

JOGOS PEDAGÓGICOS E PRÁTICAS INOVADORAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA: TRANSFORMANDO O APRENDIZADO EM UM UNIVERSO DE POSSIBILIDADES

Fernando Augusto de Lima Oliveira¹
Natalia Sathler Sigiliano²
Marcus Garcia de Sene³

1. Palavras iniciais

Decorrente do II Congresso Brasileiro de Jogos Pedagógicos, realizado presencialmente na Universidade de Pernambuco – Campus Garanhuns, o presente conjunto de textos consolida uma produção acadêmica que reflete a vitalidade do campo da educação linguística no Brasil. O encontro objetivou promover diálogo nacional sobre práticas lúdicas, inovação metodológica e pesquisa aplicada ao ensino de línguas e foi marcado pela interlocução entre pesquisadores, professores da educação básica e estudantes, gerando ambiente propício para a circulação de saberes, para a apresentação de dispositivos pedagógicos inovadores e para a discussão de metodologias voltadas à aprendizagem significativa.

Nesse contexto, os treze artigos reunidos delineiam um panorama consistente de investigações e práticas que exploram, sob diferentes perspectivas, o potencial dos jogos pedagógicos no ensino de língua portuguesa e literatura. Além disso, incluem análises de experiências conduzidas em ambientes escolares reais, envolvendo etapas que vão da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos. O conjunto desses trabalhos revela uma convergência teórico-metodológica que se apoia na compreensão – em sintonia com as proposições de Sigiliano, Ferraz e Pinto (2021) e Oliveira (2024; 2025) – de que o jogo não pode ser concebido como simples recurso motivacional. Ao contrário, afirma-se como um artefato epistemológico que reorganiza objetivos de aprendizagem, redefine conteúdos, reestrutura interações pedagógicas e amplia possibilidades de avaliação. Tal

¹ Universidade de Pernambuco | E-mail: fernando.oliveira@upe.br

² Universidade Federal Fluminense | E-mail: natalia.sigiliano@ufff.br

³ Universidade de Pernambuco | E-mail: marcus.sene@upe.br

perspectiva permite compreender o jogo como elemento central na constituição de práticas formativas mais dinâmicas, significativas e socialmente situadas.

A partir de experiências que abordam conteúdos de sintaxe, semântica, gêneros jornalísticos e publicitários, literatura, consciência fonológica, bilinguismo em contextos de surdez e processos de recomposição de aprendizagens, o dossiê evidencia tanto a diversidade temática quanto a flexibilidade metodológica que caracterizam as práticas lúdicas no ensino de língua portuguesa e literatura. Essas produções demonstram que o jogo opera como importante estratégia de articulação e exploração das distintas práticas de linguagem.

Em todas as propostas analisadas, observa-se a presença sistemática de uma dinâmica pedagógica em que ludicidade, metacognição e aprendizagem significativa se inter-relacionam, criando ambientes formativos nos quais o estudante assume papel ativo na reflexão, na resolução de problemas e na construção de sentidos. O jogo, nesse quadro, constitui não apenas um recurso didático, mas um operador conceitual que reorganiza modos de pensar, de interagir e de aprender.

Considerando tais premissas, a leitura do dossiê pode ser estruturada em três eixos analíticos que auxiliam na compreensão de sua coerência interna e de seu alcance teórico-metodológico:

- (a) o jogo como epistemologia e metodologia, reconhecido como dispositivo que produz conhecimento e orienta práticas pedagógicas;
- (b) a ludicidade como princípio cultural, estético e identitário da educação linguística, capaz de ressignificar experiências escolares e práticas de linguagem;
- (c) a aprendizagem significativa como fundamento dos processos cognitivos e metacognitivos emergentes das experiências lúdicas, sustentando a articulação entre intencionalidade pedagógica, engajamento do estudante e elaboração conceitual.

Ao organizar o dossiê a partir desses três eixos, buscamos oferecer ao leitor não apenas um panorama descritivo das experiências apresentadas, mas uma chave de leitura que evidencie sua densidade teórica, sua relevância pedagógica e seu potencial transformador. Os artigos aqui reunidos mostram que o jogo — entendido em sua complexidade cultural, cognitiva e formativa — é capaz de produzir deslocamentos significativos no ensino de línguas, ampliando a compreensão do que significa aprender, ensinar e participar de práticas de linguagem na escola contemporânea. Assim, esta coletânea se propõe a contribuir para o fortalecimento de uma agenda de pesquisa e ação didática que reconhece a ludicidade como dimensão estruturante da educação linguística e como caminho fecundo para a construção de práticas mais criativas, críticas e humanizadoras.

2. O jogo como ciência aplicada: redimensionando o ensino de Língua Portuguesa e literaturas na educação básica

Pensar o jogo como ciência aplicada à educação (Oliveira, 2024; Silva, 2025) é reconhecer que ele ultrapassa o espaço do lazer e assume papel formativo, investigativo e transformador. Desde Huizinga (1938), compreende-se que o jogo é uma forma de pensamento, uma estrutura simbólica que revela a racionalidade humana em ação. Ao jogar, o sujeito não apenas se diverte, mas produz conhecimento, interpreta o mundo e experimenta modos de ser. Essa dimensão cognitiva e cultural do jogo o torna uma poderosa ferramenta epistemológica, capaz de reconfigurar o ensino de Língua Portuguesa, especialmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio — fases marcadas pela redução da ludicidade e pela intensificação de práticas conteudistas e avaliativas (Oliveira, 2024).

A escola, nessas etapas escolares, tende a privilegiar o ensino de estruturas formais da língua, distanciando-se das práticas vivas de linguagem que circulam socialmente. Entretanto, a distância entre o ensino formal da língua e as experiências concretas de uso pode reduzir o potencial de engajamento dos estudantes e, conseqüentemente, a possibilidade de aprendizado, especialmente quando o foco recai apenas sobre a memorização de regras e classificações, em detrimento da reflexão crítica e do uso social da linguagem. Reintroduzir o jogo como ciência aplicada significa devolver ao processo educativo sua dimensão experimental, dialógica e significativa. O jogo, enquanto método, permite a construção de hipóteses, o confronto de ideias, a formulação de estratégias e a sistematização do conhecimento — ou seja, reproduz os mesmos princípios que orientam o fazer científico.

Autores clássicos como Roger Caillois (2007) já identificavam no jogo uma estrutura racional e social que organiza a experiência humana. Ao distinguir as categorias *agon* (competição), *alea* (sorte), *mimicry* (simulação) e *ilinx* (vertigem), Caillois evidencia que os jogos não são caóticos, mas orientados por lógicas e finalidades específicas. No ensino de Língua Portuguesa, compreender essas lógicas permite desenvolver propostas que articulam a criatividade com o raciocínio linguístico — jogos de argumentação, de polissemia, de reescrita, de construção sintática e semântica —, que transformam o aprendizado da língua em exercício ativo de reflexão.

Piaget (1978) reforça esse caráter cognitivo do jogo ao demonstrar que ele constitui um meio pelo qual o sujeito assimila a realidade e desenvolve estruturas mentais superiores. Nos anos finais do ensino fundamental, quando o aluno transita do pensamento concreto ao formal, o jogo se torna um mediador privilegiado: permite a

manipulação simbólica, a abstração e a formulação de regras, processos fundamentais para a consolidação de habilidades linguísticas e metalinguísticas. Nessa fase, o jogo não deve ser visto como atividade infantil, mas como forma de pensamento operatório, que sustenta a capacidade de análise e de produção textual.

Vygotsky (2008), ao introduzir a noção de *zona de desenvolvimento proximal*, mostra que o jogo também é espaço de mediação social. Nele, o sujeito internaliza normas, papéis e valores, aprendendo a agir segundo códigos culturais. Em sala de aula, os jogos linguísticos cumprem exatamente essa função: permitem que o estudante vivencie a língua como prática social, compreendendo-a como espaço de interação, negociação e poder. Trabalhar com jogos que incluam a dimensão da língua em uso e do discurso, por exemplo, faz com que o aluno perceba que a linguagem é lugar de disputa simbólica, o que o prepara para uma atuação mais crítica e consciente na sociedade.

Kishimoto (1996) aprofunda a discussão ao propor o conceito de “jogo educativo”, unindo ludicidade e intencionalidade pedagógica. Para ela, o jogo é linguagem mediadora entre o aluno e o conhecimento, capaz de integrar emoção, razão e corporeidade. Essa perspectiva prática converge com a Base Nacional Comum Curricular — BNCC (Brasil, 2018), que organiza o ensino de Língua Portuguesa a partir das práticas de linguagem — leitura/escuta, oralidade, escrita e análise linguística/semiótica — e reconhece que o ensino da língua deve dar ênfase à análise de seus elementos frente aos efeitos de sentido do texto. Nesse sentido, o jogo, quando pensado como ciência aplicada, torna-se estratégia concreta para operacionalizar esses princípios curriculares, transformando a aula em um espaço de experimentação e descoberta.

A aplicação científica do jogo no ensino de Língua Portuguesa, portanto, exige planejamento, observação, registro e sistematização — os mesmos procedimentos da pesquisa acadêmica. Cada jogo deve ser pensado como um experimento didático que mobiliza conceitos linguísticos e práticas discursivas reais. Assim, um jogo de variação linguística, por exemplo, pode explorar diferentes registros e contextos de fala; um jogo de coesão e coerência pode testar hipóteses sobre construção textual; e um jogo de argumentação pode evidenciar os mecanismos de persuasão e os efeitos de sentido. Em todos os casos, o estudante pode ser conduzido a pensar, analisar e justificar suas escolhas — e é nesse exercício que o aprendizado se consolida.

Portanto, compreender o jogo como ciência aplicada é compreender o ensino de Língua Portuguesa como campo de investigação, em que teoria e prática se encontram. É reconhecer que aprender a língua não é memorizar regras, mas jogar com o sistema linguístico, explorando suas possibilidades expressivas e sociais. O jogo, nesse horizonte, não é apenas metodologia: é epistemologia. Ele redefine a relação do sujeito com o conhecimento, ressignifica o papel da linguagem e devolve à escola sua função maior:

formar cidadãos capazes de pensar, criar e intervir com consciência no mundo em que vivem.

3. Jogos pedagógicos na escola: análises, experiências e potenciais formativos

Nos últimos anos, observa-se um crescimento expressivo das pesquisas aplicadas às práticas de linguagem — abrangendo o ensino de Língua Portuguesa, literatura e outras manifestações discursivas escolares — que se articulam a metodologias mediadas por jogos pedagógicos e demais dinâmicas lúdicas. Esse movimento sinaliza uma mudança de paradigma na Educação Linguística, que deixa de se orientar exclusivamente pela transmissão de conteúdos e passa a incorporar princípios de aprendizagem significativa (Ausubel, 2002), situacionalidade didática, e construção compartilhada do conhecimento. Nesse contexto, os jogos — sejam manipuláveis, digitais, narrativos ou baseados em resolução de problemas — deixam de ocupar uma posição periférica e assumem centralidade como dispositivos capazes de reorganizar objetivos de aprendizagem, conteúdos, modos de interação, estratégias avaliativas e formas de participação discente. Ao aproximarem teoria e prática, tais pesquisas consolidam um campo comprometido com a renovação metodológica e com a compreensão da escola como espaço de experimentação, autoria e produção de sentidos, reafirmando que a ludicidade não é apenas um recurso auxiliar, mas um elemento estruturante das práticas contemporâneas de ensino e de formação de leitores e produtores de textos.

Nesse cenário, a renovação metodológica mediada por jogos demanda refletir também sobre os processos de transposição didática, tal como formulados por Chevallard (1991), para quem o conhecimento só se torna ensinável quando passa por um conjunto de adaptações epistemológicas, metodológicas e institucionais que o transformam em conteúdo escolar. Os estudos de Oliveira (2024; 2025), Oliveira e Sene (2024; 2025) e Oliveira, Moraes e Sene (2025) avançam nessa compreensão ao demonstrar que a transposição, no campo da educação linguística, não deve ser entendida como simplificação do saber científico, mas como um processo de reconfiguração curricular e didática, no qual práticas de linguagem, jogos pedagógicos e avaliação formativa compõem um sistema integrado de rotas que estruturam progressivamente as competências dos estudantes.

Ao tomarem a sala de aula como espaço de ação planejada, situada e responsiva, os autores defendem que práticas lúdicas bem articuladas constituem não apenas um caminho para a aprendizagem significativa, mas também um mecanismo para promover uma educação linguisticamente orientada para a cidadania (Oliveira, 2024). Isso porque o uso consciente da língua, a reflexão sobre suas estruturas, o engajamento em práticas

discursivas e o desenvolvimento de autonomia metacognitiva tornam-se vias para a participação crítica na vida social — reafirmando que ensinar a língua, por meio de jogos ou de outras metodologias inovadoras, é também formar sujeitos capazes de interpretar o mundo, posicionar-se e agir sobre ele.

Diante desse quadro teórico e metodológico, e considerando o avanço das pesquisas que integram ludicidade, transposição didática e educação linguística para a cidadania, passamos agora à apresentação e análise dos estudos que compõem este dossiê. Neles, a escola pública surge como espaço privilegiado de experimentação pedagógica, no qual jogos, sequências didáticas e práticas inovadoras se materializam em intervenções concretas, situadas e responsivas às demandas reais dos estudantes. A seguir, apresentamos as propostas metodológicas reunidas neste dossiê, com o propósito de divulgar e fortalecer iniciativas que respondem a uma necessidade premente na educação contemporânea: a construção de novas formas de pensar e organizar o ensino.

No primeiro eixo — **o jogo como epistemologia e metodologia** —, o artigo “*Metodologia de aprendizagem multidimensional com rotas sequenciadas: fundamentos e bases epistemológicas*”, de Fernando Augusto de Lima Oliveira e Marcus Garcia de Sene, inaugura uma nova forma de pensar metodologicamente o trabalho em sala de aula, deslocando o foco do ensino centrado apenas na estrutura linguística para uma abordagem que considera, de modo sistemático, as práticas de linguagem previstas na BNCC e sua articulação com processos lúdicos e inovadores. Ao apresentar a Metodologia de Aprendizagem Multidimensional com Rotas Sequenciadas (MAMRS), os autores inserem no espaço acadêmico uma proposta metodológica-didática consistente, fundamentada em teorias contemporâneas da aprendizagem e alinhada a uma concepção de ensino que integra diagnóstico, planejamento, mediação e avaliação.

Um de seus diferenciais é a ênfase na avaliação diagnóstica precisa, realizada por meio de pré-teste e procedimentos de diagnose que possibilitam um mapeamento inicial da aprendizagem. Esse levantamento inicial orienta a constituição de rotas pedagógicas sequenciadas — do nível básico ao avançado — permitindo que os estudantes avancem progressivamente na compreensão dos conteúdos, considerando a dimensão formal da língua, mas não se limitando à memorização de regras e estruturas. As rotas organizam percursos de aprendizagem que respeitam diferentes perfis de estudantes e potencializam o desenvolvimento de competências linguísticas de modo cumulativo.

Sob essa perspectiva, a metodologia articula práticas de linguagem, jogos pedagógicos e avaliação formativa em uma mesma lógica de ação, criando condições para que o aluno compreenda, compare, reconstrua e mobilize conhecimentos em diferentes situações comunicativas. Assim, o artigo de Oliveira e Sene não apenas propõe uma metodologia inovadora, mas indica a importância de reconfigurar epistemologicamente a sala de aula. Essa lógica é reforçada quando Oliveira e Sene (2025) defendem que a

MAMRS “visa à construção progressiva de competências linguísticas” e respeita “os diferentes perfis dos aprendizes”, aproximando-se diretamente de Ausubel (2002), para quem aprender significativamente implica mobilizar subsunçores e reorganizar, de modo progressivo, estruturas cognitivas já disponíveis.

Outro artigo que se inscreve nesse eixo é o de Adriana Cristina Lopes Gonçalves Mallmann, Wanessa Cristina Ribeiro de Sousa e Fernanda Moraes D’Oliveira, intitulado “*Fraseando: uma proposta pedagógica para o ensino de sintaxe*”. As autoras assumem que o jogo pode atuar como uma metodologia eficaz para o ensino de Língua Portuguesa, especialmente em conteúdos gramaticais que tradicionalmente apresentam menor potencial de engajamento entre estudantes. O Fraseando — um baralho composto por 145 cartas — é mobilizado para ativar e articular conhecimentos morfológicos, sintáticos e morfossintáticos, em consonância com a habilidade EM13LP08 da BNCC, a qual orienta prática de análise linguística a serviço da compreensão e da produção de textos. Ao combinar atividades de classificação, organização e manipulação de elementos linguísticos, o jogo possibilita que os estudantes revisem aspectos de sintaxe e retomem conhecimentos prévios da língua.

A leitura desse artigo evidencia que o jogo pode ser empregado como uma forma de organizar e, sobretudo, consolidar o estudo da sintaxe: o aluno é levado a recombinar sintagmas, a testar hipóteses sobre funções e relações, e, sobretudo, a colocar em jogo seu conhecimento prévio. Nessa direção, cabe destacar que o conhecimento prévio, como compreende Ausubel (2002), sempre deve ser considerado para a construção de novos saberes.

Outro artigo que integra esse eixo é “*Fato ou opinião? O uso de recursos lúdicos para potencializar a aprendizagem dos descritores fragilizados nas avaliações externas na rede de ensino de Caruaru-PE*”, de Aline Simplicio da Silva, Anaíra Rodrigues de Lima Rocha e Cintia Patrícia Sobral da Silva. Com base nos diagnósticos de avaliações externas, as autoras evidenciam que a habilidade de distinguir fato de opinião permanece recorrente e sistematicamente fragilizada, o que fundamenta a criação de um jogo de trilha. Assim, o jogo assume como objetivo central a consolidação das aprendizagens, no que diz respeito à distinção de fatos e opiniões. Dessa forma, o jogo não atua apenas como estratégia de revisão, mas como dispositivo de intervenção didático-analítica, que permite às autoras enfrentar diretamente um descritor fragilizado nas avaliações externas e reorganizar, pela ludicidade, o processo de aprendizagem dessa habilidade.

O artigo de Rafael Bezerra de Lima e Valéria Cristina Livino e Silva, “*Uma proposta de intervenção para o uso de pontuação através de jogos pedagógicos na modalidade EJA*”, integra esse eixo ao reafirmar o jogo como um dispositivo formativo capaz de reorganizar o ensino de pontuação na Educação de Jovens e Adultos. A sequência de atividades lúdicas apresentada — incluindo o “Quiz das vírgulas”, o “Fato ou fake”, entre outros — é

mobilizada como estratégia para estimular estudantes da EJA a pensar, analisar, refletir e elaborar respostas de modo consciente, articulando conhecimentos prévios sobre pontuação ao universo de textos jornalísticos. Os autores esclarecem que a proposta busca “acessar os conhecimentos prévios acerca da pontuação”, favorecendo a construção de novos entendimentos por meio de uma ludicidade de caráter reflexivo, capaz de promover aprendizagens que emergem de forma espontânea e situada.

Observa-se, assim, que o jogo se afirma, mais uma vez, como epistemologia e metodologia: organiza as hipóteses de ensino de pontuação, materializa uma concepção discursiva de gramática, centrada na produção de efeitos de sentido em gêneros jornalísticos, e, simultaneamente, redefine o contrato pedagógico com sujeitos trabalhadores que, após extensas jornadas, chegam à EJA em condições de cansaço e desmotivação. Nesse cenário, a metodologia lúdica não apenas reconfigura o objeto de ensino, mas amplia as possibilidades de participação desses estudantes na cultura escrita, reposicionando-os como agentes ativos do próprio processo formativo.

O artigo “*Estudando o gênero textual propaganda por meio de jogos linguísticos manipuláveis*”, de Elaine da Silva Faria e Gerson Rodrigues da Silva, inscreve-se nesse mesmo eixo ao apresentar um circuito didático no qual o gênero propaganda é explorado por meio de jogos de fixação. A proposta busca ativar experiências pessoais dos estudantes com textos publicitários e fomentar uma “aprendizagem ativa”, entendida como participação efetiva na análise, manipulação e reconstrução dos elementos constitutivos do gênero. Segundo os autores, o uso dos jogos visa “dissolver o mito de que os alunos não dominam o português”, evidenciando que tais dispositivos possibilitam reconhecer conhecimentos prévios sobre a língua, refletir sobre seus usos e aprimorar competências de leitura e escrita. A escolha por jogos confeccionados com materiais recicláveis e facilmente adaptáveis reforça a dimensão metodológica da proposta e demonstra preocupação explícita com a transposição para diferentes contextos escolares.

Nesse conjunto de trabalhos, o jogo se apresenta como dispositivo capaz de operar em múltiplas frentes, as quais envolvem planejamento, diagnóstico, intervenção e avaliação, aproximando-se da concepção de Huizinga (2000), segundo a qual o jogo constitui uma forma específica de ordenação simbólica, regida por regras próprias e claramente distinguível da vida cotidiana. Se, em *Homo ludens*, o jogo é descrito como mais antigo que a cultura (Huizinga, 2000), no espaço escolar ele assume, aqui, a função de operador de reculturização didática: reorganiza tempos, espaços, relações pedagógicas e conteúdos curriculares, instaurando uma lógica distinta para o ensino de língua e literatura e potencializando novas formas de participação e construção de sentido.

O segundo eixo — **Ludicidade como princípio cultural, estético e identitário da educação linguística** — evidencia que, nos artigos nele situados, a ludicidade ultrapassa a dimensão cognitiva e se manifesta como experiência cultural, estética e identitária. Essa

perspectiva se torna particularmente visível nas propostas orientadas para a literatura e para as práticas de leitura.

Em “*Os gatinhos na linha do tempo: unindo literatura e jogos na Educação Infantil*”, escrito por Karin Quast, Paula Tessare Piccolo e Vera Batalha de Siqueira Renda, o entrelaçamento entre narrativa literária e jogo de ordenação temporal cria um campo em que a criança se vê como sujeito de uma história que precisa ser reconstruída, assumindo a temporalidade como categoria simbólica e cultural. O jogo mobiliza repertórios afetivos, imaginários e visuais que situam o aprender em uma experiência de mundo.

Além disso, o artigo evidencia que a articulação entre literatura e jogo na Educação Infantil mobiliza dimensões que ultrapassam o domínio cognitivo e alcançam o campo da experiência estética, da sensibilidade e da inserção cultural da criança. Ao propor a leitura de *O Sétimo Gato*, de Luis Fernando Verissimo, seguida de atividades como dramatização de cenas, reconto oral, produção de ilustrações e adaptação cooperativa do jogo *Timeline*, as autoras constroem um ambiente em que múltiplas linguagens se entrecruzam para constituir experiências de mundo compartilhadas. Observa-se que a criança não apenas organiza sequências temporais ou compreende elementos estruturantes da narrativa: ela participa de práticas culturais, experimenta a literatura como direito e como forma de humanização (Candido, 2012), apropria-se de modos de dizer, sentir e imaginar, e se reconhece como produtora de narrativas. O jogo, nesse caso, deixa de ser mero recurso didático e torna-se uma forma de apropriação cultural, um dispositivo que amplia repertórios imaginativos, reforça vínculos sociais e insere a criança na cultura escrita de modo prazeroso, significativo e profundamente humanizador.

No artigo “*O jogo e a Literatura: implicações de escolarização de atividades lúdicas pela BNCC*”, Emanuel Junio Reis e Alyere Silva Farias analisam criticamente como o termo *jogo* é apropriado pela BNCC, mostrando que, embora a ludicidade apareça de modo recorrente no documento, ela é submetida a uma lógica instrumental que reduz sua potência estética, cultural e formativa. A partir da classificação de Brougère (1998) e da compreensão da ludicidade como estado singular (Luckesi, 2014), os autores evidenciam que a BNCC opera predominantemente em acepções restritivas: o sentido científico-metafórico, como em “jogo intelectual”, o sentido matemático, como estrutura ou sistema de regras, e o sentido material-funcional, em que o jogo se converte em dispositivo de apreensão de conteúdos e desenvolvimento de habilidades. Essa leitura resulta de uma análise minuciosa das 110 ocorrências do vocábulo “jogo” no documento e demonstra que, apesar de mencionar ocasionalmente o “caráter lúdico” como fim em si, a BNCC tende a domesticar o jogo, subordinando-o à racionalidade técnica e à lógica das competências.

Ao situar essa discussão no campo da educação literária, Reis e Farias argumentam que a pouca integração entre jogo e literatura na BNCC empobrece ambas as experiências, pois desconsidera a dimensão estética, subjetiva e imprevisível que caracteriza tanto o ato de jogar quanto o ato de ler. A partir de Baptista e Guillarduci (2018), os autores defendem que o jogo literário não pode ser reduzido a ferramenta, já que mobiliza afetos, memória, imaginação e construção identitária. Assim, o artigo reforça o princípio que estrutura este segundo eixo do dossiê: a ludicidade como dimensão cultural, estética e identitária da educação linguística, mostrando que qualquer tentativa de escolarizar o jogo sem considerar sua natureza própria, diversa, simbólica e potente, compromete sua função formadora e empobrece o trabalho com a literatura.

No artigo *“Ludicidade e aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental: percepções de docentes e discentes”*, Renata Cristina das Dores Alves, Thais Fernandes Sampaio e Márcia Cristina Valle analisam como professores e estudantes compreendem a ludicidade no contexto escolar, mobilizando referenciais que a entendem como dimensão constitutiva da experiência humana, entre eles Huizinga (2000), Caillois (2017), Piaget (2017), Vygotsky (2008), Lopes (2014) e Luckesi (2014). Fundamentadas em uma abordagem qualitativa interpretativista (Denzin; Lincoln, 2006; Moita-Lopes, 1994), as autoras utilizam a Semântica de Frames (Fillmore, 1982) e o projeto lexicográfico FrameNet (Fillmore; Lee-Goldman; Rhodes, 2012) para examinar relatos de docentes e discentes, identificando os sentidos atribuídos às atividades lúdicas no Ensino Fundamental.

Os dados revelam que a ludicidade é percebida, por ambos os grupos, como prática pedagógica de alto impacto, associada ao envolvimento emocional, ao prazer em aprender, ao aumento da participação e ao fortalecimento de interações colaborativas. Quatro frames se destacam nos discursos analisados — Avaliar, Educação_Ensino, Competição e Colaboração —, evidenciando que experiências lúdicas são lembradas como momentos significativos e formativos. As autoras concluem que integrar atividades lúdicas ao ensino de Língua Portuguesa favorece ambientes humanizadores e responsivos, alinhados ao protagonismo discente e às práticas de linguagem contemporâneas, ressaltando que a pesquisa a que o artigo se vincula propôs um conjunto de dezenove atividades lúdicas voltadas aos anos finais do Ensino Fundamental (Alves, 2022) como desdobramento, reforçando a pertinência da ludicidade como recurso metodológico e epistemológico na escola pública.

O artigo “Aplicabilidade e utilização de jogos pedagógicos adaptados na Educação Básica para surdos”, de Maria Isabel Cristina Cardoso da Silva Dantas, amplia a discussão da ludicidade ao situá-la na visualidade e no bilinguismo Libras–português, premissas centrais para o desenvolvimento cognitivo de estudantes surdos. A autora retoma aspectos históricos da educação de surdos (Strobel, 2009) e demonstra que o uso de jogos como datilologia, cartas bilíngues e atividades de composição visual favorece o acesso ao português escrito e a compreensão das relações entre as duas línguas. Cada jogo apresentado — como o Caça-Palavras Datilológico, a Sorveteria Silábica ou o Acerte o Alvo — é descrito como instrumento para ativar atenção visual, reconhecimento de padrões linguísticos e construção de palavras, articulando práticas acessíveis à BNCC e ao Atendimento Educacional Especializado.

Os resultados mostram que os jogos adaptados fortalecem a interação, o protagonismo e a identidade linguística dos estudantes surdos, permitindo-lhes participar de atividades colaborativas em igualdade com colegas ouvintes. Observações de sala de aula revelam que os jogos funcionam como ponte entre Libras e português, facilitando a superação de dificuldades recorrentes, como a correspondência entre sinais, estruturas frasais e unidades lexicais, conforme apontam Lebedeff (2010) e Modesto; Rubio (2014). Ao potencializar a expressão visual e reconhecer a singularidade linguística da comunidade surda, a autora evidencia que a ludicidade não é apenas recurso acessível, mas mecanismo de justiça linguística e cultural, alinhado a uma educação comprometida com equidade e reconhecimento identitário.

O artigo “*Ludicidade: a contribuição para o processo de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa*”, de Joelmara Duarte de Santana Lima e Joseval dos Reis Miranda, insere-se no debate ao problematizar como estudantes do 6º ano compreendem a ludicidade e como essa experiência reestrutura a participação e o engajamento nas aulas de Língua Portuguesa. Fundamentado teoricamente em Huizinga (2019), Kishimoto (2019), Luckesi (1998; 2014; 2022), Rau (2012) e Almeida (2013), o estudo evidencia que a ludicidade deve ser compreendida como um estado de consciência e não apenas como conjunto de atividades recreativas, distinção central para romper com a associação reducionista entre “brincadeira” e “não seriedade”. A pesquisa, de caráter qualitativo e intervencionista, utilizou observação participante, rodas de conversa e oficinas, analisando os dados por meio dos Núcleos de Significação. As primeiras falas dos estudantes (frequentemente marcadas por oposição entre “aula normal” e “brincadeira”) revelam a força de um modelo tradicional, centrado na cópia e na exposição oral, que ainda orienta suas expectativas sobre o ensino de Língua Portuguesa.

À medida que vivenciam oficinas lúdicas, porém, os estudantes reconfiguram seus sentidos sobre aprender, reconhecendo que “se divertiram na mesma hora em que estavam aprendendo”, como afirma a aluna Docinho, e que os jogos funcionam como mediadores de atenção, motivação e construção de habilidades linguísticas. O segundo núcleo identificado pelos autores indica uma mudança substancial na concepção de aula: o lúdico passa a ser visto como recurso mobilizador e de engajamento, capaz de produzir participação ativa, interação e, sobretudo, compreensão conceitual dos conteúdos de Língua Portuguesa. As oficinas possibilitam experiências de leitura, oralidade, escrita e análise linguística em condições de maior abertura, diálogo e protagonismo, alinhando-se à perspectiva de Geraldini (2015) de que a aula é espaço de convivência e coautoria. O estudo demonstra, assim, que a ludicidade, quando planejada intencionalmente, contribui para superar o esvaziamento das aulas expositivas e promove uma aprendizagem significativa que integra dimensões cognitivas, sensoriais, motoras e simbólicas, confirmando a necessidade de práticas de linguagem que reconheçam o estudante como sujeito ativo do processo formativo.

O terceiro eixo — **Aprendizagem significativa e metacognição: o jogo como espaço de consciência linguística** — evidencia, de maneira mais direta, a articulação entre jogos pedagógicos, construção de significados e desenvolvimento de capacidades metacognitivas. Essa perspectiva se aproxima do entendimento clássico de Flavell (1999), para quem a metacognição envolve tanto o conhecimento sobre os próprios processos cognitivos quanto a capacidade de monitorá-los, avaliá-los e regulá-los durante a execução de tarefas. Nesse sentido, quando os estudantes são instados a justificar a escolha de antônimos, a comparar intensidades em escalas semânticas ou a avaliar efeitos de sentido em contextos comunicativos específicos, não se limitam a memorizar pares lexicais: eles exercitam a observação do próprio raciocínio, identificam as pistas que acionam, revisitam hipóteses e ajustam estratégias — operações cognitivas que os jogos, pela dinâmica de tentativa, erro, negociação e verificação, tendem a potencializar. Desse modo, o jogo se configura não apenas como recurso motivacional, mas como ambiente privilegiado para o desenvolvimento da consciência linguística e para a aprendizagem significativa, na qual compreender passa necessariamente por refletir sobre como se compreende.

O artigo “Contribuições da Semântica Formal para o ensino de antônimos: uma abordagem escalar”, de Fernanda Torrão Monteiro, Érica Azevedo de Souza e Luciana Sanchez Mendes, amplia o horizonte do dossiê ao mostrar que inovação não se reduz à presença explícita de jogos, mas envolve o modo como o conteúdo é epistemologicamente tratado. O texto tem como objetivo “apresentar uma proposta de sequência didática sobre

organiza em três etapas – descoberta, metodologia de elicitación e técnica de resultados –, em que os alunos são convidados a formular hipóteses, testar interpretações, comparar respostas e explicitar critérios.

As autoras defendem que o ensino de antônimos deve ir além da morfologia dos prefixos, propondo uma reflexão semântica que considere contextos, parâmetros e gradação. Essa proposta dialoga diretamente com a proposta de Pilati (2017) quando ressalta que um processo de ensino deve se basear no conhecimento gramatical internalizado do estudante: em vez de impor regras prontas, parte-se da gramática implícita que os alunos já manejam para, então, torná-la objeto de consciência. Trata-se de um movimento claramente metacognitivo, no sentido de Flavell (1999): ao refletir sobre escalas de adjetivos, fronteiras entre categorias e variações de sentido conforme o contexto, o estudante aprende não só “o que é antônimo”, mas como raciocina semanticamente.

Nesse quadro, o artigo se encaixa no eixo da aprendizagem significativa e da metacognição porque explicita, de modo exemplar, a passagem do conhecimento tácito ao conhecimento explícito. A sequência proposta também pode ser lida como “jogo conceitual”, em que os participantes precisam explicar suas escolhas, revisar hipóteses e monitorar inferências – operações idênticas às ativadas pelos jogos manipuláveis dos demais textos. Ao articular a Semântica Formal ao ensino básico e ao defender a democratização da ciência linguística, Monteiro, Souza e Mendes, no artigo, reforçam a tese central deste capítulo: práticas inovadoras, mediadas pela ludicidade, constituem espaços privilegiados para a emergência da consciência linguística, para o exercício da metacognição e para a construção de aprendizagens duradouras.

O artigo “*Proposta de jogo digital como estratégia para o desenvolvimento da consciência fonológica*”, de José Maurício Santos da Silva e Maria Elias Soares, insere-se no eixo voltado à aprendizagem significativa e à metacognição ao propor um protótipo de jogo digital concebido como estratégia interventiva para crianças em fase de alfabetização, especialmente aquelas com níveis Muito Baixo, Baixo ou Quase Baixo de consciência fonológica (CF). Sustentada teoricamente pela Psicolinguística Aplicada à Alfabetização (Scliar-Cabral, 2015), pela Teoria de Correspondência Grafonêmica (Ferraz; Pocinho; Fernandes, 2018), pelos estudos de Gillon (2018) sobre intervenção em CF e pela Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais (Prensky, 2012), a proposta articula fundamentos da leitura e da fonologia com princípios multissensoriais que integram visão, audição e tato.

A partir dessas bases, o jogo *Glub: jogo das vogais orais* é planejado como um ambiente que mobiliza comandos de voz, imagens animadas, movimentos de tela e interação tátil para favorecer o reconhecimento de vogais orais tônicas, sua pronúncia e suas correspondências grafema-fonema, valendo-se de tarefas alinhadas às categorias da Prova de Avaliação da Consciência Fonológica (PACF), como segmentação, identificação de sílabas, rimas e reconhecimento fonêmico.

Ao detalhar o funcionamento do protótipo, o artigo demonstra que o jogo é estruturado em etapas de treino, atividade e avaliação, todas acompanhadas por comandos sonoros e desafios graduados que exigem da criança atenção, monitoramento das próprias escolhas e revisão de hipóteses – dimensões diretamente relacionadas à metacognição. As tarefas são organizadas de forma a integrar elementos de aventura e desafios próprios de jogos de plataforma a situações linguísticas, como a coleta de vogais abertas e fechadas, o preenchimento de lacunas em palavras, a identificação de sons iniciais e finais e o reconhecimento de rimas. As imagens presentes no protótipo, como a tela de seleção de avatares e os momentos de treino e avaliação, evidenciam um design colorido, responsivo e voltado à autonomia infantil, reforçando o caráter lúdico da aprendizagem. Assim, o jogo digital não apenas treina habilidades específicas de CF, mas cria condições para que a criança compreenda como pensa, quais pistas usa para solucionar desafios e como regula seu próprio processo de leitura — aspectos essenciais para o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa e autorregulada nos anos iniciais da escolarização.

Com base nos artigos analisados neste dossiê, torna-se evidente que os jogos e as práticas inovadoras desempenham um papel que transcende a motivação ou o entretenimento: eles funcionam como estruturas epistemológicas capazes de reorganizar conteúdos, ativar saberes prévios e promover modos mais complexos de participação. Essa constatação converge diretamente com o princípio da aprendizagem significativa formulado por Ausubel (2002), segundo o qual aprender implica estabelecer relações substantivas entre novos conteúdos e os subsunçores já presentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Essa ancoragem, entretanto, não é automática: requer mediação intencional, organização lógica e situações didáticas que convoquem o estudante a ativar conhecimentos prévios, relacionar experiências, testar hipóteses e revisar compreensões. Os jogos descritos nos treze artigos produzem justamente esse tipo de ambiente, no qual a aprendizagem se dá pela mobilização e transformação dos saberes.

Ao constituírem espaços de ação, tomada de decisão e reflexão, os jogos tornam visível o que Ausubel denomina de discernimento progressivo: o processo pelo qual os

significados se refinam à medida que o sujeito diferencia, compara, integra e reconstrói informações. Cada atividade lúdica apresentada no dossiê convoca o estudante a articular repertórios anteriores — sejam sintáticos, semânticos, fonológicos, literários, discursivos ou socioculturais — em contextos de resolução de problemas. Essa dinâmica, marcada por tentativas, revisões e negociações de sentido, aproxima-se do que Oliveira (2025) denomina reorganização dos conteúdos a partir da experiência lúdica: não se trata de usar o jogo como veículo para transmitir conhecimentos, mas de permitir que o próprio jogo se torne o organizador do pensamento, reordenando hipóteses e ativando novas conexões cognitivas.

Nesse percurso, torna-se explícita a dimensão metacognitiva das práticas analisadas. Ao justificarem escolhas, explicarem raciocínios, ajustarem estratégias e monitorarem compreensões, os estudantes são levados a observar como pensam, que pistas utilizam, como revisam hipóteses — movimento que Flavell (1999) define como “monitoramento ativo das operações cognitivas”. A estrutura dialógica dos jogos, que pode envolver aspectos como vencer uma rodada, completar um percurso, decifrar um enigma, exige esse monitoramento contínuo. Assim, a metacognição não aparece como etapa adicional do processo, mas como efeito natural da atividade lúdica bem planejada.

Outro aspecto recorrente nos artigos é a ampliação das portas de entrada para o conhecimento. Ao integrarem dimensões visuais, motoras, narrativas, afetivas e colaborativas — como ocorre nos jogos de trilha, cartas, tabuleiros, recursos digitais ou sequências semânticas —, os autores ampliam o repertório de subsunçores acionáveis. Estudantes com perfis cognitivos distintos encontram, nesses ambientes, caminhos diferenciados para construir significados: alguns mobilizam repertórios culturais ao interpretar uma propaganda; outros acionam sensibilidades narrativas; outros se orientam espacialmente ao manipular estruturas sintáticas ou fonológicas. Essa diversidade favorece tanto a inclusão quanto o aprofundamento conceitual.

4. Para além do conhecimento prévio: aprendizagem, interconectividade e construção de sentidos

A noção de conhecimento prévio consolidou-se como um dos pilares das teorias cognitivas e construtivistas da aprendizagem. Ausubel (1968) já afirmava que o fator mais importante para o desenvolvimento de novos saberes é aquilo que o aluno já sabe, pois a aprendizagem significativa ocorre quando o novo se ancora em estruturas cognitivas preexistentes. Essa premissa, embora ainda fundamental, precisa ser revisitada à luz do cenário contemporâneo de interconectividade, em que o acesso à informação, as formas

de interação e a natureza do conhecimento foram profundamente transformados. Hoje, o conhecimento não é apenas acumulado, mas produzido, compartilhado e ressignificado em redes, o que amplia e complexifica o papel do conhecimento prévio na construção de sentidos.

A sociedade interconectada deslocou a noção de conhecimento de uma dimensão individual para uma dimensão coletiva e dinâmica. O estudante não se constitui mais apenas a partir de suas experiências diretas, mas também das experiências mediadas por linguagens, tecnologias e discursos digitais. O conhecimento prévio, portanto, já não é um conjunto estático de saberes armazenados na memória, mas uma rede em constante expansão, influenciada por contextos socioculturais, algoritmos e fluxos informacionais. Nesse ambiente, aprender exige mais do que ativar o que se sabe: requer selecionar, avaliar, cruzar e reinterpretar informações diversas.

No ensino de Língua Portuguesa, essa realidade impõe novos desafios e possibilidades. O professor precisa reconhecer que o aluno chega à sala de aula com múltiplos letramentos, e que esses repertórios influenciam diretamente a forma como ele compreende e produz sentidos. Assim, o papel do ensino não é apenas partir do conhecimento prévio, mas ajudá-lo a estabelecer conexões críticas entre saberes locais e saberes globais, entre o discurso cotidiano e o discurso acadêmico, entre a experiência individual e a coletividade em rede. O ensino, nesse sentido, passa a ser uma mediação entre mundos discursivos.

Vygotsky (2008) já antecipava essa concepção ao defender que o aprendizado humano é essencialmente social e mediado pela linguagem. O conhecimento não nasce isolado, mas na interação. Hoje, essa mediação se amplia pela presença das tecnologias digitais, que multiplicam os espaços de diálogo e de significação. O conhecimento prévio, assim, torna-se apenas um ponto de partida: o verdadeiro avanço cognitivo ocorre quando o aluno é desafiado a reconstruir esse saber diante de novas experiências discursivas, textuais e midiáticas.

Além disso, a interconectividade produz uma nova ecologia do conhecimento, caracterizada pela simultaneidade, pela fragmentação e pela interatividade. Pierre Lévy (1999) denomina esse fenômeno de “inteligência coletiva”: um processo em que o saber se distribui entre os sujeitos e as máquinas, e o aprender passa a ser uma prática colaborativa. Isso significa que o conhecimento prévio, por si só, não garante a aprendizagem significativa, sendo preciso integrá-lo às redes de sentido que o estudante constrói em suas interações, dentro e fora da escola. O professor, nesse contexto, torna-se curador e articulador de saberes, promovendo situações em que o aluno possa comparar, problematizar e reconstruir o que já sabe à luz das novas linguagens e demandas comunicativas.

No campo da educação linguística, pensar para além do conhecimento prévio significa compreender a língua como processo de interação e não como sistema estático de regras. Cada novo texto, gênero ou discurso convida o aluno a reconfigurar seus esquemas mentais e sociais. A leitura e a escrita, então, tornam-se práticas de mobilização cognitiva e cultural que exigem da escola uma postura investigativa. Trabalhar com diferentes linguagens permite ao aluno perceber que o conhecimento não se limita à reprodução, mas se expande pela capacidade de interpretação, autoria e criticidade.

Bagno e Rangel (2015) e Rojo (2012) reforçam que a aprendizagem linguística só é efetiva quando conecta o conhecimento escolar às práticas de linguagem que circulam na sociedade. O aluno não aprende a língua apenas para dominar suas regras, mas para participar de comunidades discursivas, compreender contextos, posicionar-se e agir sobre o mundo. O conhecimento prévio, nesse cenário, é reconfigurado pelo contato com novas formas de expressão, pela pluralidade de vozes e pela circulação acelerada de sentidos que caracterizam a cultura digital.

A interconectividade, assim, não anula o valor do conhecimento prévio, mas o transforma em ponto de convergência entre o que se sabe e o que se pode vir a saber. Aprender passa a ser um processo contínuo de atualização, em que o aluno transita entre diferentes esferas de saber: o científico, o cultural, o digital, o experiencial. Nesse trânsito, o jogo, a simulação, a experimentação e a colaboração tornam-se estratégias pedagógicas fundamentais, pois favorecem a aprendizagem situada, em que o conhecimento é construído por meio da ação e da interação.

Pensar para além do conhecimento prévio é, portanto, pensar a aprendizagem como rede e movimento. O papel da escola é promover experiências que estimulem a reflexão crítica, a leitura das múltiplas linguagens e a autonomia intelectual. Isso exige reconhecer que o saber não é apenas o que o aluno traz, mas também o que ele é capaz de construir quando se conecta, dialoga e recria sentidos no encontro com o outro e com o mundo.

5. Palavras finais, novos convites

Tomado em seu conjunto, o percurso deste artigo evidencia que pensar o jogo no âmbito da educação linguística implica \square esloca-lo definitivamente da esfera do adorno para o campo da epistemologia. Ao ser compreendido como ciência aplicada, o jogo deixa de ser um apêndice lúdico às práticas tradicionais e passa a constituir um modo de produzir, validar e compartilhar conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo. Os diversos exemplos analisados – sejam jogos manipuláveis, digitais, narrativos ou sequências didáticas de alta problematização – mostram que é possível articular rigor

conceitual, planejamento sistemático e criatividade pedagógica sem abrir mão da intencionalidade formativa. Em outras palavras, o jogo revela-se uma forma de investigação didática, em que o professor experimenta hipóteses metodológicas e o estudante experimenta hipóteses linguísticas e discursivas.

Nesse horizonte, a transposição didática deixa de ser um processo meramente técnico de “simplificação” de conteúdos e passa a ser entendida como uma operação política e epistemológica. Ao reorganizar saberes científicos em termos de rotas, percursos, desafios e problemas, o professor traduz a complexidade da linguística, da literatura e das teorias da aprendizagem em experiências significativas para sujeitos concretos, em contextos concretos. A escola pública, tal como aparece nas experiências analisadas, não é apenas o lugar onde os jogos “chegam”, mas o espaço em que eles são concebidos, ajustados, avaliados e ressignificados. A centralidade atribuída à avaliação diagnóstica, à progressão de níveis, à mediação docente e à reflexão sobre resultados reforça que o jogo, quando bem planejado, opera como eixo de reconfiguração curricular e didática.

Ao mesmo tempo, considera-se que a ludicidade, compreendida como princípio cultural, estético e identitário, reposiciona a educação linguística no campo da cidadania. A partir dos jogos literários, das experiências com a EJA, dos trabalhos com estudantes surdos e das propostas que problematizam as políticas curriculares, fica evidente que brincar é, também, participar de práticas de linguagem que afirmam identidades, tensionam normas, negociam sentidos e produzem pertencimento. A escola que joga com a língua – e não apenas “explica” a língua – abre espaço para que diferentes sujeitos, variedades, repertórios e histórias sejam legitimados. Nessa perspectiva, ensinar Língua Portuguesa e literatura com jogos significa formar leitores e produtores de textos capazes de reconhecer-se como agentes discursivos e políticos, aptos a interpretar e intervir criticamente nos contextos em que vivem.

As discussões sobre aprendizagem significativa, metacognição e interconectividade reforçam, ainda, que o jogo é um lugar privilegiado para a emergência da consciência linguística. Ao justificar escolhas, revisar hipóteses, comparar escalas semânticas, controlar movimentos em jogos digitais ou reconstruir narrativas em percursos coletivos, os estudantes exercitam o monitoramento do próprio pensamento e aprendem a nomear o que fazem quando compreendem, interpretam, escrevem ou argumentam. Em um mundo marcado pela circulação acelerada de informações e pela multiplicidade de letramentos, esse tipo de experiência é decisivo: os jogos criam situações em que o conhecimento prévio é convocado, mas também desafiado, expandido e reorganizado em redes mais amplas de sentido, que incluem linguagens verbais, visuais, sonoras e digitais.

O conjunto de reflexões aqui desenvolvido aponta para uma agenda de pesquisa e de intervenção que permanece aberta. Se, por um lado, os estudos analisados demonstram a potência dos jogos pedagógicos para transformar o ensino de Língua Portuguesa e literaturas, por outro, evidenciam a necessidade de consolidar políticas institucionais, processos formativos e condições materiais que garantam a permanência e a expansão dessas práticas. O desafio que se coloca, portanto, não é apenas produzir novos jogos, mas sustentar uma cultura pedagógica em que a escola seja reconhecida como espaço legítimo de criação, experimentação e investigação sobre a linguagem. Nesse sentido, as “palavras finais” deste texto são, na verdade, convites: a que continuemos jogando seriamente com a língua, pesquisando a partir da sala de aula e construindo, coletivamente, uma educação linguística comprometida com a justiça social, a democracia e a invenção de outros modos de aprender e de viver.

Referência

ALMEIDA, P. N. de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo, Loyola, 2013.

ALVES, R. C. D. **Atividades pedagógicas lúdicas: propostas para aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental**. 358 p. Tese (Programa de Pós-graduação em Linguística da Faculdade de Letras) – UFJF, Juiz de Fora, 2022.

AUSUBEL, D. P. **Educational psychology: a cognitive view**. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 2002.

BAGNO, M.; RANGEL, Z. **Linguística da norma**. São Paulo: Parábola, 2015.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

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

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BAPTISTA, M. R.; GUILARDUCI, C.. **O lúdico na educação: a questão do método**. Ludicidade e educação: diálogo. Fapemig, Belo Horizonte, 2018.

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

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Tradução de Maria Ferreira. Editora Vozes Limitada, 2017 [1958].

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, Campinas, SP, 2012. DOI: [10.20396/remate.v0i0.8635992](https://doi.org/10.20396/remate.v0i0.8635992). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>.

CHEVALLARD Y. **La Transposición Didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. La Pensée Sauvage, Argentina. 1991.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

DENZIN, Norman K. LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K. LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006. p. 15-41.

FILLMORE, Charles. Frame Semantics. In: **Linguistic Society of Korea** (Ed.). *Linguistics in the Morning Call*. Seoul: Hanshin, 1982.

FILLMORE, C. J. LEE-GOLDMAN, R. R. e RHODES, R. The FrameNetConstruction. In BOAS, H., SAG, I. (eds.) **Sign-Based Construction Grammar**. Stanford: CSLI Publications, 2012.

FERRAZ, Inês; POCINHO, Margarida; FERNANDES, Tânia. **Prova de avaliação da consciência fonológica (PACF)**. Universidade de Madeira: Penteada, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/32680991_Prova_de_avaliacao_da_consciencia_fonologica. Acesso em: 06 jan. 2024

FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. **Desenvolvimento Cognitivo**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. São Paulo: Ática, 2001.

GERALDI, J. W. **A Aula como Acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

GILLON, G. T. **Phonological awareness defined in phonologic awareness: from research to practice**. 2. ed. New York: The Guilford Press, 2018

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Tradução de João Paulo Monteiro. 4. Ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000 [1938].

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

KLEIMAN, Â. B. **Estratégias de leitura**. 11. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

KENNEDY, C.; MCNALLY, L. **Scale Structure, Degree Modification, and the Semantics of Gradable Predicates**. *Language* 81, n.2, p. 345-381, 2005.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 36, p. 175-195, maio/ago. 2010. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1606/1489>. Acesso em: 29 set. 2024. LUCHESE, A. Política e a educação de surdos no Brasil. Indaial: Uniasselvi, 2017.

LOPES, Maria Conceição. Design de ludicidade. *Revista Entreideias*, v. 3, n.2. Salvador, p. 25-46. 2014. Disponível em: <https://encurtador.com.br/aio32>. Acesso em 10 mar 2020 .

LUCKESI, C. C. Desenvolvimento dos estados de consciencia e ludicidade. **Cadernos de Pesquisa** – Nucleo de Filosofia e Historia da Educacao, Programa de Pos-graduacao em Educacao, UFBA, vol. 2, no. 1, 1998.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e formacao do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez.2014a. Disponível em <https://periodicos.u.a.br/index.php/entreideias/article/view/9168/8976> Acesso 15 de abril de 2022

LUCKESI, C. C. Ensinar, Brincar e Aprender. Aprender: **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitoria da Conquista, Ba, v. 16, n. IX, p.131-136, jan. 2014b. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2466/2033> Acesso: 15 de abril de 2022.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas na prática educativa: compreensões conceituais e proposições** – Sao Paulo: Cortez, 2022.

MODESTO, M. C.; RUBI, J. de A. S. **A importância da ludicidade na construção do conhecimento.** Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 5, n. 1, 2014.

MOITA-LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada.** v.10. n.2. 1994. p. 329-228. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45>. Acesso em 10 jan 2022.

OLIVEIRA, F. A. L.. Do saber científico ao saber escolar: caminhos para uma educação linguística. In: Maria Célia Rocha de Moraes. (Org.). **Aprendizagem linguística em jogo: Ações interventivas em prol da recuperação de habilidades pontuatórias na escrita de estudantes do ensino fundamental ? anos finais.** 1ed.Recife: EDUPE, 2024, v. 1, p. 30-34.

OLIVEIRA, F. A. de L. Jogos pedagógicos e ensino de língua portuguesa: caminhos para uma aprendizagem significativa. In: OLIVEIRA, Fernando Augusto de Lima; MORAES, Maria Célia Rocha; SENE, Marcus Garcia de (Org.). **Ludicidade no ensino de Língua Portuguesa: explorando e aprendendo com jogos pedagógicos manipuláveis.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p. 10-23.

OLIVEIRA, F. A. L; SENE, M. G. **Jogos pedagógicos manipuláveis no ensino de Língua Portuguesa: aspectos cognitivos, funções pedagógicas e intencionalidade didática.** Anais do Evento – 3º Congresso Brasileiro de Jogos Pedagógicos. Práticas inovadoras e jogos pedagógicos: perspectivas, desafios e caminhos para a educação contemporânea. Garanhuns – PE : Ed. Biblioteca Newton Sucupira. 2025.

OLIVEIRA, F. A. L.; MORAES, M. C. R. de; SENE, M. G. de (org.). **Ludicidade no ensino de Língua Portuguesa: explorando e aprendendo com jogos pedagógicos manipuláveis.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 161 p. ISBN 978-65-265-1985-1.

PIAGET, J. **A epistemologia genética.** São Paulo: Martins Fontes, 1975.

PILATI, E. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa.** São Paulo: Pontes Editora, 2017

PRENSKY, M. Aprendizagem baseada em jogos digitais: uma nova esperança para o ensino formal e os treinamentos centrados no aprendiz. In: PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais.** São Paulo: SENAC, 2012. p. 133-152.

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

ROJO, R. H.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

VYGOTSKY, L. S.. Pensamento e linguagem. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Psicolinguística e alfabetização. In: MAIA, Marcos (Org.). **Psicolinguística, psicolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 113-128.

SIGILIANO, N. S.; BERNO, L. R. (Org.). **Ensinar português de forma divertida: atividades lúdicas para os anos finais do ensino fundamental e médio**. Juiz de Fora, MG. Editora UFJF, 2021.

SILVA, W. R..Análise Linguística pela Educação Científica. DELTA. **Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 41, p. 1-31, 2025.

STROBEL, K. **História da educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura em Letras-Libras na modalidade a distância. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7967617/mod_resource/content/1/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos-1.pdf. Acesso em: 30 set. 2024. _____. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: Ed. UFSC, 2009.