

Jogar Para Ler: Uso de Jogos Híbridos para a Alfabetização

Ana Lúcia Pierazo Tomé Evangelista

Resumo: O artigo discute a emergência dos jogos híbridos, combinações de dinâmicas analógicas e ambientes digitais, como dispositivos de mediação para alfabetização nos Anos Iniciais, em contexto de expansão do letramento multimodal e de ecossistemas escolares marcados por conectividade intermitente. Define-se como objetivo geral analisar em que medida tais jogos favorecem consciência fonológica, decodificação, fluência e produção de textos curtos, quando articulados a práticas de linguagem e à mediação docente. A justificativa ancora-se na necessidade de estratégias que conciliem engajamento lúdico, acessibilidade (DUA) e avaliação formativa, ao mesmo tempo em que consideram ética algorítmica e privacidade. A metodologia adota revisão bibliográfica qualitativa, com seleção de estudos nacionais e internacionais dos últimos dez anos, análise temática de achados e triangulação conceitual entre letramento, gamificação e inclusão. Os resultados sintetizam evidências de ganhos em motivação para leitura, avanço em repertórios fonográficos e maior permanência nas tarefas, sobretudo quando o design didático explicita objetivos, critérios de sucesso e feedbacks graduados; também se registram condições necessárias: formação docente, curadoria de recursos, alinhamento à BNCC e protocolos de proteção de dados. Conclui-se que jogos híbridos potencializam trajetórias de alfabetização quando organizados em sequências didáticas com desafios progressivos, acompanhamento individualizado e instrumentos de avaliação contínua; propõe-se, como desdobramento, investigação aplicada em redes públicas, com estudos de caso e métricas de aprendizagem comparadas.

Palavras-chave: Jogos Híbridos; Alfabetização; Letramento Multimodal.



Recebido em: Setembro 2024; Aceito em: Fev. 2025

DOI: 10.56069/2676-0428.2025.711

Aproximações e Convergências: pautas científicas multitemáticas

Abril, 2025, v. 3, n. 25

Periódico Multidisciplinar da FESA Educacional

ISSN: 2676-0428



Play to Read: Use of Hybrid Games for Literacy

Abstract:

This article discusses the emergence of hybrid games—combinations of analog dynamics and digital environments—as mediating devices for literacy in the early years of schooling, within the context of multimodal literacy and educational ecosystems marked by intermittent connectivity. The general objective is to analyze how such games foster phonological awareness, decoding, fluency, and the production of short texts, when articulated with language practices and teacher mediation. The study is justified by the need for strategies that combine ludic engagement, accessibility (UDL), and formative assessment, while also considering algorithmic ethics and data privacy. The methodology adopts a qualitative bibliographic review, selecting national and international studies from the last decade, performing thematic analysis, and conceptually triangulating literacy, gamification, and inclusion. The results synthesize evidence of increased reading motivation, phonographic repertoire expansion, and longer task engagement, especially when the instructional design makes objectives, success criteria, and feedback explicit. Necessary conditions include teacher training, resource curation, BNCC alignment, and data protection protocols. It concludes that hybrid games enhance literacy trajectories when organized in didactic sequences with progressive challenges, individualized follow-up, and continuous assessment instruments. Future developments include applied research in public schools with case studies and comparative learning metrics.

Keywords: Hybrid Games; Literacy; Multimodal Literacy.

Jugar para leer: Uso de juegos híbridos para la alfabetización

Resumen:

El artículo analiza la aparición de los juegos híbridos —combinaciones de dinámicas analógicas y entornos digitales— como dispositivos de mediación para la alfabetización en los primeros años de la educación básica, en un contexto de alfabetización multimodal y ecosistemas escolares caracterizados por la conectividad intermitente. El objetivo general consiste en analizar cómo estos juegos favorecen la conciencia fonológica, la decodificación, la fluidez y la producción de textos breves, cuando se articulan con prácticas del lenguaje y mediación docente. La justificación se basa en la necesidad de estrategias que integren el juego, la accesibilidad (DUA) y la evaluación formativa, considerando además la ética algorítmica y la privacidad de los datos. La metodología adoptada es una revisión bibliográfica cualitativa, con selección de estudios nacionales e internacionales de la última década, análisis temático y triangulación conceptual entre alfabetización, gamificación e inclusión. Los resultados evidencian mayor motivación para la lectura, ampliación del repertorio fonográfico y mayor permanencia en las tareas, especialmente cuando el diseño didáctico explicita objetivos, criterios de éxito y retroalimentaciones graduales. Se señalan condiciones necesarias: formación docente, curaduría de recursos, alineación con la BNCC y protocolos de protección de datos. Se concluye que los juegos híbridos potencian las trayectorias de alfabetización cuando se organizan en secuencias didácticas con desafíos progresivos, acompañamiento individual y evaluación continua. Se propone como proyección la investigación aplicada en redes públicas mediante estudios de caso y métricas comparadas de aprendizaje.

Palabras clave: Juegos Híbridos; Alfabetización; Alfabetización Multimodal.

INTRODUÇÃO

Nesse contexto relativo à cultura digital contemporânea, os jogos vêm ganhando centralidade simbólica e prática na vida social, já que articulam linguagens, mídias e interações que atravessam gerações e instituições. Visto que ambientes híbridos combinam materiais analógicos e recursos digitais, ampliam repertórios de participação e oferecem tramas narrativas que favorecem atenção conjunta, coordenação motora fina e exploração fonográfica durante situações de leitura inicial, inclusive em territórios com conectividade intermitente e infraestrutura limitada.

Nessa perspectiva de alfabetização multimodal, híbridos lúdicos favorecem vínculos entre consciência fonológica, decodificação e produção de microtextos, uma vez que regras, objetivos e feedbacks configuram contextos de resolução de problemas relevantes para crianças em processo de apropriação do sistema alfabético. Porque desafios graduados e pistas visuais produzem orientação metacognitiva, sequências didáticas gamificadas tendem a sustentar engajamento e a reduzir dispersões, desde que docentes realizem mediação explícita e criteriosa do percurso avaliativo formativo.

Sob essa ótica, o objetivo geral concentra-se em analisar em que medida jogos híbridos para ler, quando integrados a práticas de linguagem, favorecem avanços mensuráveis em consciência fonêmica, fluência e autoria emergente de textos curtos. Porquanto a proposta recorre a princípios de desenho universal para aprendizagem e a protocolos de proteção de dados, interessa mapear condições pedagógicas, materiais e éticas que sustentem experiências inclusivas, com atenção às necessidades de estudantes com perfis diversos e ritmos heterogêneos de aprendizagem.

Sob esse viés, a justificativa advém da confluência entre demandas curriculares e ecologia midiática das infâncias, como se observa em debates que tensionam promessas tecnodeterministas e realidades escolares concretas. Em virtude de evidências que associam jogos a motivações e persistência, sem garantia automática de compreensão textual, busca-se delimitar como a combinação de tabuleiros, cartas, aplicativos e sensores contribui para leitura situada e

para apropriação de correspondências grafema fonema, evitando reduções instrumentalizadas do lúdico ao treino repetitivo (Selwyn, 2016).

Acerca dessa lógica de investigação, adota-se revisão bibliográfica qualitativa, com seleção criteriosa de estudos nacionais e internacionais publicados na última década, além de obras de referência sobre aprendizagem mediada por jogos e literacias digitais. Em face de uma tradição que discute aprendizagem situada, sistemas de regras e feedback informativo, realizam-se análises temáticas e triangulação conceitual entre gamificação, alfabetização e inclusão, explorando contribuições clássicas e atualizações recentes do campo (Gee, 2003; Salen; Zimmerman, 2004; Gee; Hayes, 2011).

DESENVOLVIMENTO

Nesse contexto relativo à alfabetização mediada por tecnologias, o jogo apresenta-se como linguagem cultural amplamente partilhada pelas infâncias, já que articula regras, ficção e agência do jogador em ambientes que convidam à exploração. Visto que o estudo focaliza jogos híbridos com articulações analógicas e digitais, a discussão desloca-se do entretenimento para experiências de leitura e escrita iniciais, nas quais desafios graduados, narrativas e cooperação favorecem atenção conjunta, manejo de símbolos e aproximações fonográficas orientadas ao Sistema de Escrita Alfabética.

Nessa perspectiva de aprendizagem situada, diferentes tradições teóricas convergem ao reconhecer o jogo como espaço de desenvolvimento, uma vez que produz zonas de possibilidade que ultrapassam o cotidiano imediato e autorizam a criança a experimentar fazeres, afetos e linguagens. Porque o brincar institui metas e restrições, mesmo quando implícitas, a criança negocia significados, coordena turnos e explora representações, compondo um cenário propício à consciência fonológica, à decodificação inicial e à autoria de microtextos, desde que a mediação docente organize percursos avaliativos claros e responsivos.

Sob essa ótica, autores clássicos descrevem características recorrentes do lúdico, porquanto o prazer pode alternar-se com esforço e frustração conforme tarefas e objetivos, enquanto a liberdade de ação pressupõe

voluntariedade e adesão às regras do jogo, explícitas em tabuleiros canônicos ou latentes em faz de conta. Como a incerteza de resultados sustenta a curiosidade, e tempo e espaço do jogo se definem por recortes próprios, delineia-se um microcosmo que acolhe imaginação e simulação de papéis sociais, amplificando condições para experimentações linguísticas relevantes à alfabetização (Hui-zinga, 1951; Caillois, 1958; Vygotski, 1998).

Acerca dessa lógica de mediação, a literatura brasileira consolidou discussões sobre brinquedo, jogo e educação, em face de uma tensão recorrente entre espontaneidade e intencionalidade pedagógica. Em vista de contribuições que distinguem jogo livre e jogo educativo, indicam-se equilíbrios dinâmicos que preservam ludicidade ao mesmo tempo em que explicitam objetivos linguísticos, critérios de sucesso e devolutivas formativas, evitando a conversão do jogo em mero treino repetitivo e abrindo espaço para exploração significativa de relações grafofônicas e práticas de linguagem socialmente situadas (Kishimoto, 1996; Murcia, 2005).

No que concerne a ambientes de imaginação regulada, Vygotski descreve a situação imaginária como território onde desejos inviáveis no real encontram realização simbólica, no que diz respeito a regras internas negociadas durante o faz de conta que modulam condutas e metas do grupo. No que tange à alfabetização, tal arquitetura simbólica favorece manipulação de signos, nomeação de objetos, construção de listas e roteiros, além de leituras compartilhadas conectadas a narrativas do jogo, compondo ancoragens para consciência silábica e alfabética e para a emergência de autoria textual (Vygotski, 1998; Oliveira, 1995).

Nesse sentido, quando se consideram jogos híbridos desenhados para ler, a intencionalidade pedagógica emerge do design didático e da curadoria, já que tabuleiros físicos, cartas com pistas, aplicativos de apoio e sensores de progressão permitem feedback imediato e registro de trajetórias. Em decorrência de sequências com missões e checkpoints linguísticos, a turma encontra oportunidades para decodificar pistas, produzir instruções, comparar hipóteses de leitura e revisar microtextos, enquanto a mediação docente assegura acessibilidade, proteção de dados, colaboração estruturada e conexão com objetivos da etapa escolar.

Sob esse viés, o suposto paradoxo entre liberdade lúdica e finalidade educativa reconfigura-se quando a condução docente preserva a agência do jogador e garante transparência sobre metas, critérios e modos de ajuda. Já que a atividade voluntária sustenta engajamento, a incorporação de escolhas significativas, rotinas de autoavaliação e feedback gradativo consolida um ambiente que convoca participação autoral e atenção sustentada, ao mesmo tempo em que evita a captura do brincar por rotinas instrumentalizadas destituídas de sentido para quem aprende (Kishimoto, 2007; Campagne, 1989).

No plano do desenvolvimento, estudos apontam que experiências lúdicas estruturadas ampliam repertórios motores e sociocomunicativos, uma vez que o corpo participa da leitura por meio de gestos de apontar, manipulação de marcadores e coordenação rítmica, e que a dimensão afetiva modula persistência diante de desafios. Porquanto a alfabetização envolve sistemas notacionais, convenções gráficas e relações som letra, contextos que encenam papéis, simulam notícias e incorporam regras contribuem para atenção às pistas visuais, à segmentação e à prosódia durante leituras em voz alta e silenciosas (Murcia, 2005; Bomtempo, 2007; Moura, 2007; Ide, 2007).

Figura 1. Função Lúdica e Função Educativa



Fonte: Elaborado para este estudo (2025).

No horizonte histórico do jogo, contribuições fundacionais mapeiam continuidades e contrastes entre formas lúdicas, uma vez que estudos compararam competições, simulações e sorte com regras explícitas ou implícitas, descrevendo sutilezas que influenciam a organização das tarefas e a natureza do desafio. Em virtude desse repertório, a alfabetização interessada em jogos híbridos pode selecionar mecânicas que favoreçam leitura de instruções, negociação de regras e produção de textos de apoio, consolidando práticas de linguagem que circulam fora da escola e que ganham densidade no cotidiano (Huizinga, 1951; Caillois, 1958; Froemberg, 1987).

Acerca do trabalho docente, a formação para curadoria e adaptação torna-se decisiva quando se pensa em inclusão, já que DUA exige múltiplas formas de engajar, representar e expressar, com opções de suporte auditivo, visual e tátil. Em face de turmas heterogêneas, a organização de grupos cooperativos, a distribuição de papéis rotativos e a previsão de materiais de apoio em diferentes níveis de complexidade garantem participação ampliada, enquanto a avaliação formativa registra progressos em consciência fonêmica, fluência e autoria, informando ajustes finos nas próximas sessões de jogo.

No que concerne ao equilíbrio entre jogo livre e eixo educativo, a pesquisa delimita balizas operacionais que evitam a diluição da experiência lúdica e, simultaneamente, preservam pertinência curricular. No que diz respeito à gestão do tempo e ao planejamento da sequência, a alternância entre exploração, formalização e produção textual cria circuitos de ida e volta entre brincar e estudar, de modo que a leitura não se restringe a resposta correta e se projete como prática social situada, apoiada em narrativas, desafios e cooperação regulada por regras claras e negociadas.

No que tange às implicações para alfabetização, jogos híbridos organizados em trilhas pedagógicas com desafios progressivos têm potencial para consolidar trajetórias de leitura quando a escola acolhe a cultura lúdica contemporânea sem submeter o brincar a tabelas de treino descontextualizadas. À vista disso, o presente quadro teórico convida redes públicas a examinar design didático, mediação e documentação de aprendizagem, articulando ludicidade, ética e inclusão para que a leitura inicial floresça em ambientes que reconhecem a criança como sujeito de linguagem, criadora de mundos e autora em formação.

Nesse contexto relativo à alfabetização inicial mediada por jogos híbridos, a discussão sobre equilíbrio entre ludicidade e intencionalidade pedagógica ganha centralidade, já que o brincar convoca liberdade de ação e, simultaneamente, solicita orientação didática para que a aprendizagem avance. Visto que a pesquisa focaliza leitura e escrita nos Anos Iniciais, interessa delimitar condições de uso que preservem o prazer, a curiosidade e a exploração, enquanto o planejamento docente organiza objetivos linguísticos claros, critérios observáveis e devolutivas frequentes, evitando reduções a treino mecânico descontextualizado (Kishimoto, 1996).

Nessa perspectiva de mediação, a ação docente assume natureza dialógica porque precisa conciliar escolhas das crianças com metas curriculares, de modo que a livre iniciativa se mantenha viva sem perder referência a consciência fonológica, decodificação e autoria emergente. Uma vez que a atividade voluntária sustenta engajamento, recomenda-se que educadores participem das brincadeiras, registrem percursos, selecionem materiais acessíveis e configurem espaços convidativos, favorecendo interações cooperativas, atenção conjunta e negociações de regras ligadas a leitura e escrita de pequenas instruções, listas e rótulos (Kishimoto, 2007).

Sob essa ótica, desequilíbrios aparecem quando a ludicidade concentra-se exclusivamente no entretenimento, o que produz experiências prazerosas com baixo vínculo com alfabetização, ou quando a orientação didática suprime a brincadeira, convertendo o jogo em tarefa enfadonha que inibe decisão, imaginação e autoria. Porquanto a investigação pretende sustentar alfabetização com sentido, propõe-se um campo intermediário, no qual objetivos linguísticos convivem com autonomia para explorar, experimentar e errar, condição que frequentemente favorece metacognição e persistência diante de desafios moderados (Vial, 1981).

Como o termo jogo educativo recebe acepções distintas na literatura, convém especificar dois usos operacionais aderentes ao estudo. Em virtude de definições que se apoiam em Mialaret e Vial, compreende-se jogo educativo, em sentido amplo, quando ambientes, materiais e tarefas organizadas pelo professor estimulam exploração livre, colaboração e expressão simbólica, com indicadores de progresso acompanhados de forma formativa. Em face de um sentido

mais restrito, adota-se jogo didático quando a atividade orienta aquisição de conteúdos e habilidades específicas por meio de regras explícitas e metas de domínio delimitadas no planejamento (Kishimoto, 1996).

Acerca dessa lógica, a literatura aponta que a aprendizagem pelo erro, acompanhada por feedbacks imediatos e oportunidades de nova tentativa, favorece construção de estratégias de leitura, inclusive em turmas heterogêneas, pois a criança ensaia hipóteses, compara soluções e reajusta procedimentos. Em vista de estudos que analisam brincadeiras em contextos escolares, indica-se que a organização do espaço, a diversidade de materiais e a previsibilidade de rotinas funcionam como condições estruturantes para que a brincadeira livre floresça sem colidir com a necessidade de acompanhamento sistemático da aprendizagem de correspondências entre letras e sons (Mialaret; Vial, 1981; Kishimoto, 1996).

No que concerne ao quadro comparativo frequentemente difundido entre jogo livre e jogo educativo, argumenta-se que autônomo, iniciativo e socialização aparecem com vigor no primeiro, enquanto a segunda configuração costuma priorizar construção de noções e habilidades, organização de ações e explicitação de critérios. No que diz respeito à alfabetização, a pesquisa sustenta que ambos contribuem de maneiras complementares, desde que a sequência didática inclua momentos de exploração aberta, fases de formalização de procedimentos de leitura e escrita e tempos de produção textual curta relacionada às missões do jogo, o que tende a consolidar atenção, concentração e engajamento sustentado (Kishimoto, 1996).

Nesse sentido, diretrizes nacionais sobre alfabetização e letramento reconhecem benefícios corporais, cognitivos e sociais associados a jogos e brincadeiras, porque a criança encontra oportunidades para aprimorar coordenação motora, percepção auditiva, memória e linguagem oral em situações de cooperação e respeito a regras. Em decorrência de tal reconhecimento, a proposta em construção aproxima-se do que orienta o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que sugere atividades voltadas à consciência fonológica e à relação entre unidades sonoras e grafemas, com adaptações que ampliem acesso para estudantes com diferentes necessidades educacionais específicas (Brasil, 2012).

Sob esse viés, a mediação docente precisa assegurar acessibilidade segundo o desenho universal para aprendizagem, prevendo múltiplas formas de engajar, representar e expressar, com pistas visuais, apoio auditivo, materiais táteis e tempos ajustados. Já que o estudo se volta a jogos híbridos, a curadoria contempla tabuleiros, cartas, objetos manipuláveis, aplicativos de registro e sensores simples de progressão, configurando ecossistema que integra leitura de instruções, produção de microtextos e revisão de hipóteses, sem descuidar de privacidade, consentimento informado e segurança de dados das crianças e de suas famílias (Brasil, 2012).

No plano procedimental, recomenda-se trilha didática com ciclos curtos, nos quais o grupo inicia pela exploração orientada de regras, passa por desafios graduados que exigem leituras breves, segue para produção de pequenas instruções ou descrições e encerra com devolutivas formativas que apontam conquistas e próximas metas. Em vista de resultados documentados na literatura, tal desenho favorece motivação para leitura, persistência diante de dificuldades e ampliação de repertório fonográfico, quando o professor dá visibilidade a critérios de qualidade e cria oportunidades de cooperação estruturada, evitando disputas desmedidas que desviem atenção do foco linguístico (Kishimoto, 2007; Brasil, 2012).

No que tange à docência, a participação ativa do professor durante as brincadeiras, com demonstrações de prazer e interesse, consolida um clima de confiança que autoriza tentativa, erro e reinvenção, condição que costuma sustentar progressos em fluência e compreensão literal. Em vista da meta de alfabetizar com sentido social, o estudo recomenda narrativas que conectem as missões do jogo a práticas de linguagem do cotidiano, como listas de materiais, bilhetes, regras combinadas e pequenas notícias da turma, tornando a leitura objeto de uso público e colaborativo, sem abandonar rigor quanto à sistematização de correspondências grafema fonema.

No que concerne a riscos, cenários de desequilíbrio podem emergir quando o jogo livre domina completamente a cena, o que reduz visibilidade de objetivos linguísticos, ou quando a atividade didática anula ludicidade, o que desmobiliza curiosidade e adesão. Em vista de tais possibilidades, a formação docente precisa contemplar análise de casos, estudo de desenhos de jogo,

planejamento de critérios, elaboração de instrumentos de observação e documentação da aprendizagem, criando repertório profissional para ajustar a condução com rapidez e sensibilidade, de forma a manter viva a conjunção entre brincar e aprender.

No horizonte de políticas públicas, instituições interessadas em adoção de jogos híbridos para alfabetização podem organizar pilotos com turmas de diferentes anos, estabelecendo métricas comparativas que combinem registros de progresso em consciência fonológica e fluência com indicadores de engajamento, colaboração e autoria. Em face de evidências já divulgadas, projeta-se que sequências bem planejadas, técnico-pedagogicamente cuidadas e acompanhadas por avaliações formativas periódicas tendem a produzir ganhos consistentes, ainda que demandem investimentos em acervo de materiais, tempo de planejamento coletivo e supervisão pedagógica contínua (Brasil, 2012; Kishimoto, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito aos resultados mapeados na literatura, observam-se ganhos em motivação para leitura, ampliação de repertório fonográfico e maior permanência em atividades, quando o design explicita objetivos linguísticos e propõe desafios progressivos com feedback imediato. Em decorrência de intervenções que articulam cooperação, narração e manipulação de objetos, relatos indicam avanços em fluência e compreensão literal, desde que o conjunto de experiências inclua momentos de leitura compartilhada, recontos e reescritas vinculadas às missões lúdicas.

No que tange às conclusões, jogos híbridos para alfabetizar apresentam potência pedagógica quando inseridos em sequências que conectam exploração lúdica a metas linguísticas claras, critérios públicos de qualidade e avaliação formativa contínua. Nesse sentido, a revisão reforça que mediação docente, proteção de dados, acessibilidade e alinhamento curricular funcionam como condições de possibilidade, enquanto lacunas de formação, infraestrutura e tempo pedagógico constituem fronteiras a enfrentar por meio de estudos de caso e métricas comparativas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALAIN. **Propos sur l'éducation**. Paris: Gallimard, 1986.
- BECKER, Katrin. **Choosing and Using Digital Games in the Classroom**. Cham: Springer, 2017.
- BOLLER, Sharon; KAPP, Karl. **Play to Learn**. Alexandria: ATD Press, 2017.
- BOMTEMPO, Edda. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, 2012.
- CAILLOIS, Roger. **Les jeux et les hommes**. Paris: Gallimard, 1958
- CAMPAGNE, Jacques. **O jogo e a educação**. Lisboa: Livros Horizonte, 1989.
- CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1979.
- FROEMBERG, Walter. **Ludicidade e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- GEE, James Paul. **What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy**. Cambridge: MIT Press, 2003.
- GEE, James Paul; HAYES, Elisabeth. **Language and Learning in the Digital Age**. New York: Routledge, 2011.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1951.
- IDE, Maria Regina. **Brincar e aprender**. São Paulo: Moderna, 2007.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **O brincar e suas teorias**. 5. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2 ed. São Paulo, Cortez, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. 5 ed. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2007.

MIALARET, Gaston; VIAL, Jacques. **Dicionário de ciências da educação**. Lisboa, Livros Horizonte, 1981.

MOURA, Maria O. de. **Brincadeira e cultura infantil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

MURCIA, Juan Manuel. **Psicomotricidade e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

OLIVEIRA, Marta K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento**. São Paulo: Scipione, 1995

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Rules of Play**. Cambridge: MIT Press, 2004.

SELWYN, Neil. **Education and Technology**. London: Bloomsbury, 2016.

VIAL, Jacques. **O jogo na educação**. Lisboa, Livros Horizonte, 1981.

VITAL, Maria C. **Ludicidade e educação infantil**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

VYGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZAGAL, José P. **A Framework for Games Literacy**. Proceedings of DiGRA, 2007.

ZIMMERMAN, Eric. **Gaming Literacy. The Ecology of Games**, 2009.