jogos sejam mobilizados, considerando alguns aspectos:

[...] embora os jogos possam estar estruturados de modo a favorecer a reflexão, não há garantia de que, por si sós, deem conta das aprendizagens visadas. O professor precisa articular os conhecimentos didáticos e linguísticos envolvidos, para planejar e fazer mediações entre os alunos e os recursos materiais, criando situações de reflexão fora do jogo, propondo outras estratégias voltadas para objetivos comuns, sistematizando aprendizagens (Araujo, 2018, p. 324).

Desse modo, precisamos ponderar que essas não podem se constituir como únicas estratégias didáticas, assim como evidenciou a autora. Nesse sentido, “o professor desempenha papéis fundamentais, mediando as situações e criando outras situações extrajogo para sistematização dos conhecimentos” (Leal; Albuquerque; Leite, 2005, p. 117).

A partir dos argumentos explicitados, reiteramos a relevância do emprego de jogos para a aprendizagem da língua escrita como possibilidade de os estudantes tratarem “as palavras como objetos com os quais se pode brincar e, de uma forma menos ritualística, aprender” (Brandão *et al.*, 2009, p. 7). Para tanto, é preciso ressaltar que apropriação do sistema de escrita alfabética decorre de um trabalho sistemático, permeado por uma ação planejada e alinhada às expectativas de aprendizagens, do conhecimento acerca da progressão e dificuldades dos aprendizes.

Convém ressaltar que trabalhar nesse horizonte é, justamente, oportunizar às crianças boas oportunidades para mobilizar e vivenciar brincando, “saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área” (Brandão *et al.*, 2009, p. 8). Enfim, faz-se mister que o propósito da mediação se volte para “a aprendizagem de todos, respeitando-se as diferenças e as necessidades individuais e coletivas das crianças” (Leal; Sá; Silva, 2018, p. 60), considerando, portanto, a garantia do direito à alfabetização.

A partir dessa breve reflexão, situamos que o presente relato de experiência resultou das ações de um projeto colaborativo que mobiliza profissionais da unidade de ensino e licenciandos do curso de Pedagogia (presencial), Campus I, da Universidade Federal da Paraíba, em favor da consolidação do processo de alfabetização de estudantes matriculados nas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental (EF). Nesse sentido, adotamos a seguinte pergunta norteadora: como os jogos empregados na rotina do projeto potencializaram a apropriação do processo de alfabetização dos estudantes acompanhados?

Dessa maneira, objetivamos refletir sobre a importância do emprego desses recursos para alfabetizar, considerando a rotina de acompanhamento instituída no contexto desse projeto. Assim, foram demarcadas como perspectiva analítica, as atividades desenvolvidas no ano de 2023, por registros fotográficos e pelas observações das mediações dos jogos.

O texto ora apresentado contém, além desta introdução, uma seção que trata do desenho metodológico do projeto, outra que versa sobre o relato de experiência e, por fim, algumas considerações finais.

## **2 DESENHO METODOLÓGICO DO PROJETO**

Como mencionado, o presente texto se caracteriza como um relato de experiência, que objetiva discutir a importância do emprego de jogos para alfabetizar, considerando a experiência de um projeto desenvolvido, em parceria com uma escola da rede de ensino de João Pessoa.

Conforme defendem Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 65):

O Relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção. Na construção do estudo é relevante conter embasamento científico e reflexão crítica.

A partir desse entendimento, é importante mencionar que as ações desenvolvidas no ano de 2023 abrangeram três turmas do 3º ano do EF, cujos estudantes ainda se encontram em processo de alfabetização. O desenho metodológico do projeto envolveu: reuniões na escola, realização de observação de natureza participante, condução de reuniões de estudos sobre as temáticas relacionadas ao projeto, avaliação e planejamento na universidade, produção de recursos didáticos para os momentos de acompanhamento das crianças, produção de registros (diário de campo, fotos, protocolos de escrita e produção textual, ficha de acompanhamento e relatórios, entre outros documentos), produção e apresentação de trabalhos científicos em eventos, entre outras atividades.

Os momentos de acompanhamento e as intervenções pedagógicas ocorreram entre abril a dezembro, quatro dias na semana, envolvendo 22 crianças. Chegamos a esse grupo a partir de um levantamento inicial apresentado pelas professoras das turmas, que se nortearam pelos registros e observações acerca da progressão de aprendizagem das suas respectivas turmas. Posteriormente, definimos o grupo prioritário a partir dos dados da avaliação diagnóstica conduzida pelos integrantes do projeto<sup>1</sup>.

Pela realização desse procedimento, buscou-se identificar a compreensão dos aprendizes acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabética (SEA), confirmar as dificuldades informadas pelas professoras, bem como ajustar e redimensionar o processo pedagógico de maneira individualizada, considerando a heterogeneidade e as expectativas de aprendizagens.

Com base na Psicogênese da língua escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999)<sup>2</sup> e estudos de Morais (2012, 2019), delineamos o perfil inicial do grupo de crianças integrantes das ações do projeto: quatro pré-silábicas, uma silábica sem valor sonoro e 17 silábicas com valor sonoro.

No fechamento do perfil final do grupo, no mês de dezembro, constatamos avanços importantes do ponto de vista da progressão da aprendizagem do grupo acompanhado.

---

<sup>1</sup> Na ocasião, empregamos como instrumentos de avaliação uma ficha com imagens, na qual as crianças deveriam escrever, de modo espontâneo, os nomes das gravuras. Além do mais, também tiveram que realizar um ditado com diferentes palavras.

<sup>2</sup> Conforme essa teoria, o aprendiz se apropria da escrita alfabética, a partir de um percurso evolutivo, no qual elabora hipóteses: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético (Coutinho, 2005).

Chamamos a atenção, inicialmente, para o número de crianças que apresentavam escritas características da hipótese alfabética, 18, no final da experiência. Por outro lado, é importante destacar que quatro aprendizes, três silábico-alfabético e um silábico sem valor sonoro demonstraram que ainda não haviam consolidado a compreensão desse sistema representacional. Isso evidencia, portanto, a necessidade da continuidade de um trabalho ajustado às trajetórias, aos aprendizes e às dificuldades identificadas.

Ainda quanto aos quatro estudantes, é importante situar que no início das ações na escola, alguns aspectos chamaram a nossa atenção: como dificuldades na identificação de letras, escrita do nome completo, segmentação de palavras, entre outros aspectos. Ademais, registramos o expressivo número de faltas e o histórico de reprovação. Com isso, enfatizamos perante a gestão da escola a necessidade de investigar tais dificuldades e a parceria com as famílias. Quanto às implicações pedagógicas dessa reflexão, sinalizamos como perspectiva o fortalecimento e a continuidade do trabalho de acompanhamento dessas crianças<sup>3</sup>.

Desse modo, concordamos com a reflexão apresentada por Silva (2020, p. 16):

Observamos, por um lado, que a não consideração das aprendizagens das crianças atrelada à falta de progressão escolar, ao final do ciclo de alfabetização, pode limitar o direito à continuidade do processo de alfabetização e escolarização de todas as crianças. Por outro lado, defendemos que a progressão escolar, ao longo do ciclo da alfabetização, e além dele, precisa ser garantida ao lado da realização de avaliações permanentes dos conhecimentos das crianças, para que os professores e demais profissionais das escolas e secretarias de educação possam planejar as intervenções necessárias, bem como a garantia do direito de todos a aprender a ler e escrever.

Com base nas informações da avaliação diagnóstica, planejamos os momentos de acompanhamento com “um olhar atento à heterogeneidade da sua turma, procurando atender aos alunos com dificuldades na escrita e integrar nas tarefas as crianças com hipóteses mais avançadas” (Silva; Albuquerque, 2020, p. 91). O intuito disso foi “possibilitar o avanço das aprendizagens de cada criança” (Silva; Albuquerque, 2020, p. 96) quanto à consolidação do processo de alfabetização.

Nesse percurso, foram empregadas diferentes estratégias e recursos didáticos, como o alfabeto móvel, fichas dos nomes próprios, textos da tradição oral (parlendas, quadrinhas, trava-línguas, adivinhas), paradidáticos, exploração de palavras estáveis, como o nome próprio das crianças, jogos, entre outros aspectos. Desse modo, adotamos como premissa a necessidade de

---

<sup>3</sup> No ano de 2024, esses estudantes foram acompanhados pelo projeto e todos concluíram com hipóteses de escritas características da fase alfabética. Dito de outro modo, elas já compreendiam o funcionamento do SEA, liam e produziam textos simples com autonomia, contudo, necessitavam enfrentar novos desafios em relação à ortografia, leitura e produção de textos, conforme alertam Morais e Leite (2012, p. 16).

escolher os recursos, considerando as expectativas de aprendizagens, as dificuldades apresentadas pelos estudantes, além de compreendermos a importância da diversificação a partir de boas escolhas.

Assim, na rotina de acompanhamento, a mobilização dos jogos ocupava espaço de destaque em diferentes situações, como nos momentos individuais e coletivos. Ademais, também foram empregadas estratégias de retomada e sistematização, a fim, por exemplo, de auxiliar na reflexão e na escrita de novas palavras a partir de critérios (sílabas iniciais, rimas), em função do estabelecimento das relações entre as partes sonoras e partes escritas das palavras, bem como para a consolidação das correspondências letra-som.

Em seguida, tratamos de modo mais específico a experiência do projeto, a partir do emprego dos jogos de alfabetização.

### 3 EMPREGO DE JOGOS PARA ALFABETIZAR

Como mencionado, no processo de acompanhamento pedagógico das crianças, os jogos de alfabetização ocupam espaço de destaque, sem perder de vista a integração e a articulação desses com os demais recursos adotados. Entre os jogos explorados, optamos pela coletânea produzida pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a saber:

Figura 1 – Caixa de Jogos do CEEL



Fonte: MEC (2011).

A caixa é formada por 10 jogos, que são agrupados em três grandes blocos: os jogos voltados ao trabalho de consciência fonológica (bingo dos sons iniciais, caça-rimas, dado sonoro, trinca mágica e batalha de palavras), sem fazer correspondência com a escrita; os que levam a refletir sobre os princípios do sistema alfabético (mais uma; troca letras, bingo da letra inicial, palavra dentro de palavra) e o que ajuda a sistematizar as correspondências grafofônicas (Quem escreve sou eu) (Albuquerque *et al.*, 2009).

Entre os jogos dessa coletânea, optamos pelos que são voltados ao desenvolvimento da consciência fonológica evidenciada como “condição necessária para compreender a escrita alfabética e aprender suas convenções ligadas às relações entre fonemas e grafemas”, conforme esclarecem Moraes e Silva (2022, p. 203).

Nessa mesma linha de raciocínio, Soares (2020) destaca que se faz necessário trabalhar o desenvolvimento da consciência para que uma criança chegue ao princípio alfabético, ou seja, quanto à capacidade de analisar e refletir sobre os segmentos sonoros da fala. Desse modo, conforme temos enfatizado, os jogos se apresentam como recursos didáticos empregados nessa experiência para o desenvolvimento da consciência fonológica, “permitindo, entre outras coisas, a reflexão sobre semelhanças sonoras entre as palavras, no início ou no fim delas [...]” (Silva; Moraes, 2022, p. 269), considerando a participação dos aprendizes em situações significativas, problematizadoras e reflexivas.

A partir desse intuito, apresentamos alguns dos jogos adotados, bem como registros dos momentos de mediação. Cabe situar que a inserção deles na rotina de acompanhamento seguiu a própria dinâmica de planejamento dos momentos de acompanhamento, tendo em vista, portanto, as expectativas de aprendizagem e as informações acerca da avaliação. Além disso, adotamos algumas recomendações sugeridas por Leal e Pessoa (2022, p. 249):

- A escolha do jogo. O jogo deve ser escolhido de acordo com a necessidade do grupo que irá executá-lo para favorecer novas aprendizagens, partindo do que a criança já sabe sobre o SEA.
- Agrupamento dos alunos. É importante definir se será realizado um agrupamento em que as crianças estejam com conhecimentos aproximados sobre o objeto de conhecimento ou agrupamento em que as crianças tenham conhecimentos muito distintos sobre o sistema.
- A explicação das regras do jogo e a confirmação da compreensão das regras. Esse aspecto favorecerá uma maior autonomia das crianças durante a realização da atividade e familiarização com os textos instrucionais e seus usos.
- Reflexões por parte da docente sobre o SEA. Ao questionar os alunos sobre as escolhas que eles fazem durante as jogadas o docente fará com que essas escolhas se tornem mais conscientes para os participantes, conseqüentemente construam aprendizagens sobre o objeto que está sendo trabalhado.

Tendo em vista tais orientações, o foco da mediação consistiu em auxiliar os aprendizes “a analisar as partes orais das palavras, para que avancem nas questões conceituais que lhes permitirão progredir na compreensão das relações entre partes orais e partes escritas e entre todos orais e todos escritos” (Morais, 2020, p. 134).

Inicialmente, expusemos o jogo batalha de palavras, que tem como principais objetivos: a) compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras menores; b) identificar a sílaba como unidade fonológica; c) segmentar palavras em sílabas e d) comparar palavras quanto ao número de sílabas (Brandão *et al.*, 2009).

Esse é um recurso que apresenta algumas fichas com figuras, cujos nomes variam quanto ao número de sílabas. Cabe aos jogadores contar o número de sílabas e comparar o tamanho das palavras a partir das fichas de cada rodada. Vence a batalha o jogador que juntar mais fichas. O tipo de reflexão envolvida nesse jogo ajuda o aprendiz a descobrir que a escrita nota segmentos sonoros das palavras, atentando-se às semelhanças e diferenças sonoras.

Figura 2 – Jogo batalha de palavras



Fonte: Acervo do projeto (2023).

O jogo bingo dos sons iniciais tem como objetivos: a) compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras que podemos pronunciar separadamente; b) comparar palavras quanto às semelhanças sonoras (nas sílabas iniciais); c) perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; d) identificar a sílaba como unidade fonológica e e) desenvolver a consciência fonológica, pela exploração dos sons das sílabas iniciais das palavras (aliteração) (Brandão *et al.*, 2009).

A meta do jogo reside na identificação de palavras iniciadas com a mesma sílaba, de modo que o aprendiz se atente para o princípio de que as palavras são formadas por sílabas. Adicionalmente, possibilita-se a reflexão sobre os segmentos sonoros das palavras (iniciais), a partir do atributo comparação, composto por cartelas entregues aos estudantes. Tais cartelas contêm seis figuras e cada uma possui palavras escritas, que são correspondentes às imagens.

Há também fichas com palavras escritas, que são empregadas pelo docente. O jogador deverá marcar a sua cartela até preencher a figura/palavra, cujo som inicial é o mesmo da palavra pronunciada pelo mediador, o que deverá ocorrer até preencher a cartela.

Figura 3 – Jogo bingo dos sons iniciais



Fonte: Acervo do projeto (2023).

O jogo dado sonoro apresenta os seguintes objetivos: a) compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras; b) perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; identificar a sílaba como unidade fonológica; c) identificar a sílaba como unidade das palavras orais; d) comparar palavras quanto às semelhanças sonoras; e) desenvolver a consciência fonológica, pela exploração dos sons iniciais das palavras (aliteração) e f) comparar palavras quanto às semelhanças sonoras (Brandão *et al.*, 2009).

A proposta desse jogo consiste em levar o estudante a perceber que a palavra é composta por sílabas e que essas podem se repetir em palavras diferentes. Esse é um recurso que dispõe de cartelas com imagens e fichas com figuras para o sorteio: “Para cada figura da cartela há três fichas de figuras/palavras, que se iniciam com a mesma sílaba das figuras/palavras apresentadas na cartela” (Brandão *et al.*, 2009, p. 44). O propósito do jogo é reunir o maior número de fichas.

Figura 4 – Jogo dado sonoro



Fonte: Acervo do projeto (2023).

Em seguida, expomos os jogos utilizados com a finalidade de trabalhar com rimas. Cabe explicitar que, antes da apresentação desses às crianças, percebemos a necessidade da exploração de poemas e de textos da tradição oral, uma vez que pensar numa palavra que rimasse, foi um desafio para algumas. Entremado ao processo, mobilizamos também o emprego de imagens, de modo a garantir aos estudantes as referências sobre as possíveis palavras que precisavam refletir. Segundo Morais e Silva (2022, p. 13)

[...] para uma criança que está começando a detectar rimas, será mais fácil se deparar com quatro figuras (de ‘chupeta’, ‘cadeira’, ‘caneta’ e ‘vassoura’) e identificar que ‘chupeta’ e ‘caneta’ rimam do que evocar de sua mente e dizer em voz alta, sem qualquer apoio, uma palavra que rime com ‘chupeta’.

Com a inclusão desse grupo de jogos, constatamos a cristalização de novas reflexões metalinguísticas, possibilitando que brincar de rimar se apresentasse como uma atividade natural e mobilizadora de uma reflexão intencional e lúdica.

Entre esses jogos nos atentamos, inicialmente, para o caça-rimas, que tem os seguintes objetivos: a) compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras; b) perceber que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais no final; c) desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração de rimas e d) comparar palavras quanto às semelhanças sonoras (Brandão *et al.*, 2009).

Esse jogo é formado por cartelas e fichas com figuras, de modo “que o aluno descubra que palavras diferentes podem ter o mesmo “pedaço” sonoro final (a rima)” (Brandão *et al.*, 2009, p. 35). Isso é feito a partir da localização de figuras, cujas palavras rimam com os nomes das figuras que estão na cartela. Como meta, “O jogo é finalizado quando o primeiro jogador encontra o par de todas as fichas que recebeu. Esse jogador deve gritar “parou” e todos devem contar quantas fichas foram colocadas corretamente por cada jogador” (Brandão *et al.*, 2009, p. 36).

Figura 5 – Jogo caça-rimas



Fonte: Acervo do projeto (2023).

O último jogo é a trinca mágica, que dispõe dos respectivos objetivos: a) compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras; b) perceber que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais, no final; c) desenvolver a consciência fonológica, pela exploração de rimas e d) comparar palavras quanto às semelhanças sonoras (Brandão *et al.*, 2009).

O referido jogo possibilita que os aprendizes analisem as semelhanças sonoras entre as palavras, no caso em questão, as rimas. Logo, o aprendiz é desafiado a formar uma trinca de cartas com as figuras de palavras que rimam. A seguir, são apresentados alguns registros desse jogo.

Figura 6 – Jogo trinca mágica



Fonte: Acervo do projeto (2023).

Essa experiência evidenciou a importância do emprego de jogos no processo de alfabetização como recurso que potencializa a apropriação do SEA, garantindo que os aprendizes refletissem “ludicamente, sobre as dimensões sonora e escrita das palavras da língua [...]” (Silva, 2018, p. 98). Considerando a natureza e os objetivos desses recursos ao passo das intervenções pedagógicas, percebemos que as crianças passaram a identificar “as unidades linguísticas que precisam ser objeto de atenção na aprendizagem [...] (Brandão *et al.*, 2009, p. 55) e, conseqüentemente, em relação à mobilização dessas aprendizagens na escrita de palavras e nas atividades de leitura e de produção de texto.

Desse modo, os aprendizes começaram a observar certas propriedades do sistema de escrita, ao mesmo tempo que, divertindo-se, analisaram as semelhanças sonoras (de palavras que rimam ou têm sílabas iniciais ou mediais iguais), bem como examinaram a quantidade de partes (faladas e escritas) das palavras (Morais; Leite, 2012).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto refletiu sobre a importância da mediação do processo de alfabetização, pela utilização de jogos, a partir de uma experiência desenvolvida no cotidiano de uma escola pública. Assim como enfatizamos, nessa experiência, os jogos se constituíram como grandes aliados durante o processo de acompanhamento pedagógico do grupo de crianças na promoção de “oportunidades para, ludicamente, atuarem como sujeitos da linguagem, numa dimensão mais reflexiva [...]” (Silva; Morais, 2022, p. 122). Esses são, portanto, recursos que estimularam os alfabetizados a refletirem, de forma lúdica e prazerosa, favorecendo avanços significativos em relação à compreensão do sistema de escrita.

Reiteramos, dessa maneira, a importância do emprego de jogos voltados à exploração das habilidades da consciência fonológica, resguardando as suas dimensões lúdicas, didáticas e reflexivas. Atentamo-nos, ainda, para a necessidade da mediação sistemática do processo de alfabetização, considerando a adequação desse recurso didático aos objetivos pretendidos, às trajetórias de aprendizagem dos estudantes, às formas de agrupamento, além da articulação com outras estratégias de ensino.

Cabe reiterar que adotamos os jogos a partir de um aspecto “planejado e articulado à progressão das aprendizagens, atentando-se aos agrupamentos produtivos dos alunos em função dos desafios dos jogos, e à articulação com outras estratégias didáticas de abordagem dos mesmos conteúdos linguísticos” (Araujo, 2018, p. 315), inclusive quanto à possibilidade da diversidade de variações, adaptações e desdobramentos durante as suas realizações, com atenção às dificuldades apresentadas pelas crianças ou aos seus avanços na aprendizagem.

Entre as estratégias adotadas, citamos, por exemplo, propor que duas crianças ficassem com a mesma cartela durante a vivência do jogo como perspectiva de um agrupamento produtivo orientado pela troca e auxílio entre os pares. Assim também observamos que as ajudas surgiam durante as mediações coletivas, como informar para o colega do lado que ele deveria marcar uma determinada cartela, uma vez que o entendimento era de que todos estavam ganhando, do ponto de vista da aprendizagem. Essa compreensão decorria da estratégia adotada de que o jogo só finalizava após todos ganharem.

Ademais, consideramos, ainda, a compreensão de que “nem tudo se aprende e se consolida durante a brincadeira. É preciso criar situações em que os alunos possam sistematizar

aprendizagens” (Brandão *et al.*, 2009, p. 14). A partir dessa compreensão, sentimos a necessidade de envolver no planejamento atividades de retomada e ampliação das situações exploradas nos jogos, como cruzadinhas, caça-palavras, jogo da forca, escrita de lista de palavras com o apoio das cartelas, entre outros.

Percebemos também, durante as vivências, os estudantes ainda mais engajados e motivados, uma vez que estavam envolvidos numa trama significativa de aprendizagem. Dito de outra maneira, eles assumiram um papel ativo na construção do conhecimento. Ressaltamos que os jogos possibilitaram interações, trocas e ajudas mútuas entre os participantes, explicitando, com isso, que existia a compreensão por eles quanto à intencionalidade aventada, no que diz respeito à consolidação da alfabetização de todos.

Enfim, com base neste relato, evidenciamos a importância dessa ação no cotidiano escolar, que se traduz com base em boas práticas de ensino, na perspectiva de garantir, em parceria com os demais atores da instituição às crianças, a compreensão do “sistema de escrita alfabética [...] e, de modo articulado e simultâneo, aprender sobre os usos sociais da escrita e da oralidade” (Leal; Pessoa, 2022, p. 245). Como visto, os jogos se constituíram como aliados potentes, no sentido de auxiliar os aprendizes na complexa tarefa de compreensão desse sistema de escrita.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Conceituando alfabetização e letramento. *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (org.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ARAUJO, L. de C. A dimensão material da ação e formação de alfabetizadores. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, maio/ago. 2018.
- ARAUJO, L. de C. Jogos como recursos didáticos na alfabetização: o que dizem e fazem as professoras. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 36, e220532, fev. 2020.
- BRANDÃO, A. C. P. A. *et al.* (org.). *Jogos de alfabetização*. Recife: Editora Universitária, 2009.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 2003.
- KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2010.
- LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEITE, T. M. R. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?) *In*: MORAIS, A. G. de;

ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (org.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, T. F.; PESSOA, A. C. R. G. Teorizando o uso de jogos na alfabetização: reflexões sobre materiais didáticos na formação de professores. In: ARAUJO, L. C. de *et al.* (org.). *Alfabetização: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos*. Curitiba: Editora CRV, 2022.

LEAL, T. F.; SILVA, E. C. N.; SÁ, C. F. Heterogeneidade no regime de ciclos e em turmas multisseriadas do campo: reflexões sobre concepções de professores alfabetizadores. In: LEAL, T. F.; SÁ, C. F. de; SILVA, E. C. N. da S. (org.). *Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2016. p. 46-62

MORAIS, A. G. de. *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, A. G. de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. de; LEITE, T. M. S. B. R. A escrita alfabética: por que ela é um código? Como as crianças dela se apropriam? In: BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética*. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 6-18

MORAIS, A. G. de; SILVA, A. da. Jogos que promovem a consciência fonológica: como ajudam a compreender o sistema de escrita alfabética e suas convenções? In: ARAUJO, L. C. de; CAMINI, P.; NOGUEIRA, G. M.; ZASSO, S. M. B. (org.). *Alfabetização: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos*. Curitiba: Editora CRV, 2022.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práx. Educ.*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, out./dez 2021.

SILVA, A. Jogos de alfabetização. *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2018.

SILVA, A.; MORAIS, A. G. de. Brincando e aprendendo: os jogos com palavras no processo de alfabetização. In: LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro da (org.). *Recursos didáticos e ensino de língua portuguesa: computadores, livros... e muito mais*. Curitiba: Editora CRV, 2011.

SILVA, A. da; MORAIS, A. G. de. Produção de jogos de alfabetização no contexto da formação inicial de professores: relato de uma experiência. In: ARAUJO, L. C. de *et al.* (org.). *Alfabetização: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos*. Curitiba: Editora CRV, 2022.

SILVA, M. do C. Alfabetização, progressão e avaliação: reflexões sobre as aprendizagens da criança. *EccoS – Revista Científica*, [s.l.], n. 55, p. e8828, jan. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8828>. Acesso em: 7 abr. 2026.

LIRA, I. S.

SILVA, N. N. T.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. A heterogeneidade de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética: práticas de ensino e aprendizagens dos alunos. *Debates em Educação*, Maceió, n. 12, p. 79-99, set. 2020.

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


SOARES, M. B. *Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. B. *Estou indignada com o MEC*. Entrevistador: Leonardo Pujol. 2019. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/magda-soares-alfabetizacao-saeb/> Acesso em: 9 jul. 2023.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, jul. 2005.

## **SOBRE O AUTOR**

*Ildo Salvino Lira* é doutor (2018) e Mestre (2012) em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Graduado em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco (2004). Atualmente, é Professor Adjunto do Departamento de Metodologia da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, atuando nas áreas de alfabetização e formação inicial de professores alfabetizadores.

 [ildoslira84@gmail.com](mailto:ildoslira84@gmail.com)

 <https://orcid.org/0009-0007-2461-1278>

*Recebido em 18 de set. de 2024.  
Aprovado em 04 de abr. de 2026.  
Publicado em 06 de maio de 2026.*