

ENTRE O TATO E A ESCUTA: CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS LÚDICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO

BETWEEN TOUCH AND LISTENING: CONTRIBUTIONS OF PLAYFUL PRACTICES TO LITERACY

ENTRE EL TACTO Y LA ESCUCHA: CONTRIBUCIONES DE LAS PRÁCTICAS LÚDICAS PARA LA ALFABETIZACIÓN

Natiele da Rosa Passos¹
Cinara Ourique do Nascimento²

RESUMO: Este artigo deriva de uma dissertação de mestrado profissional e analisa a contribuição de duas práticas lúdicas de base sensorial e oral para o processo de alfabetização de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter interventivo, fundamentada na pesquisa narrativa, com dados produzidos por observação participante e diário de bordo em uma turma de 15 estudantes de uma escola pública estadual de Pelotas, Rio Grande do Sul. Os resultados foram sistematizados sob a forma de duas histórias construídas a partir do diário de bordo da pesquisadora e analisados à luz da psicogênese da língua escrita e dos estudos sobre ludicidade. Os achados evidenciaram que a mediação pedagógica lúdica, ancorada na exploração tátil e na escuta atenta, favoreceu avanços na consciência fonológica, na segmentação silábica e na autoconfiança comunicativa dos estudantes, ainda que em ritmos heterogêneos. Conclui-se que a intencionalidade pedagógica na condução de brincadeiras de base sensorial e oral constitui elemento estruturante para o avanço da alfabetização, reforçando a relevância dessas práticas como estratégia didática replicável mesmo em contextos escolares com pouca infraestrutura tecnológica.

Palavras-chave: Alfabetização. Ludicidade. Consciência fonológica.

ABSTRACT: This article derives from a professional master's dissertation and analyzes the contribution of two sensory- and orality-based playful practices to the literacy process of children in the 2nd grade of Elementary School. This is a qualitative, intervention-based study grounded in narrative inquiry, with data produced through participant observation and a field diary in a class of 15 students at a state public school in Pelotas, Rio Grande do Sul, Brazil. Results were organized into two narratives built from the researcher's field diary and analyzed in light of the psychogenesis of written language and studies on playfulness. Findings indicated that playful pedagogical mediation, anchored in tactile exploration and attentive listening, fostered advances in phonological awareness, syllabic segmentation, and communicative self-confidence among students, albeit at heterogeneous paces. It is concluded that pedagogical intentionality in conducting sensory- and orality-based play constitutes a structuring element for literacy progress, reinforcing the relevance of these practices as a replicable didactic strategy even in school contexts with limited technological infrastructure.

Keywords: Literacy. Playfulness. Phonological awareness.

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense- IFSUL.

²Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense IFSUL.

RESUMEN: Este artículo deriva de una disertación de maestría profesional y analiza la contribución de dos prácticas lúdicas de base sensorial y oral para el proceso de alfabetización de niños del 2º año de Educación Primaria. Se trata de una investigación cualitativa, de carácter interventivo, fundamentada en la investigación narrativa, con datos producidos mediante observación participante y diario de campo en un grupo de 15 estudiantes de una escuela pública estatal de Pelotas, Rio Grande do Sul. Los resultados fueron sistematizados en forma de dos historias construidas a partir del diario de campo de la investigadora y analizados a la luz de la psicogénesis de la lengua escrita y de los estudios sobre ludicidad. Los hallazgos evidenciaron que la mediación pedagógica lúdica, anclada en la exploración táctil y en la escucha atenta, favoreció avances en la consciencia fonológica, en la segmentación silábica y en la autoconfianza comunicativa de los estudiantes, aunque en ritmos heterogéneos. Se concluye que la intencionalidad pedagógica en la conducción de juegos de base sensorial y oral constituye un elemento estructurante para el avance de la alfabetización, reforzando la relevancia de estas prácticas como estrategia didáctica replicable incluso en contextos escolares con poca infraestructura tecnológica.

Palabras clave: Alfabetización. Ludicidad. Consciencia fonológica.

INTRODUÇÃO

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, considera-se que o domínio das competências de leitura e escrita é fundamental para a realização de atividades cotidianas essenciais. Embora a alfabetização constitua um processo complexo, que envolve aspectos cognitivos, linguísticos, sociais e afetivos, ainda se observam práticas pautadas em um ensino tradicional, centrado na memorização, na repetição e na reprodução de conteúdo. Como sinaliza MORAIS AG (2012), a escrita alfabética não deve ser reduzida a um código a ser memorizado por meio de treinos mecânicos, mas sim compreendida como um sistema de notação cuja lógica a criança precisa reconstruir ativamente.

Ocorre, no entanto, uma ruptura entre a rotina da Educação Infantil, na qual o lúdico se faz presente de forma constante, e a do Ensino Fundamental, no qual o lúdico começa a tornar-se ausente, dando espaço a conteúdos curriculares. Conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa mudança deve ser pautada pela continuidade pedagógica, de modo a assegurar uma transição fluida entre essas duas etapas da Educação Básica (BRASIL, 2018).

Entre as múltiplas dimensões que compõem a ludicidade no ciclo de alfabetização, este artigo recorta especificamente as práticas de base sensorial e oral — isto é, aquelas em que a mediação do conhecimento ocorre predominantemente pelo tato, pela escuta e pela fala, sem o suporte de recursos digitais. Justifica-se esse recorte pela constatação de que parte da literatura

recente sobre ludicidade na alfabetização tende a concentrar-se nos jogos digitais e na gamificação, relegando a segundo plano brincadeiras tradicionais de baixo custo e de fácil replicabilidade em contextos escolares com pouca infraestrutura tecnológica, realidade que ainda caracteriza parcela significativa das escolas públicas brasileiras (INEP, 2026). Investigar essas práticas sensoriais e orais mostra-se, portanto, tanto pedagogicamente relevante quanto socialmente pertinente.

A inserção de jogos e brincadeiras no contexto escolar requer planejamento sistemático, clareza quanto aos objetivos de aprendizagem e uma intencionalidade pedagógica devidamente fundamentada. Essas práticas devem ser mediadas pelo professor, considerando as diferentes necessidades, os ritmos e os níveis de aprendizagem presentes na turma.

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo geral analisar de que forma duas práticas lúdicas de base sensorial e oral contribuíram para o desenvolvimento da consciência fonológica, da segmentação silábica e da confiança comunicativa de estudantes de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental. Especificamente, buscou-se: (i) descrever o modo como cada prática foi planejada e mediada em sala de aula; (ii) interpretar, à luz da psicogênese da língua escrita, os indícios de avanço e as dificuldades observadas; e (iii) discutir as contribuições e os limites dessas práticas para a formação de professores alfabetizadores.

3

O processo de aquisição da língua materna inicia-se precocemente no núcleo familiar, consolidando-se mediante a interação social. Sob a perspectiva de VYGOTSKY LS (2007), a apropriação da linguagem escrita configura-se como um processo cultural complexo, no qual a mediação do outro e o uso de instrumentos e signos são determinantes para que a criança reorganize suas funções cognitivas e alcance novos patamares de aprendizagem.

No âmbito da alfabetização, as contribuições de FERREIRO E e TEBEROSKY A foram fundamentais para a compreensão do processo de aquisição da língua escrita. Fundamentadas na teoria construtivista, as autoras desenvolveram a obra *Psicogênese da Língua Escrita*, na qual analisam a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento, que não aprende a escrever por mera memorização ou repetição, mas elabora hipóteses próprias acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabética. A evolução dessa hipótese percorre quatro níveis — pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético —, que não representam etapas passivas de codificação ou decodificação, mas um processo ativo de reconstrução conceitual (FERREIRO E, TEBEROSKY A, 2013).

Esse referencial psicogenético fornece o principal instrumento interpretativo para a leitura dos resultados apresentados adiante, na medida em que permite situar cada manifestação escrita ou oral das crianças — inclusive os chamados "erros" — como indícios do estágio de reconstrução conceitual em que se encontram, e não como falhas a serem corrigidas de modo puramente prescritivo.

O termo lúdico deriva do latim *ludus*, cujo significado remete a jogos e brincadeiras. O brincar configura-se como elemento estruturante da infância, desempenhando função protetiva no desenvolvimento infantil. As brincadeiras configuram-se como forma de interpretação dos sentidos presentes nos brinquedos, elementos estruturantes do desenvolvimento infantil, uma vez que possibilitam à criança a exploração de novos conhecimentos e a vivência de experiências inerentes ao universo da infância, tais como a fantasia, a imaginação e a espontaneidade.

Conforme KISHIMOTO TM (2014), o ingresso no ensino fundamental não deve significar o fim da ludicidade, mas sua ressignificação, de modo que o jogo e o brinquedo passam a atuar como recursos de mediação pedagógica para a construção de conceitos mais complexos. A ludicidade no processo de alfabetização pode ser compreendida como um laboratório linguístico, no qual, ao manipular letras e sons em dinâmicas de jogo, o educando transcende a condição de receptor passivo e assume o papel de sujeito ativo na construção de hipóteses sobre a escrita. O papel do docente é mediador: não o de dirigir o jogo de forma impositiva, mas o de atuar como um arquiteto de contextos brincantes. Conforme sinaliza MORAIS AG (2012), o jogo pedagógico só cumpre seu papel quando o educador atua mediando a reflexão, pois não se trata de deixar a criança brincar livremente sem nenhum propósito, nem de impor a ela um exercício tradicional sob a roupagem de jogo, mas de intervir propondo desafios que a façam pensar sobre o objeto de conhecimento.

No que se refere especificamente à dimensão sensorial do brincar, a perspectiva de MONTESSORI M (1984) oferece um contraponto complementar à leitura sociointeracionista de Vygotsky: para a autora, o tato é o sentido que primeiro se desenvolve e o que mais precisa de estímulo, de modo que o movimento corporal constitui a base sobre a qual se estrutura o pensamento. Essa ênfase no corpo e na percepção sensorial dialoga com a discussão sobre alfabetização multissensorial como via de acesso privilegiada para crianças com diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, sobretudo nos primeiros meses do ciclo de alfabetização, quando a discriminação de sons e formas ainda está em consolidação. Estudo recente conduzido

com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) reforça empiricamente essa centralidade do estímulo tátil: CARRERA LA e CARDOSO MBC (2025) discutem estratégias e recursos de abordagem multissensorial nas habilidades de alfabetização, evidenciando ganhos associados à organização intencional de experiências táteis e sensoriais — achado que, embora obtido em contexto de neurodivergência, corrobora a relevância pedagógica mais ampla da exploração tátil também para turmas regulares, como a investigada neste artigo.

Já no plano da oralidade, a aprendizagem da escrita não se faz no vácuo, mas se apoia nas práticas de oralidade já desenvolvidas pela criança, nas quais a palavra falada é instrumento de ação, de jogo e de interação com o outro (KLEIMAN AB, 2004). VYGOTSKY LS (2007) reforça essa dimensão social ao afirmar que o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam. A escuta atenta e a discriminação sonora constituem, assim, habilidades fundamentais para a apropriação da leitura e da escrita, na medida em que antecedem e sustentam a consciência fonológica propriamente dita.

Vale destacar que a Base Nacional Comum Curricular também reconhece essa centralidade do brincar e da oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao orientar que as práticas pedagógicas desse período considerem as experiências das crianças, sobretudo as vividas na Educação Infantil (BRASIL, 2018), entre as quais se destacam justamente as brincadeiras de tradição oral e sensorial aqui investigadas.

Estudos recentes reforçam esse consenso teórico e trazem evidências empíricas atualizadas sobre a mediação lúdica na alfabetização. ARAUJO LC (2023) discute as aprendizagens dos aspectos notacionais e fonológicos da escrita na infância no contexto e na continuidade de práticas socioculturais e brincantes, sem perder o caráter cultural do objeto de conhecimento. Em estudo qualitativo com alunos do Ensino Fundamental fundamentado na teoria histórico-cultural, LUMERTZ FDS e OLIVEIRA-MENEGOTTO LM (2023) descrevem a repercussão de uma intervenção psicopedagógica por mediação lúdica no processo de alfabetização, constatando que os estudantes transitavam entre a fase cuja atividade principal é o brincar e a fase cuja atividade principal são os estudos, e que compreendiam progressivamente o sistema fonema-grafema por meio dessa mediação. Na mesma direção, LIMA JM e OLIVEIRA KM (2025) evidenciam, a partir de observação da prática docente na Educação Infantil, que os textos e brincadeiras de tradição oral seguem valorizados no cotidiano escolar, favorecendo a imaginação, a oralidade, a escuta e o corpo como dimensões integradas

da aprendizagem. Especificamente quanto ao 2º ano do Ensino Fundamental, série também investigada neste artigo, OLIVEIRA IMM (2024) constata que o uso de recursos lúdicos como estratégia didática favorece o ensino e a aprendizagem da leitura, reforçando a pertinência de práticas lúdicas sistematicamente planejadas nessa etapa específica da escolarização.

Esse conjunto de referenciais, clássico e recente, evidencia certo consenso teórico quanto à relevância do brincar para a alfabetização; entretanto, observa-se uma lacuna na literatura nacional quanto a estudos empíricos que documentem, de forma processual e situada, como brincadeiras tradicionais de base tátil e oral — sem mediação digital — mobilizam especificamente os indicadores da psicogênese da língua escrita em turmas reais de 2º ano. É nessa lacuna que este artigo busca oferecer contribuição.

MÉTODOS

A presente investigação caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de caráter interventivo, fundamentado na pesquisa narrativa, em consonância com o horizonte teórico de CONNELLY MF e CLANDININ DJ (1995). Conforme MINAYO MCS (2001), a pesquisa qualitativa responde a questões referentes a um conjunto de fenômenos humanos entendido como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de Ensino Fundamental do município de Pelotas, Rio Grande do Sul, que atende do 1º ao 5º ano. O foco da investigação incidiu sobre uma turma do 2º ano, no turno vespertino, composta por 15 estudantes com idade média de 7 anos, sob a orientação da professora regente. O período de observação, com duração de três semanas, ocorreu entre setembro e outubro de 2025, com registros em aulas de 45 minutos, concentrados nos momentos destinados às aulas de Língua Portuguesa. Os registros dos fatos deram-se mediante anotações detalhadas no diário de bordo da observadora.

Após a etapa de observação, iniciou-se o período de intervenções, compreendidas como investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências destinadas a produzir avanços nos processos de aprendizagem (DAMIANI MF, et al., 2013). A técnica de coleta de dados adotada foi a observação participante, que permite uma aproximação direta com a realidade investigada.

Do conjunto de quatro atividades lúdicas aplicadas na intervenção original, este artigo circunscreve-se à análise das duas práticas de base sensorial e oral, conduzidas em dias distintos da sequência semanal: Adivinha Quem É? (40 minutos), realizada com uso de venda para estimular o reconhecimento tátil, e Telefone sem Fio (30 minutos), voltada ao exercício da escuta e da transmissão oral de palavras. As demais atividades da sequência, de base tecnológico-digital, são objeto de artigo complementar elaborado a partir do mesmo corpus empírico.

A avaliação das respostas dos alunos ocorreu de forma processual e contínua, pautada na análise qualitativa das produções orais e escritas, fundamentando-se nos pressupostos da avaliação mediadora (HOFFMANN J, 2014). O acompanhamento dos acertos e, fundamentalmente, dos erros no processo de alfabetização permitiu interpretar tais manifestações não como falhas, mas como indicadores pedagógicos essenciais do percurso de apropriação do sistema de escrita alfabética.

A análise do material empírico não se deu por meio de categorias frias ou estatísticas isoladas, mas pela via da pesquisa narrativa. BRUNER J (1997) afirma que organizamos a nossa experiência diária e a nossa experiência de acontecimentos humanos, principalmente sob a forma de narrativa. Com base na leitura do diário de bordo, os dados foram estruturados sob a forma de histórias. Para este artigo, foram selecionadas as duas histórias diretamente associadas às práticas de base sensorial e oral: "O Mistério das Identidades: quem se esconde atrás das letras?" e "O Eco das Sílabas".

No que se refere aos procedimentos éticos, a pesquisa respeitou os princípios estabelecidos para estudos envolvendo seres humanos. A participação dos estudantes ocorreu mediante autorização prévia da instituição escolar e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos responsáveis legais. As identidades dos participantes foram preservadas, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade das informações, com destino exclusivo a propósitos acadêmicos e científicos; os nomes das crianças mencionados nas narrativas a seguir são fictícios.

RESULTADOS

O MISTÉRIO DAS IDENTIDADES: QUEM SE ESCONDE ATRÁS DAS LETRAS?

Na história que nomeamos O Mistério das Identidades: quem se esconde atrás das letras? encontramos um sentimento que desafiou a criança a desenvolver alternativas de comunicação e interação.

Era uma tarde de um domingo de primavera, abro o meu diário e início a leitura daqueles rabiscos que registraram a nossa primeira aula de intervenção. Todos eles trazem uma abundância de sentimentos, desafios, momentos de alegria e lembranças das crianças estudando e brincando.

O ambiente encontra-se cuidadosamente enfeitado para o Natal: há uma árvore decorada, iluminada por pequenas luzes que piscam suavemente, trazendo um clima acolhedor e festivo ao espaço escolar. O período de final de ano parece intensificar a agitação das turmas, especialmente daquela que observo com mais atenção, os alunos desejando férias, tudo estava desacelerando.

Pessoal, preciso que todos façam uma roda para entendermos como será a brincadeira, anunciou a professora. Imediatamente, o som de cadeiras arrastadas preencheu a sala, misturando-se a uma conversa cheia de alegria e entusiasmo. Os alunos se organizavam rapidamente, ansiosos pelo que viria a seguir. Com todos posicionados, a professora explicou as regras: um aluno teria os olhos cobertos por uma venda e deveria tatear um colega para tentar identificá-lo. Se conseguisse descobrir o nome, ganharia o direito de participar de mais uma rodada. Caso contrário, o nome do colega seria revelado, a criança vendada deveria escrevê-lo no quadro e, em seguida, o colega que foi tateado seria o próximo a jogar.

Escolhendo um dos voluntários mais animados, a professora chamou Benjamim. Enquanto colocava a venda nele, a professora pediu ajuda da pesquisadora para auxiliá-lo a girar, perdendo um pouco a noção de direção. Em seguida, fez um sinal para outro aluno, Lorenzo, se aproximar, pedindo silêncio absoluto aos demais. Com as mãos estendidas e movimentos cautelosos, Benjamim começou a tatear o colega, concentrado em cada detalhe para tentar descobrir quem estava à sua frente. Em seguida, foi chamado ao quadro para que adivinhasse quem era o colega e escrevesse o nome dele.

Desde a introdução da atividade, percebeu-se um interesse e curiosidade investigativa nos alunos, manifestados no empenho coletivo em descobrir a identidade dos colegas envolvidos. Essa dinâmica ressaltou o potencial da brincadeira em promover a atenção voluntária e a socialização. No momento de registrar no quadro o nome do colega, alguns estudantes hesitaram quanto à grafia correta e outros demonstraram desconhecer como escrevê-la, gerando um clima de descontração em sala.

Nessa prática também se evidenciou que parcela dos estudantes já domina a escrita em letra cursiva, revelando avanços na coordenação motora fina e na fluência gráfica. Por outro lado, cinco alunos apresentaram dificuldades na segmentação silábica, recebendo intervenção direta da professora, que mediu didaticamente o registro dos nomes. Essa mediação vai ao encontro das proposições de SOARES M (2020), que defende a importância da mediação

pedagógica intencional para conduzir a criança à análise fonológica e gráfica necessária no processo de alfabetização.

A atividade prática foi inspirada na obra de MARAFON D e ELIAS ACM (2013) e consistiu em uma dinâmica de reconhecimento tátil realizada sob total ausência de som. Ao privar os alunos dos estímulos visuais (com o uso de vendas) e auditivos (por meio do silêncio absoluto), buscou-se aguçar a percepção sensorial e a capacidade de concentração. Essa abordagem encontra respaldo na teoria de MONTESSORI M (1984), para quem o tato é o sentido que primeiro se desenvolve e o que mais precisa de estímulo, estando o desenvolvimento mental intrinsecamente conectado à ação motora.

Diante dessa heterogeneidade, tornam-se fundamentais intervenções pedagógicas diferenciadas que respeitem os distintos ritmos de aprendizagem, corroborando o que propõe MORAIS AG (2012) quanto ao caráter processual e não linear da apropriação do sistema de escrita alfabética.

O ECO DAS SÍLABAS

Essa história nos leva a uma brincadeira que a maioria das crianças brincou na sua infância, que é o Telefone sem Fio. O sentimento é de intimidade e mistério, como se estivéssemos criando uma bolha particular onde apenas as nossas vozes existissem.

9

Era uma tarde chuvosa de quinta-feira e poucos alunos em sala de aula. Nesses dias de chuva, a rotina acaba sendo entediante para os alunos, e algumas atividades lúdicas invadem a sala, tornando o dia cinzento em colorido dentro do ambiente escolar. No último período, com poucos alunos presentes, a professora aproveitou o clima intimista para organizar a sala em um círculo, propondo a brincadeira. Após o assentimento geral, ela deu início à dinâmica. A primeira palavra, sussurrada no ouvido de uma aluna, foi bola. Quando a mensagem chegou ao último da sequência, ele declarou: olha, eu acho que é boné. Para o segundo nível, a palavra escolhida foi bruxa, e o desafio seguiu de ouvido em ouvido até ser corretamente identificado, entre risos nervosos. Por fim, a professora pediu silêncio e atenção total, pois a última palavra seria a mais complexa: prato. Quando a palavra alcançou o último participante, ele anunciou, todo contente: faca. Errou, revelou a professora, divertindo-se com a confusão, a palavra era prato. Imediatamente, começou um alvoroço saudável entre as crianças, cada uma tentando descobrir em qual momento da corrente a palavra havia se transformado.

Durante a realização da atividade do telefone sem fio, percebe-se o envolvimento emocional e social dos alunos, que participaram tomados por uma mistura de alegria e ansiedade para descobrir qual seria a palavra final. Esse cenário revelou tanto a insegurança de algumas crianças, que hesitaram por medo de errar a palavra, quanto a leveza do grupo, que reagia com risadas descontraídas a cada distorção da mensagem, transformando o erro em um momento de socialização e diversão coletiva. Embora a brincadeira pareça apenas uma atividade recreativa à

primeira vista, ela se mostrou uma ferramenta poderosa de apoio à alfabetização, pois estimula de forma lúdica a escuta atenta, a percepção fonológica e a autoconfiança na comunicação oral, competências essenciais para o processo de escrita e leitura.

Nessa perspectiva, VYGOTSKY LS (2007) afirma que o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam, evidenciando a importância das interações sociais para a construção da aprendizagem. A brincadeira do telefone sem fio constitui uma estratégia pedagógica que favorece o processo de alfabetização ao estimular a escuta atenta, a memória auditiva, a linguagem oral e, sobretudo, a consciência fonológica. Esse movimento dialoga com a premissa de que a aprendizagem da escrita não se faz no vácuo, mas se apoia nas práticas de oralidade já desenvolvidas pela criança, nas quais a palavra falada é instrumento de ação, de jogo e de interação com o outro (KLEIMAN AB, 2004).

Essas estratégias mobilizam a escuta e a análise fonêmica, ferramentas essenciais que permitem ao professor identificar os avanços e as dificuldades dos alunos em tempo real, corroborando a perspectiva de ALARCÃO I (2003) sobre o professor reflexivo, que utiliza a observação e a mediação constante para reorientar a sua prática pedagógica.

DISCUSSÃO

10

A leitura conjunta das duas histórias analisadas permite identificar convergências e especificidades relevantes para a compreensão do papel da ludicidade sensorial e oral no ciclo de alfabetização. Em "O Mistério das Identidades", a privação temporária de estímulos visuais e sonoros, por meio da venda e do silêncio combinado, funcionou como um dispositivo pedagógico que redirecionou a atenção das crianças para o canal tátil, colocando em evidência tanto avanços motores quanto fragilidades na segmentação silábica em parte dos estudantes. Já em "O Eco das Sílabas", o silenciamento não foi imposto por um objeto físico, mas construído pela própria dinâmica da brincadeira, que exige do participante uma escuta seletiva e concentrada sob risco iminente de distorção da mensagem. Em ambos os casos, a mediação lúdica operou por meio da manipulação controlada dos canais sensoriais disponíveis à criança, criando condições propícias à emergência da consciência fonológica.

Interpretados à luz da psicogênese de FERREIRO E e TEBEROSKY A (2013), os episódios de hesitação registrados nas duas histórias — a dúvida de parte dos alunos quanto à grafia dos nomes dos colegas e as trocas fonológicas ocorridas ao longo da cadeia do telefone

sem fio (por exemplo, bola tornando-se boné e prato tornando-se faca) — não configuram meros erros de desempenho, mas evidências do trabalho ativo de reconstrução conceitual do sistema alfabético, situando esses estudantes, muito provavelmente, em transição entre as hipóteses silábica e silábico-alfabética. Essa leitura reforça a tese de que o erro, quando interpretado processualmente, constitui indicador pedagógico e não motivo de correção punitiva.

Um segundo eixo de discussão diz respeito ao papel do afeto e da vulnerabilidade emocional nas duas práticas: tanto o risco de errar ao identificar o colega quanto o risco de distorcer a mensagem funcionaram, nas narrativas analisadas, como catalisadores de vínculo e de riso coletivo, e não como fontes de constrangimento, achado que dialoga com a defesa, por KISHIMOTO TM (2014) e VYGOTSKY LS (2007), de um ambiente de segurança emocional como pré-condição para que a criança arrisque hipóteses sobre a língua escrita. Esse achado converge com o que relatam LUMERTZ FDS e OLIVEIRA-MENEGOTTO LM (2023) sobre a mediação lúdica em contexto psicopedagógico, na qual o brincar favoreceu a transição gradual da criança para a compreensão do sistema fonema-grafema sem a pressão típica de tarefas escolares formais. Esse dado sugere que brincadeiras tradicionais de baixo custo tecnológico pode ser tão eficazes quanto recursos digitais na criação desse ambiente de segurança, desde que mediadas com intencionalidade pedagógica clara.

11

Um terceiro eixo de discussão, anunciado desde os objetivos específicos deste artigo, diz respeito às implicações dos achados para a formação de professores alfabetizadores. As duas histórias analisadas evidenciam que a eficácia pedagógica das brincadeiras sensoriais e orais não decorre da atividade em si, mas da capacidade do professor de observar, diagnosticar e intervir nos momentos de hesitação e erro das crianças, como fez a professora ao mediar o registro dos nomes em *O Mistério das Identidades* e ao explorar as distorções fonológicas em *O Eco das Sílabas*. Isso sugere que a formação inicial e continuada de professores alfabetizadores precisa ultrapassar o repasse de um repertório de jogos prontos, investindo, sobretudo, no desenvolvimento da capacidade docente de ler as hipóteses de escrita subjacentes às respostas infantis e de calibrar, em tempo real, o nível de desafio proposto pela brincadeira, competência que se aproxima do que ALARCÃO I (2003) descreve como reflexão-na-ação.

Cabe reconhecer os limites interpretativos da presente discussão: por tratar-se de duas histórias construídas a partir do olhar de uma única observadora-pesquisadora, em uma única turma e em um curto período de intervenção, os achados aqui discutidos devem ser lidos como

indícios qualitativos e situados, e não como generalizações sobre o efeito das brincadeiras sensoriais e orais na alfabetização em outros contextos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade no processo de alfabetização não deve ser concebida como um recurso acessório destinado meramente ao entretenimento do aluno, mas como um eixo estruturante da prática pedagógica. Em relação às duas práticas analisadas, os resultados evidenciaram que a mediação pedagógica fundamentada no diagnóstico das hipóteses de escrita foi determinante para o avanço da consciência fonológica na atividade *Adivinha Quem É?*, ao passo que, em *Telefone sem Fio*, observou-se o fortalecimento da escuta atenta e da memória auditiva como base para essa mesma consciência fonológica. Em conjunto, essas evidências sugerem que a mediação lúdica de base sensorial e oral, quando intencionalmente planejada, favorece a progressão dos alunos entre os níveis da psicogênese da escrita, mesmo na ausência de recursos tecnológicos digitais.

Cabe ao docente planejar estratégias pedagógicas que valorizem o brincar como dimensão constitutiva da infância, reconhecendo-o como elemento essencial para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de utilizar a leitura e a escrita de maneira significativa em diferentes contextos sociais.

12

Do ponto de vista prático, os achados sugerem que redes de ensino e cursos de formação de professores alfabetizadores podem se beneficiar da sistematização de sequências didáticas que combinem, de forma intencional, privação parcial de estímulos sensoriais, como na venda utilizada em *Adivinha Quem É?*, e dinâmicas orais de transmissão de mensagens, como em *Telefone sem Fio*, acompanhadas de protocolos simples de observação que orientem o professor sobre quais indícios de hesitação ou erro merecem intervenção imediata.

É importante reconhecer as limitações inerentes a este estudo. A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 2º ano, com 15 estudantes, de uma única instituição de ensino, o que delimita o alcance das conclusões a esse contexto específico, não sendo possível generalizá-las para outras turmas, escolas ou realidades socioeducacionais sem as devidas ressalvas. A análise dos dados fundamentou-se essencialmente no registro qualitativo produzido pela pesquisadora, o que, embora coerente com a abordagem da pesquisa narrativa adotada, está sujeito à subjetividade inerente ao olhar de quem observa e interpreta. Estudos futuros poderão ampliar o tempo de intervenção, o número de turmas envolvidas e os

instrumentos de coleta de dados, bem como comparar sistematicamente práticas sensoriais e orais com práticas mediadas por tecnologias digitais.

REFERÊNCIAS

1. ALARCÃO I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.
2. ARAUJO LC. A escrita e sua base fonológica em contextos lúdicos e letrados na educação infantil. *Revista Brasileira de Alfabetização*, 2023; 19: 1-17.
3. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
4. BRUNER J. Atos de significação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
5. CARRERA LA, CARDOSO MBC. Abordagem multissensorial nas habilidades de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): estratégias e recursos. *Revista TF*, 2025; 29(153).
6. CONNELLY MF, CLANDININ DJ. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA J, et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995.
7. DAMIANI MF, et al. Metodologia de pesquisa em educação. Florianópolis: UFSC, 2013.
8. FERREIRO E, TEBEROSKY A. Psicogênese da língua escrita. 6a ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.
9. HOFFMANN J. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2014.
10. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Painel do Censo Escolar 2025: movimento e rendimento. Brasília: INEP, 2026.
11. KISHIMOTO TM. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 7a ed. São Paulo: Cortez, 2014.
12. KLEIMAN AB. Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos. São Paulo: Contexto, 2004.
13. LIMA JM, OLIVEIRA KM. Brincadeiras tradicionais na educação infantil. *Sobre Tudo*, 2025; 16(2): 27-41.
14. LUMERTZ FDS, OLIVEIRA-MENEGOTTO LM. Alfabetização e mediação lúdica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 2023; 18(esp.1).
15. MARAFON D, ELIAS ACM. Alfabetizar com o lúdico: brincadeira ou aprendizado? A experiência do Pibid de Pedagogia na Unespar, Campus Paranaguá. Paranaguá: Kaygangue, 2013.

16. MINAYO MCS. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2001.
17. MONTESSORI M. A descoberta da criança: pedagogia científica. São Paulo: Kairós, 1984.
18. MORAIS AG. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
19. OLIVEIRA IMM. O lúdico como recurso didático no ensino aprendizagem da leitura no 2º ano do bloco pedagógico. Revista Contemporânea, 2024; 4(2): e3378.
20. SOARES M. Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.
21. VYGOTSKY LS. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.