

LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

estratégias lúdicas para a alfabetização na primeira infância em turmas de pré-escola

Cristian Roberto Antunes de Oliveira¹

Silvânia Derossi Lemos de Souza²

Resumo: Este trabalho analisa a importância da alfabetização e do letramento na Educação Infantil, com destaque para a ludicidade como estratégia pedagógica essencial ao desenvolvimento infantil. A pré-escola, etapa obrigatória da educação básica, representa um espaço privilegiado para a construção de saberes e a preparação das crianças para o ingresso no Ensino Fundamental, sem, contudo, perder de vista que o brincar e a interação são eixos estruturantes dessa fase da vida. Ao revisitar aspectos históricos da educação no Brasil, marcada por desigualdades sociais e altas taxas de analfabetismo, evidencia-se o papel da escola como espaço de democratização do conhecimento e promoção do desenvolvimento humano. Nesse sentido, alfabetização e letramento, quando integrados a práticas lúdicas, favorecem aprendizagens significativas, despertam maior interesse das crianças e ampliam suas possibilidades cognitivas, sociais, afetivas e culturais. A ludicidade, entendida como experiência prazerosa e significativa, contribui para que o processo de aprender a ler, escrever e desenvolver noções matemáticas não seja apenas uma exigência escolar, mas uma vivência de descobertas e conquistas. Jogos, brincadeiras e atividades interativas potencializam a aprendizagem, aproximando alfabetização e letramento de forma leve, humanizada e efetiva. Assim, defende-se que o lúdico seja eixo estruturante da prática docente na Educação Infantil, garantindo às crianças um início escolar marcado pelo prazer de aprender e pelo reconhecimento de seu direito de viver plenamente a infância.

Palavras-chave: educação infantil; alfabetização; letramento; ludicidade; pré-escola.

LITERACY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION playful strategies for early childhood literacy in preschool classes

Abstract: This work analyzes the importance of alphabetization and literacy in Early Childhood Education, with emphasis on playfulness as an essential pedagogical strategy for child development. Preschool, a mandatory stage of basic education, represents a privileged space for the construction of knowledge and the preparation of children for entry into Elementary School, without, however, losing sight of the fact that play and interaction are structuring axes of this phase of life. By revisiting historical aspects of education in Brazil, marked by social inequalities and high illiteracy rates, the role of the school as a space for the democratization of knowledge and promotion of human development is evidenced. In this sense, alphabetization and literacy, when integrated with playful practices, favor meaningful learning, arouse greater interest in children and expand their cognitive, social, affective and cultural possibilities. Playfulness, understood as a pleasurable and meaningful experience, contributes to making the process of learning to read, write and develop mathematical notions not only a school requirement, but an experience of discoveries and achievements. Games and interactive activities enhance learning, bringing alphabetization and literacy closer together in a light, humanized and effective way. Thus, it is argued that playfulness should be the structuring axis of teaching practice in Early Childhood Education, ensuring children a school beginning marked by the pleasure of learning and the recognition of their right to fully experience childhood.

Keywords: early childhood education; alphabetization; literacy; playfulness; preschool.

¹ Universidade do Planalto Catarinense/Doutorado – E-mail: cristian.oliveira@educacaolages.sc.gov.br

² Professora efetiva do Sistema Municipal de Ensino de Lages/SC desde 1994, nomeada pela Portaria n 6300 de 27/05/1994. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Planalto Catarinense (1992) e mais de três décadas de atuação na Educação, com ênfase na formação docente e na alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento configuram-se como eixos centrais das discussões educacionais contemporâneas, especialmente nos anos iniciais da escolarização. Se, por um lado, as políticas públicas têm buscado garantir o direito à aprendizagem da leitura e da escrita, por outro, ainda persistem práticas pedagógicas que desconsideram a infância como etapa singular de desenvolvimento humano e reduzem o processo alfabetizador à mera decodificação de códigos linguísticos.

Autores como Vygotsky (1998) e Piaget (1973) demonstram que a aprendizagem não é um ato isolado, mas se constrói nas interações entre sujeitos e contextos socioculturais. Vygotsky (1998), ao propor a perspectiva sociointeracionista, evidencia que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende da mediação cultural e da linguagem, reconhecendo o papel do professor como mediador do conhecimento. Piaget (1973), por sua vez, contribui com a noção de estágios de desenvolvimento cognitivo que, embora criticados por sua rigidez, ainda oferecem subsídios para compreender os modos de pensar e agir das crianças nos primeiros anos escolares.

As pesquisas mais recentes em educação têm problematizado leituras lineares e universalizantes desses referenciais, enfatizando a importância de conceber a alfabetização com “alma de criança”; isto é, como prática pedagógica que considera a ludicidade, o brincar, as expressões singulares e os modos de ser da infância. Ferreiro e Teberosky (1999) trouxeram avanços significativos ao reconhecer as hipóteses de escrita elaboradas pelas crianças, deslocando a visão de aluno passivo para sujeito ativo no processo de construção do conhecimento.

O debate sobre letramento, por sua vez, amplia a compreensão de alfabetização para além da mera aprendizagem do código, incluindo as múltiplas práticas sociais de leitura e escrita (Soares, 2003, 2004; Tfouni, 1995). Essa ampliação desafia a escola a assumir um papel que vá além da transmissão de conteúdos, promovendo experiências significativas que articulem saberes escolares e cotidianos e assegurem às crianças o direito de aprender em sua integralidade.

É nesse entrelaçamento entre alfabetização, letramento e infância que este trabalho se insere, buscando refletir sobre como o ensino da leitura e da escrita na pré-

escola pode ser compreendido para além da técnica, como experiência formativa que respeita a singularidade das crianças e a historicidade dos professores, tendo a ludicidade como elemento estruturante.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PRÉ-ESCOLA

Ao revisitar a trajetória da alfabetização no Brasil, observa-se a centralidade dos processos de leitura e escrita na constituição da escola e das práticas pedagógicas. Pensar o ambiente escolar é, inevitavelmente, reconhecer a leitura e a escrita como fundamentos da prática educativa (Boto, 2011).

Historicamente, até o final do século XIX, o acesso à educação foi restrito a uma parcela reduzida da população, especialmente às classes mais favorecidas. Com a expansão do número de escolas, o direito à escolarização foi gradualmente estendido a outros grupos sociais, embora ainda marcado por profundas desigualdades. Nesse percurso, a organização escolar, os sistemas de ensino e a atuação docente consolidaram-se como elementos essenciais na formação das práticas de leitura e escrita (Mortatti, 2011).

A intensificação do desenvolvimento econômico, industrial e cultural ampliou a exigência da leitura e da escrita como instrumentos de inserção social e participação cultural. Apesar das disparidades regionais, o ensino-aprendizagem passou a ser reconhecido como processo fundamental para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras, constituindo-se condição indispensável para a formação dos sujeitos (Soares, 2004).

Soares (2003) ressalta que alfabetização e letramento não podem ser compreendidos de forma dissociada, visto que a criança aprende, de maneira simultânea, o código escrito e os usos sociais da escrita. Ferreiro e Teberosky (1999) reforçam essa compreensão ao demonstrar que a criança, desde cedo, elabora hipóteses sobre a escrita a partir de suas interações e experiências, construindo conhecimento de forma ativa.

Tal perspectiva aponta para a necessidade de que a alfabetização, sobretudo na pré-escola, esteja imersa em contextos lúdicos e significativos, nos quais leitura e escrita assumam sentido real para a criança. Em vez de antecipar formalismos próprios do Ensino Fundamental, trata-se de criar oportunidades de letramento emergente, em que textos,

narrativas, marcas gráficas, rimas, cantigas, listas, bilhetes e histórias estejam presentes como práticas de vida.

3 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM TURMAS DE PRÉ-ESCOLA

A experiência do brincar atravessa diferentes tempos históricos e culturas, constituindo elemento essencial da infância. A brincadeira permite à criança transitar entre o mundo imaginário e o mundo real, elaborar situações vividas e criar novas possibilidades de existência. Brincadeira, cultura e conhecimento se articulam como tríade fundamental da vida infantil, marcada por significação e ludicidade.

Selma Wassermann (1990), ao refletir sobre o jogo, afirma que ele é uma fonte de criatividade, pois as crianças jogam com ideias enquanto se envolvem nas experiências do seu divertimento. Compreender as brincadeiras e seus significados na vida das crianças implica reconhecer o brincar como espaço de criação, de expressão e de elaboração simbólica, e não como mera atividade ociosa.

De acordo com Wassermann (1990, p. 30):

O jogo é nossa maior fonte de criatividade [...] as crianças jogam com ideias enquanto se envolvem nas experiências do seu divertimento e, para isso, é necessário compreender as suas brincadeiras e, portanto, entender o significado delas na vida das crianças.

Por meio das brincadeiras, a criança vivencia o faz de conta, constrói cenários imaginários e testa papéis sociais. Aprende a lidar com regras, percebe limites, assume responsabilidades e elabora as consequências de suas escolhas. Nesse processo, emergem relações de troca, negociação e cumplicidade, que se traduzem em aprendizagens sociais e afetivas.

Vygotsky (1998) observa que não existe brinquedo sem regras. Mesmo nas situações imaginárias, há normas que orientam a conduta da criança: ao “brincar de mãe”, por exemplo, espera-se que ela incorpore comportamentos que atribui ao papel materno. Assim, ainda que situado no campo da imaginação, o brincar é atravessado por normas que permitem à criança compreender o funcionamento da vida social.

Vygotsky (1998, p. 108) afirma que:

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 2
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

[...] não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. A criança imagina-se mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal.

No espaço escolar, jogos e brincadeiras assumem valor pedagógico significativo, sobretudo quando mediados por objetos concretos e pela interação em grupo. Dinello (2007) destaca que, graças ao jogo e às brincadeiras, a criança reconhece o mundo exterior de forma mais objetiva, o que contribui para sua formação intelectual sem incorrer em práticas escolarizadas estéreis. Em lugar de contrapor brincar e aprender, trata-se de perceber o jogo como prática que potencializa o raciocínio, a atenção, a criatividade e a construção de conhecimentos.

Graças ao jogo e às brincadeiras, a criança se torna menos subjetiva, reconhece objetivamente o exterior, facilitando uma evolução muito importante para o futuro. Jogar contribui à formação intelectual sem acarretar as condutas esterilizantes que lhe provocaria o intelectualismo dos deveres escolares (Dinello, 2007, p. 23).

Ao articular brincar, alfabetização e letramento, cria-se um ambiente no qual a criança pode experimentar a linguagem escrita de forma viva: brincando de “escola”, de “mercado”, de “correio”, elaborando listas, bilhetes, receitas, cartazes ou rótulos; cantando parlendas e jogos de palavras; contando histórias e recontando-as à sua maneira. Nesses contextos, o letramento emergente é potencializado pela ludicidade, gerando situações em que ler e escrever passam a ser necessidades reais do jogo, e não apenas tarefas escolares.

4 COMPREENDENDO MAIS SOBRE A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A ludicidade ou o lúdico diz respeito a jogos, brinquedos e brincadeiras que, utilizados como instrumentos educativos, sobretudo na Educação Infantil, promovem avanços significativos na aprendizagem das crianças. O jogo é uma atividade que tem como finalidade principal o divertimento, mas, no campo educacional, assume significado mais amplo.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 2
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

Antunes (2017) esclarece que, do ponto de vista educacional, o jogo se afasta da ideia restrita de competição e se aproxima de sua origem etimológica latina, relacionada ao gracejo, ao divertimento e ao passatempo. Jogos infantis podem até incluir elementos competitivos, mas, essencialmente, visam estimular o crescimento e as aprendizagens, configurando-se como relação interpessoal entre dois ou mais sujeitos, realizada dentro de determinadas regras.

Diferencia-se, assim, jogo de brinquedo: o primeiro possui regras e objetivos estabelecidos; o segundo apresenta uso mais aberto, determinado pela imaginação e exploração da criança (Antunes, 2017). Cabe, entretanto, um alerta: os jogos não podem ser reduzidos a meras ferramentas didáticas esvaziadas de prazer. Quem os transforma em instrumentos pedagógicos significativos é o professor, que não pode, em suas ambições cognitivas e sociais, esquecer o aspecto do prazer e da alegria.

O brincar configura-se como uma das formas mais potentes e espontâneas de desenvolvimento infantil, pois se constitui a partir das vivências e experiências cotidianas da criança. É por meio da curiosidade, da imaginação e da interação com os pares, com os objetos e com o ambiente, que a criança constrói conhecimentos sobre si e sobre o mundo, atribuindo sentidos às suas experiências. As práticas lúdicas, quando preservam seu caráter simbólico, expressivo e prazeroso, favorecem processos de aprendizagem significativos e contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural da criança, sem perder a dimensão do encantamento que caracteriza a infância.

Nessa perspectiva, creches e pré-escolas devem ser compreendidas como espaços democráticos, com propostas lúdico-pedagógicas de qualidade, que valorizem a criança como co-construtora de seu desenvolvimento, respeitando seus tempos e modos de aprender (Jorge, 2006). Bacelar (2009) acrescenta que, a partir do que a criança revela na relação com objetos e pessoas, é possível identificar seus níveis de desenvolvimento e desafiá-la a avançar, reconhecendo o brincar como espaço de elaboração simbólica de medos, angústias e agressividades em ambiente seguro.

A ludicidade, portanto, ultrapassa o entretenimento: torna-se linguagem, cultura e conhecimento. Ao ser incorporada às práticas de alfabetização e letramento, possibilita que o trabalho com a língua escrita seja vivido como experiência de expressão, descoberta e criação, e não como mero treinamento mecânico.

5 LUDICIDADE E EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

O ato de brincar atravessa épocas e culturas, sendo reconhecido como dimensão constitutiva da infância. Pesquisas desenvolvidas sobretudo a partir do século XX conferiram maior visibilidade à ludicidade na educação. Para Luckesi (2000), a ludicidade é uma atitude do sujeito diante da atividade, marcada pelo prazer genuíno e pelo envolvimento profundo com a ação. Nessa perspectiva, brincar é uma forma natural e poderosa de aprender.

Kishimoto (1994, 2008, 2011) reforça essa visão ao afirmar que jogos e brincadeiras são práticas culturais e pedagógicas que permitem à criança construir conhecimentos, socializar-se e desenvolver-se integralmente. Brincar mobiliza imaginação, linguagem, interação social, motricidade, pensamento lógico e capacidade de resolver problemas. Não é atividade periférica, mas eixo estruturante da Educação Infantil.

Vygotsky (1998) destaca que a atividade lúdica cria uma zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança realiza ações que não faria sozinha, antecipando aprendizagens e ampliando sua autonomia. Piaget (1973) também sinaliza que o jogo é forma autêntica de assimilação da realidade, permitindo à criança integrar novas experiências e ressignificá-las em seu universo simbólico. Em ambos os casos, o brincar figura como motor do desenvolvimento.

Do ponto de vista legal, o brincar está assegurado como direito nas principais legislações brasileiras: a Constituição Federal (Brasil, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) reconhecem a educação infantil como etapa fundamental para o desenvolvimento integral, incluindo o lazer e o brincar como dimensões desse processo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017) consolidam a ludicidade e as interações como eixos das práticas pedagógicas.

Cabe ao professor, nesse cenário, assumir papel central na criação de ambientes que favoreçam a ludicidade e na mediação entre o universo infantil e os conteúdos escolares. Isso implica:

- conhecer o desenvolvimento infantil e os direitos de aprendizagem das crianças;

- planejar situações lúdicas que articulem oralidade, leitura e escrita;
- criar contextos em que textos, jogos, músicas, histórias e diferentes linguagens estejam integrados;
- valorizar as produções infantis, suas hipóteses de escrita, suas narrativas e interpretações;
- abandonar a dicotomia “ou se brinca ou se aprende” e reconhecer que é brincando que a criança pensa, reflete, explora, constrói e reconstrói sentidos.

Jorge (2006) problematiza contextos em que o brincar fica restrito a momentos no parquinho, desvinculado da intencionalidade pedagógica, e defende que a brincadeira não deve ser entendida como atividade sem propósito ou apenas como entretenimento, mas como prática que atravessa aprendizagens e subjetividades. O momento da brincadeira é aquele em que a criança está pensando, refletindo, buscando, simbolizando e dando outros sentidos ao mundo que a cerca.

Assim, alfabetizar e letrar na Educação Infantil, em turmas de pré-escola, exige do professor uma postura ética, estética e política: planejar práticas lúdicas intencionais; promover ambientes letrados; articular cultura, linguagem e experiência; reconhecer a criança como sujeito de direitos e de saberes; e compreender que o brincar é condição para que a aprendizagem seja, de fato, significativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil no Brasil tem sido atravessada por desafios sociais, pedagógicos e políticos que demandam práticas educativas cada vez mais sensíveis e inovadoras. Nesse cenário, a ludicidade se revela como eixo estruturante do processo educativo, assegurando às crianças experiências que integram dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais.

Mais do que uma estratégia metodológica, a ludicidade deve ser compreendida como princípio pedagógico que sustenta a aprendizagem significativa. Brincadeiras, jogos, músicas, narrativas, dramatizações e atividades exploratórias potencializam o desenvolvimento da linguagem e da criatividade, fortalecem vínculos afetivos e sociais,

criam oportunidades para que as crianças aprendam a conviver, negociar regras, lidar com limites e construir novas formas de imaginar o mundo.

O presente estudo evidenciou que alfabetização e letramento não podem ser reduzidos a processos técnicos de codificação e decodificação de códigos linguísticos. Pelo contrário, devem ser entendidos como práticas sociais e culturais atravessadas pela ludicidade, pelo diálogo e pela escuta atenta da infância. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil requer o reconhecimento de que a criança é sujeito de direitos e que suas experiências significativas precisam constituir a base do processo pedagógico.

Constatou-se que a ludicidade, quando incorporada de maneira planejada e intencional, favorece a formação integral, promovendo criatividade, autonomia e socialização, ao mesmo tempo em que ressignifica o papel docente, deslocando o professor da posição de mero transmissor para a de mediador de experiências. Esse movimento contribui para práticas educativas mais alinhadas à BNCC e às políticas públicas voltadas à garantia do direito à aprendizagem.

Desse modo, a alfabetização na pré-escola não deve ser antecipada como mera exigência escolar, mas conduzida em consonância com os modos de ser e existir da criança, respeitando sua singularidade e seus tempos próprios. Investir em formação continuada de professores, em espaços lúdicos, em materiais de qualidade e em projetos que valorizem o brincar e o letramento emergente é condição para que a escola cumpra sua função social de forma ética e humanizada.

Alfabetizar e letrar na Educação Infantil, a partir da ludicidade, é compromisso que transcende o campo técnico: trata-se de tarefa ética, política e pedagógica, que exige sensibilidade dos educadores e compromisso público com a infância. O brincar, longe de ser acessório, é fundamento da infância e elemento constitutivo da aprendizagem. É nele que a criança se constitui como sujeito e é por meio dele que se torna possível construir um processo de alfabetização e letramento equilibrado, humanizado e verdadeiramente significativo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil**: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir. Petrópolis: Vozes, 2017.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 2
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

BOTO, Carlota. **A infância e sua educação**: entre a tradição e a modernidade. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 ago. 2025.

DINELLO, Raimundo Angel. **Expressão ludocriativa**. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2007.

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

JORGE, Ana Soares. Ludicidade e Educação Infantil. **Avesso do Avesso**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 74-99, 2006. Disponível em: https://feata.edu.br/downloads/revistas/avessodoavesso/v4_artigo04_ludicidade.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação infantil**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas**. Salvador: UFBA, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 ago. 2025.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 2
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TFOUNI, Vera Lúcia. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WASSERMANN, Selma. **Brincadeiras sérias na escola primária**. Lisboa: Instituto Piaget/Horizontes Pedagógicos, 1990.