

## ATIVIDADES LÚDICAS COMO MEDIADORAS DO LETRAMENTO NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL<sup>1</sup>

### *PLAYFUL ACTIVITIES AS LITERARY MEDIATORS IN THE SPACE OF GRAMMAR SCHOOL*

**Cristina Lorini Najar<sup>2</sup> e Ondina de Oliveira Alves<sup>3</sup>**

#### RESUMO

*Antes dos anos setenta, acreditava-se que as crianças não conheciam nada da escrita e que só começavam a saber depois que aprendiam determinados métodos utilizados na escola. Hoje, sabe-se que a aprendizagem da linguagem escrita, assim como as práticas de letramento se iniciam muito antes da entrada na escola, nas leituras que a criança faz do mundo que a rodeia, nas diferentes formas de interação que estabelece. Com uma pesquisa bibliográfica, dentro da perspectiva dialético-hermenêutica, este trabalho procura evidenciar as atividades lúdicas (jogos, brincadeiras e atividades de expressão criativa) como fundamentais para a interiorização e compreensão cognitiva desse processo por parte da criança que integra o espaço da educação infantil. Tem assim, como objetivo fazer uma reflexão sobre os aspectos que norteiam a prática educativa, com relação à apropriação, por parte das crianças, das práticas de letramento, isto é, o uso social da leitura e da linguagem escrita, salientando as atividades lúdicas como elemento mediador dentro desse processo. Conclui-se o estudo, enfatizando a importância do desenvolvimento das atividades lúdicas, no contexto da educação infantil, reconhecendo-as como reais desencadeadoras, mediadoras do letramento.*

**Palavras-chaves:** aprendizagem, linguagem escrita, criança.

#### ABSTRACT

*Before the 1970s, it was believed that children did not know anything of writing and that they only started knowing it after they learned certain methods used in school. Today, it is known that learning of the written language, like literacy practices start way before school, in the readings the child makes upon the world*

<sup>1</sup> Monografia de Especialização em Educação Infantil – UNIFRA.

<sup>2</sup> Aluna do Curso de Especialização em Educação Infantil – UNIFRA.

<sup>3</sup> Orientadora – UFSM.

*around, in the different forms of interaction established. With a bibliographic research, from the hermeneutic-dialectic perspective, this paper seeks to show playful activities (games and activities that express creativity) as fundamental for the understanding and cognitive comprehension of this process by the child who integrates the space of grammar school. Thus, it is the goal to reflect on the aspects that guide the education practice, regarding the appropriation, by the children, of the literacy practices, that is, the social usage of reading and the written language, highlighting the playful activities as a mediating element within this process. We conclude this study, emphasizing the importance of the development of the playful activities, in the context of grammar school, acknowledging them as real mediators and triggers for literacy.*

**Key words:** *playful activities, grammar school space, literacy.*

## INTRODUÇÃO

Evidenciando a necessidade de um embasamento teórico para ressignificar a ação pedagógica do educador infantil, pretende-se, com este trabalho, fornecer uma reflexão sobre os aspectos que norteiam a prática educativa no que tange à apropriação, por parte das crianças, das práticas de letramento, isto é, uso social da leitura e da linguagem escrita, colocando as atividades lúdicas como elemento mediador dentro deste processo.

Por se entender que, no espaço da educação infantil, as atividades lúdicas dão suporte ao protagonismo da criança dentro do processo de aprendizagem, espera-se salientar sua importância como mediadoras no processo de desenvolvimento dos processos de letramento dessa criança.

A partir da hipótese de que, pela brincadeira, a criança realiza atividades essenciais para o seu desenvolvimento e que, por meio desse brincar, ela alcança as formas superiores mentais ao mesmo tempo se torna participante efetiva de seu meio sociocultural, objetiva-se, dentro deste estudo, entender a contribuição do ato de brincar para a aquisição das formas superiores de desenvolvimento, como a apropriação da linguagem escrita e as práticas de letramento nas crianças que integram o espaço da educação infantil.

A metodologia utilizada foi a pesquisa de característica fenomenológico-hermenêutica, do tipo bibliográfica. Num primeiro momento, explorou-se o tema Criança Lúdica por Natureza, após analisou-se O Lúdico e Construção do Conhecimento, e por último, destacou-se o estudo sobre As Atividades Lúdicas como Mediadoras do Letramento. Conclui-se o estudo, a enfatizar o papel do desenvolvimento das atividades lúdicas, no contexto da Educação Infantil, como desencadeadoras, mediadoras do letramento.

## **CRIANÇA LÚDICA POR NATUREZA**

Apresença da brincadeira, durante a infância, é um elemento constante em todos os grupos sociais, sem restrições de classe econômica, raça, sexo, ou religião. Dentro de uma mesma cultura, as crianças brincam com temas comuns: educação, relações familiares e vários papéis que representam as pessoas que integram essa cultura. Os temas, geralmente, representam o ambiente das crianças, aparecendo no contexto da vida diária. Quando o contexto muda, as brincadeiras também mudam. Poderíamos dizer então que o ambiente é a condição para a brincadeira e, por conseguinte, ele a condiciona.

Cada tempo histórico possui uma hierarquia de valores que oferece uma organicidade a essa heterogeneidade. São esses valores que orientam a elaboração de um banco de imagens culturais que se refletem nas concepções da criança e seu brincar (KISHIMOTO, 1993 ,p. 7).

Uma das evidências que salta aos olhos de qualquer pessoa ao observar uma criança é o fato de que ela brinca. Pode-se até dizer que a criança possui a capacidade de transformar todos os seus atos em alguma brincadeira: ela brinca ao se vestir, quando se alimenta, ao se relacionar com outros, etc. .

Assim, brincar é um dos aspectos mais importantes da infância: ao lado do atendimento das necessidades básicas de nutrição, saúde, habitação, educação, é a brincadeira a atividade que permite que a criança desenvolva, nos primeiros anos de vida, todo o potencial que tem.

Quando a criança participa de uma brincadeira, em parte para preencher momentos vagos, sua escolha é motivada por processos internos: desejos, problemas, ansiedades. O que se passa na mente da criança determina suas necessidades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que se deve respeitar, mesmo que não a entendamos.

Sendo a brincadeira uma forma da criança expressar-se e compartilhar significados, por meio dela, ela aprende a atuar numa esfera cognitiva.

A criança conta histórias, conta objetos, faz desenhos e começa a criar significados. Ao mesmo tempo, entretanto, a criança está tentando dar um sentido geral do mundo; ela está buscando integrar as ondas, correntes e canais do próprio complexo de inteligências em uma versão compreensiva da vida

humana que inclui o comportamento de objetos, interações com outros seres humanos e uma visão incipiente de si mesma. Ela é fortemente cerceada a executar esta integração, pois não poderia sobreviver na ausência de alguma versão coerente do mundo (GARDNER, 1994, p.75).

Pode-se dizer então que o mundo em que a criança vive suas relações com o outro é um claro-escuro de verdade e engano. Nesse mundo, a verdade não é dada nem acabada, a verdade é algo que se faz, constantemente, nas relações sociais e por meio delas.

Desse modo, o brincar caracteriza-se numa atividade espontânea, natural e inerente à criança. Seu papel transcende ao mero controle das habilidades, sua importância é imensurável, já que pelas atividades lúdicas, a criança não só se apropria do mundo dos adultos, mas lança as bases para a apropriação do seu próprio mundo.

Sabe-se que toda criança vive em intenso processo de desenvolvimento físico e mental, no qual se expressa a própria natureza da sua evolução. Esse processo exige, a cada instante, uma nova função e exploração de nova habilidade que, ao entrar em ação, impele a criança a buscar um tipo de competência que lhe permita manifestar-se de forma mais completa. A imprescindível linguagem que caracteriza essas atividades é o brincar, é o jogar. Assim, a brincadeira infantil está muito mais relacionada aos estímulos internos que às contingências exteriores. A criança não é atraída para algum jogo por forças externas inerentes ao jogo, e sim, por uma força interna, pela chama acesa de sua evolução. É por essa chama que busca, no meio exterior, os jogos que lhe permitam satisfazer a necessidade imperiosa de seu crescimento.

Na infância, a imaginação, a fantasia, o brinquedo não são atividades que podem se caracterizar apenas pelo prazer que proporcionam. Em seus jogos, as crianças reproduzem muito daquilo que experimentam na vida diária, porém, as atividades infantis não se esgotam na mera reprodução. Isso porque as crianças não se limitam a recordar e reviver experiências passadas quando brincam, elas as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificam com elas novas possibilidades de interpretação e representação do real, de acordo com suas afeições, suas necessidades, seus desejos, suas paixões.

É nesse sentido que a novidade pertence à criança sem que seja mera repetição de coisas vistas ou ouvidas. Essa faculdade de compor e combinar o antigo com o novo, tão facilmente observada nas brincadeiras infantis, é a base da atividade criadora do homem.

O sensorial, freqüentemente empobrecido na experiência dos adultos, torna-se para a criança uma realidade que anula a diferença entre objetos inanimados e seres vivos. Contrapondo-se ao mundo dos adultos, a criança vai em busca de outros aliados. Estes são encontrados mais facilmente no mundo dos fenômenos. Invertendo a ótica daqueles que a cercam, apropria-se com interesse e paixão de tudo o que é abandonado pelos mais velhos. Aprende a fazer história do lixo da história (SOUZA, 1997,p. 149).

A estreita relação existente entre o ato de brincar e a capacidade criadora nos aponta a importância da brincadeira em relação ao desenvolvimento da criatividade.

É, portanto, na situação de brincar que as crianças se podem colocar desafios e questões além de seu comportamento diário, levantando hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem. Quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem a imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência. Concomitantemente a esse processo, ao reiterarem situações de realidade, modificam-nas de acordo com suas necessidades. Ao brincarem, as crianças vão construindo a consciência da realidade, ao mesmo tempo em que já vivem uma possibilidade de modificá-la.

No entanto, devemos ter claro que aquilo que pode ser de grande interesse para um bebê, deixa de ser interessante para uma criança um pouco maior. Assim, a maturação das necessidades torna-se aspecto de extrema relevância, já que é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo

Ainda com a premissa da maturação das necessidades infantis como tópico predominante, podemos entender a criança como um ser em desenvolvimento, que não dispõe o tempo todo das mesmas ferramentas e da mesma competência. Isso faz com que a brincadeira se estruture em parte no que ela é capaz de fazer. Dessa forma, uma criança de dois anos de idade não teria a mesma competência para compreender ou atuar sobre o mundo que uma criança de cinco. Com isso, a brincadeira na criança, em contraposição ao adulto, evolui muito mais nos seis primeiros anos de vida.

Nos primeiros poucos anos de vida, todas as crianças atravessam um marco crucial. Movendo-se além da habilidade, diretamente sobre o mundo da experiência, elas agora tornam-se capazes de imaginar. Elas ficam aptas a visualizar um estado de coisas contrário àquele que é apreendido pelos

seus sentidos. A capacidade de tomar posição diante da realidade cotidiana -confirmá-la, negá-la ou alterá-la - confere enormes poderes à criança, permitindo-lhe a criação de obras de imaginação - sejam elas produtos artísticos ou teorias sobre o mundo.

Compreendida dessa forma, a brincadeira infantil passa a ter uma importância fundamental na perspectiva de trabalho pré-escolar, considerando a criança como sujeito histórico e social. Se a brincadeira é, efetivamente, uma necessidade de organização infantil ao mesmo tempo em que é o espaço da interação das crianças, quando elas podem estar explorando suas relações familiares, assim como as relações com a fala, o corpo, a escrita, para citar alguns dos temas mais importantes, então esta brincadeira se transforma em fator educativo se, no processo pedagógico, for utilizada pela criança, para sua organização e trabalho. Todavia, essa atividade não surge espontaneamente, mas sob a influência da educação, geralmente informal no início, em contatos com familiares, ou em grupos informais de crianças.

Evidencia-se, assim, a importância das atividades lúdicas dentro do contexto de vida infantil, capazes de proporcionarem às crianças a oportunidade de formar conceitos, selecionar idéias, estabelecer relações lógicas, integrar percepções, fazer estimativas compatíveis com o seu crescimento físico e desenvolvimento. O fundamental, porém, é que a criança vai se socializando.

Dentro desse contexto, brincar não constitui, de modo algum, perda de tempo, nem é simplesmente uma forma de preencher o tempo. A criança que não tem oportunidades de brincar está como um “peixe fora d’água”.

Com relação à natureza das regras, segundo Vygotsky (1991), não existem brinquedos sem regras, sendo que a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. Da mesma forma que uma situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo jogo, com regras, contém uma situação imaginária.

Friedmann (1996) classifica as brincadeiras infantis, segundo a prática de regras, em quatro estágios:

Primeiro estágio: motor e individual (0 a 2 anos) – Não se pode falar senão de regras motoras; aqui não há regras propriamente coletivas.

Segundo estágio: egocêntrico (2 a 5 anos) - A criança joga tanto sozinha, sem se preocupar em encontrar parceiros, como com os outros, sem se preocupar em vencê-los. Cada criança brinca sozinha, mesmo quando acompanhada de outras, sem cuidar da codificação das regras.

Terceiro estágio: cooperação (7 a 10 anos) - Cada jogador procura vencer seus vizinhos. Aparece a necessidade de controle mútuo e da unificação de regras. As informações dadas sobre as regras do jogo são diferentes e contraditórias. O divertimento específico do jogo torna-se social.

Quarto estágio: codificação das regras (11 a 12 anos) - As partidas são, minuciosamente regulamentadas, até nos pormenores do procedimento, pois o código de regras a ser seguido é conhecido por toda a sociedade.

No mundo lúdico, a criança encontra equilíbrio entre o real e o imaginário, alimenta sua vida interior, descobre o mundo e torna-se operativa. Pelas das brincadeiras, a criança seleciona e apropria-se de elementos da cultura adulta, incorporando-os ao seu universo infantil. Brincar, para ela, é meio de expressão, é forma de integrar-se ao ambiente que a cerca. Por meio das atividades lúdicas, a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolvendo diferentes áreas de conhecimento.

Vale ainda salientar que, quanto mais rica for a vivência da criança, mais substanciais serão os seus jogos. O poder do jogo, de criar situações imaginárias, permite à criança ir além do real, o que colabora para seu desenvolvimento. No jogo simbólico, a criança é mais do que é na realidade, permitindo-lhe o aproveitamento de todo o seu potencial. Nele, a criança toma iniciativa, executa, avalia. O poder simbólico do jogo do faz - de - conta abre um espaço para a apreensão de significados de seu contexto, e oferece alternativas para novas conquistas no seu mundo imaginário.

Assim, a forma pela qual a criança constrói conhecimento, na faixa etária que corresponde à Educação Infantil é pelo do jogo, pela brincadeira. Por meio do lúdico a criança aprende a conhecer e compreender o funcionamento do mundo que a envolve. A criança reproduz na brincadeira, no jogo, as impressões que vivencia no seu contexto. Logo, a brincadeira, que caracteriza, claramente, um domínio de atividade infantil, evidencia também clara relação com o desenvolvimento.

## **O LÚDICO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

A partir da idéia de que brincar é bom e importante, surge a relevante questão: a brincadeira seria um meio para atingir determinados objetivos, ou ela teria um fim em si mesma?

Esse questionamento leva-nos à observação de duas realidades importantes:

Existem momentos na vida da criança em que ela brinca por puro divertimento, estabelecendo trocas com outras crianças, ou com adultos.

Nessas ocasiões, o jogo acontece com um fim em si mesmo. Esse “brincar por brincar” ocorre, muitas vezes, dentro da própria sala de aula, na hora do recreio ou fora da escola. Já, no decorrer da sua vivência escolar, as brincadeiras se fazem cada vez menos presentes. Dessa forma, pensar nas atividades lúdicas, enquanto um meio educacional, seria pensar menos na brincadeira pela brincadeira, mas na brincadeira como meio de trabalho, como um meio para atingir objetivos preestabelecidos.

Estudiosos da área do lúdico perceberam que, pelo jogo, as crianças fornecem informações, tornando-o extremamente útil no estímulo do seu desenvolvimento integral e no desenvolvimento do trabalho de conteúdos curriculares.

Dessa forma, já está se perdendo no tempo a época em que se separava a “brincadeira”, o jogo pedagógico, da atividade “séria”. De Huizinga a Roger Caillois, de Heidegger a Georges Bataille, de Montaigne a Fröbel, de Konrad Lorenz a Gardner, alguns dos mais destacados pensadores do nosso tempo revelaram grande interesse pela questão lúdica e pelo lugar dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento humano e na concepção de mundo.

Sabe-se hoje que, ao brincar, a criança apropria-se de elementos da realidade, atribuindo-lhes novos significados, com isso, o brinquedo facilita a apreensão da realidade e é muito mais um processo do que um produto. Não é uma atividade ou resultado de uma experiência. É, ao mesmo tempo, a atividade e a experiência, envolvendo a participação total do indivíduo. Exige movimentação física, envolvimento emocional, além do desafio mental que provoca.

A criança, colocada diante de situações lúdicas, apreende a estrutura lógica da brincadeira, o que lhe possibilita a oportunidade de estabelecer planos de ação para atingir determinados objetivos, executar ações segundo esses planos e avaliar sua habilidade e eficácia no decorrer dessas situações.

Se o lúdico está sendo tão discutido por psicólogos e pensadores não seria este o momento de a escola parar para refletir sobre a sua importância (jogos e brincadeiras) para o desenvolvimento integral da criança?

Compreender a ludicidade como característica marcante na vida da criança, entender e explorar a contribuição da brincadeira para seu desenvolvimento cognitivo-afetivo-social, torna-se requisito prioritário para toda e qualquer escola que prime pela valorização da criança. Ela busca, com a incorporação da brincadeira aos conteúdos curriculares, a dinamização do processo construtivo do conhecimento, fazendo do ato de educar um compromisso consciente.



Estudar as relações entre as atividades lúdicas, o desenvolvimento humano e a construção do conhecimento é tarefa complexa, pois traz em si, a questão básica de como reunir, na mesma situação, o brincar e o educar.

Portanto, partindo dessa premissa, admite-se a existência de dois aspectos cruciais no emprego de atividades lúdicas, como mediadoras na construção do conhecimento. Em primeiro lugar, a brincadeira ocasional, sem uma organização prévia e distante de um planejamento cuidadoso e programado torna-se ineficaz, uma vez que não capacita a criança sobre o significado do conhecimento a ser adquirido; em segundo lugar, uma grande quantidade de brincadeiras reunidas em qualquer planejamento somente terá validade efetiva, quando rigorosamente selecionadas e subordinadas à aprendizagem que o educador tem em mente como meta.

No mundo lúdico, a criança encontra equilíbrio entre o real e o imaginário, alimenta sua vida interior, descobre o mundo e toma-se operativa. Por meio das brincadeiras, a criança seleciona e apropria-se de elementos da cultura adulta, incorporando-os ao seu universo infantil. Brincar, para ela, é meio de expressão, é forma de integrar-se ao ambiente que a cerca. Nas atividades lúdicas, a criança assimila valores, adquire comportamentos e desenvolve diferentes áreas de conhecimento.

Nesse sentido, a luta pela garantia do espaço da brincadeira, nas escolas de Educação Infantil, torna-se também a luta pela garantia de uma possibilidade de educação criadora, voluntária e consciente.

Dessa forma, torna-se relevante salientar que, quanto mais rica for a vivência da criança, mais substanciais serão seus jogos. O poder do jogo, de criar situações imaginárias, permite à criança ir além do real, o que colabora com o seu desenvolvimento. No jogo simbólico, a criança é mais do que é na realidade, há o aproveitamento de todo o seu potencial. Nele, a criança toma iniciativa, executa, avalia. O poder simbólico do jogo do-faz-de-conta, abre um espaço para a apreensão de significados de seu contexto e oferece alternativas para novas conquistas no seu mundo imaginário.

De acordo com Vygotsky (1991), por meio do brinquedo, a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas. Nessa fase (idade pré-escolar), ocorre uma diferenciação entre os campos de significado e da visão. O pensamento, antes era determinado pelos objetos do exterior, passa a ser regido pelas idéias.

Portanto, a partir dessas colocações, constata-se que, por meio das atividades lúdicas, a criança tem a oportunidade de vivenciar “virtualmente” situações de soluções de problemas que a aproximem daquelas que o homem enfrenta na realidade.

A imitação, pela brincadeira, a busca da compreensão de regras, a tentativa de aproximação das ações adultas vividas na brincadeira estão

de acordo com pressupostos teóricos construtivistas que asseguram ser necessária a promoção de situações de ensino que permitam colocar a criança diante de atividades que lhe possibilitem a utilização de conhecimentos prévios para a construção de outros mais elaborados.

Vygotsky (1991) denomina, como nível de desenvolvimento potencial, a capacidade que a criança tem de desempenhar tarefas com a ajuda de um adulto ou de companheiros mais capazes. A idéia de nível de desenvolvimento potencial evidencia, assim, um momento do desenvolvimento que caracteriza não as etapas já alcançadas, já consolidadas, mas etapas posteriores, nas quais a interferência de outras pessoas afeta, de modo significativo, o resultado da ação final.

A diferença entre o nível de desenvolvimento real, caracterizado por aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha, sem a ajuda de um adulto ou criança mais velha e o nível de desenvolvimento potencial, caracterizado pela atividade que a criança consegue realizar com a assistência de um adulto seria definida, por Vygotsky (1991), como zona de desenvolvimento proximal, determinada por problemas que a criança não pode resolver independentemente, fazendo-o somente com assistência.

Portanto, para Vygotsky (1991), construir conhecimento implica numa ação partilhada, pois as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas através das relações com os outros.

Pelo exposto, o papel da escola dentro do processo de construção de conhecimento dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas é extremamente relevante. O desempenho desse papel, porém só se dará adequadamente, quando conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir seu desenvolvimento para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelas crianças, funcionando como um impulsionador de novas conquistas psicológicas, cognitivas, sociais.

O comportamento das crianças pequenas é constantemente determinado pelas características das situações concretas em que elas se encontram, porém numa situação imaginária como a da brincadeira de “faz-de-conta” ao contrário, na qual a criança é levada a agir num mundo imaginário, em que a situação é definida pelo significado especificado pela brincadeira e não pelos elementos reais, concretamente presentes.

É importante salientar que, além de ser uma situação imaginária, a brincadeira é uma atividade também regida por regras, já que não é todo comportamento que é aceitável no âmbito de uma dada brincadeira.

São, precisamente, as regras da brincadeira que fazem com que a criança se comporte de forma mais avançada do que aquela habitual para sua idade, pois para brincar conforme as regras, tem que se esforçar para exibir um comportamento semelhante ao que quer ou pretende imitar

Ao definir papéis a serem representados, auferindo significados diferentes aos objetos para uso no brinquedo e no processo de administração do tempo e do espaço em que o definem os diferentes temas de jogos, as crianças têm a possibilidade de levantar hipóteses, resolver problemas e ir ascendendo, a partir da construção de sistemas de representação, ao mundo mais amplo ao qual não teriam acesso no seu cotidiano infantil.

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar, as crianças recriam e repensam os acontecimento que lhes deram origem, sabendo que estão brincando...(BRASIL, 1998, p.40).

Portanto, ao proporcionamos a brincadeira, criamos um espaço, no qual, a criança pode experimentar o mundo, internalizando uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos.

Para Vygotsky (1991), a representação simbólica no brinquedo é essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva, diretamente, à linguagem escrita.

Do exposto, decorre a compreensão de que a Educação Infantil deve utilizar-se da brincadeira, do lúdico, como recursos ricos, significativos, em que a criança pode interagir com o contexto que a envolve, pode apropriar-se do mundo, não diretamente, mas ativamente por meio da representação;

O processo de desenvolvimento da criança como ser humano está sempre inexplicavelmente ligado às relações sociais em que se insere. No jogo das inter-relações, o sujeito gradualmente incorpora como seus, os recursos usados, em sua cultura, internalizando-os, modifica seus processos psicológicos, podendo estruturá-los de maneira qualitativamente diferente (ROCHA, 2000, p.35).

Daí decorrem importantes conseqüências para a educação: a criança é um ser lúdico, toda a proposta pedagógica deve respeitar essa característica; as estratégias metodológicas, da mesma forma, deverão ter como norte a ludicidade, o prazer.

Reportando-nos à Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 no que se refere à Educação Infantil, no seu artigo 21, diz:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento

integral da criança até seis anos de idade, com seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e comunidade.

Entre os objetivos delineados por essa mesma lei, destaca-se

... possibilitar que as crianças vivenciem os universos das diferentes linguagens (corporal, visual, musical, oral e escrita entre outros)... (BRASIL, LDB/1996).

Ao retomar as idéias norteadoras deste trabalho, isto é, atividades lúdicas como mediadoras do letramento no espaço da Educação Infantil e ao estabelecer uma relação com a finalidade objetiva desta primeira etapa de Educação, qual seja o desenvolvimento integral da criança, e ao possibilitar que elas vivenciem as diferentes manifestações de linguagem, entre elas, a linguagem oral e escrita; partindo-se ainda do pressuposto de que a aprendizagem da linguagem escrita é muito mais que a aprendizagem de um código artificial, arbitrário de transcrição, “é a construção de um sistema de representação...” (FERREIRO, 1994, p. 85).

Qual, então, o papel da Educação Infantil em relação à construção deste conhecimento?

A Educação Infantil estará desempenhando seu papel em relação à alfabetização se oferecer aos seus alunos um contexto de letramento, rico em atos significativos e funcionais de leitura e de escrita, em que as histórias, as dramatizações, as brincadeiras, a ludicidade sejam as estratégias condutoras para a construção deste conhecimento.

## **ATIVIDADES LÚDICAS COMO MEDIADORAS DO LETRAMENTO**

Os estudos, para descrever as condições do uso da linguagem escrita, foram se alargando, pois procurou-se compreendê-la não apenas sob o aspecto instrumental, mas buscou-se separar os estudos sobre seu impacto social daqueles sobre a alfabetização, sobre os quais conotações escolares ainda se alicerçam e desconsideram as perspectivas históricas e sociais das crianças como sujeitos na construção do seu conhecimento.

O fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido nas instituições escolares, já que essas têm se preocupado com o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), geralmente entendido em termos de competência individual, necessária para o sucesso e promoção na escola.

A palavra letramento que, até alguns anos não estava dicionarizada, aparece hoje significando “ato ou efeito de letrar-se, estado ou condição do indivíduo ou grupo capaz de utilizar-se da leitura e da escrita como instrumento de sua realização e de seu desenvolvimento social e cultural” Ferreira (2005). Pela complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio, podemos perceber a complexidade do conceito. Um argumento, que justifica o uso do termo em vez do tradicional alfabetização, está no fato de que, em certas camadas sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letrados, até mesmo sem serem alfabetizadas, isto é, as crianças “lêem” e “escrevem” sem dominarem o nosso código do sistema da escrita, quando se comunicam com desenhos, gestos, símbolos.

Pesquisas, na área da linguagem, tendem a reconhecer que o processo de letramento está associado tanto à construção do discurso oral como discurso escrito. Assim, podemos definir hoje letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Ainda segundo Soares (1999, p.39), “... Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita”.

A linguagem, forma de representação verbal, é básica no processo de desenvolvimento, proporcionando a comunicação e a expressão; um meio, portanto, de interagir socialmente. Falar, ler e escrever são formas de o indivíduo ter acesso aos conhecimentos construídos historicamente e socialmente. Paralelamente, por meio da linguagem, é possível desenvolver a memória, a imaginação e a criatividade, e muito especialmente, passar do pensamento concreto ao pensamento abstrato.

A reflexão sobre as práticas cotidianas, nas classes de educação infantil, tem evidenciado a necessidade de se possibilitar o desenvolvimento de propostas pedagógicas as quais oportunizem situações de ensino-aprendizagem que envolvam a leitura e a escrita como objeto social do conhecimento.

Para tanto, torna-se premente que se realizem ações, colocando, em nossas classes de educação infantil, a leitura e a escrita como objetos presentes na sala de aula.

Participar de atos de ler e escrever, como a produção de texto individual e coletivo; presenciar momentos de leitura e escrita realizados pelo professor; ter ensaios de registrar a sua própria escrita; ter oportunidade de perguntar, explorar e confrontar suas hipóteses com as dos outros, tudo isso pode ser realizado em uma classe de educação infantil.

A lógica infantil encontra-se repleta de maneiras próprias e bem

originais de expressão, sendo cada criança capaz de viver do sonho e da fantasia num mundo singular de conquistas, por meio de situações desafiadoras e lúdicas. Tomando por base tal concepção, é fundamental entender que a criança traz consigo conhecimentos em relação ao mundo letrado, construídos antes mesmo de ela inserir-se nos ambientes escolarizados.

As crianças iniciam sua aprendizagem de matemática antes da escola, quando se dedicam a ordenar os mais variados objetos (classificando-os ou seriando-os). Iniciam a aprendizagem de uso social dos números, através de sua participação em diversas situações de cálculo e nas atividades sociais vinculadas à compra e venda (FERREIRO, 1994, p. 97).

O que vem ocorrendo nas práticas pedagógicas, por um lado, é que elas não concebem a leitura como um processo construtivo e seqüenciado, que depende da globalidade das ações do sujeito na construção do seu próprio conhecimento. Em geral, a leitura ou a alfabetização é vista como um momento especial de aquisição de um conhecimento específico para o qual se volta toda a ação pedagógica. Por outro lado, por não perceber a seqüência natural dessa assimilação e desconhecer as etapas de desenvolvimento da criança, elas impõem “métodos” e exaustivas repetições que, além de se revelarem inúteis, terminam por ser extremamente violentos para as crianças.

Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal (VIGOTSKY, 1991, p. 119).

A educação infantil teve, por muito tempo, uma função preparatória em que se considerava importante dar condições necessárias às crianças, para iniciarem a alfabetização.

Essas condições estavam ligadas à prontidão e à maturidade. Logo, para as crianças terem condições de ler e escrever, era necessário o desenvolvimento e o domínio da lateralidade espacial, discriminação visual e auditiva, coordenação motora ampla e fina e outras habilidades, isto é, habilidades periféricas executoras da ação.

De acordo com Ferreiro (1994), a tão famosa maturidade para o desenvolvimento da leitura e da escrita está muito mais atrelada a participação em situações sociais de contato com a leitura e a escrita do

que ao seu ensino formal. Assim, os famosos treinos, com exercícios de prontidão, envolvem apenas as percepções motoras, sendo que o que está, na realidade, envolvido nesse processo é o nível cognitivo.

As atividades que visavam a esse fim eram do tipo passar traço por cima de linhas pontilhadas, desenhar, recortar e colar, marcar ritmo, etc.

Acontece que aprender a ler e a escrever mais do que exigir, como pré-requisitos tais ajustes periféricos, pressupõe que a criança tenha compreendido que a escrita é um modo de representar conceitos, idéias, pensamentos e a maneira pela qual essa representação é feita. Ou seja, a criança está diante do desafio que a espécie humana enfrentou: inventar um modo de representar estes conceitos, idéias e estes pensamentos.

Sabemos que diferentes povos inventaram diferentes soluções para atender a esse desafio. Se a humanidade pode inventar um número tão grande de sistemas de escrita, por que haveríamos de supor que as crianças, diante da tarefa de decifrar o nosso sistema de representação, atinjam, de imediato, a chave do enigma?

Quando investigou o desenvolvimento cognitivo referente à aquisição da leitura e da escrita, Ferreiro (1994) constatou que as crianças formulam, com intrigante regularidade, suas próprias hipóteses sobre a natureza do sistema da escrita no mundo que as cerca. Dessa forma, antes de compreender qual é o modelo de sistema de representação da linguagem que a nossa escrita representa, qualquer criança está despreparada para alfabetizar-se. As descobertas de Emilia Ferreiro afetaram, de maneira muito fundamental, toda noção de prontidão e de pré-requisitos, transferindo a ênfase dos aspectos relacionados às habilidades motoras para os aspectos relacionados à construção da compreensão do sistema de representação.

Então, se considerarmos o letramento que envolve tanto a linguagem escrita como a linguagem oral, como um processo socialmente elaborado, deve-se proporcionar às crianças, que integram os espaços da educação infantil, contato com a riqueza e complexidade do mundo da língua escrita em um ambiente alfabetizador, um espaço rico de coisas escritas e de atos de leitura e escrita, no qual muitas atividades interessantes e significantes tenham lugar, e a ludicidade, a curiosidade, o prazer sejam os propulsores das ações estabelecidas com o objeto de conhecimento, a leitura e a escrita.

A vivência das crianças com materiais como alfabeto (de madeira, plástico, papelão, de diversos tamanhos), livros de histórias, revistas, jornais, embalagens, rótulos, jogos com letras e a situação de aprendizagem, estão ligadas diretamente à organização do ambiente físico na sala de aula. Essa organização é mais adequada por meio da disposição dos alunos em pequenos grupos.

Também o trabalho em grupo é uma forma de operacionalizar a interação entre as crianças e proporcionar a socialização do saber, aspectos fundamentais numa situação de ensino-aprendizagem.

Por compreender que o processo de construção do conhecimento não é resultado da simples transmissão de informações, mas sim, da resolução de problemas, quanto mais hipóteses formuladas para encaminhar sua solução, maior é a garantia de encontrá-la. Isso é possível na medida em que as crianças, em grupo possam confrontar suas hipóteses, trocar informações, pensar sobre o que querem escrever e verificar os resultados com os colegas.

Nesse processo, é importante a presença do adulto informante, o professor que responda às suas perguntas, estimule suas curiosidades e apresente desafios.

As situações de aprendizagem, presentes num ambiente de letramento, consistem em atividades significativas, envolvendo letras, palavras e textos, como:

1. Vivência com a escrita de palavras significativas, a partir do próprio nome da criança;
2. Experimentação livre da escrita e leitura em que a criança escreva ou leia, do seu próprio jeito, como ela acha que é;
3. Leituras diárias pelo professor, não só de livros de histórias, mas de diferentes materiais escritos (cartas, bilhetes, jornais, revistas etc.)
4. Produções escritas das crianças (em grupo ou individual) a partir de histórias lidas, relatos de passeios, de seus próprios desenhos etc;
5. Construção de livros de histórias, de jornal, de álbum, de dicionário;
6. Contato com jogos em que a criança pense sobre suas hipóteses: bingo, memória, quebra-cabeça, dominó, palavras cruzadas, entre outros.

Para que a criança compreenda e sinta-se atraída para a construção desse conhecimento são necessárias a mediação e a intervenção criativa, incentivadora, assegurando à criança a compreensão e o significado da leitura e da escrita. É nesse sentido que a ludicidade e a brincadeira são ingredientes indispensáveis deste processo.

Se observarmos as crianças numa atividade de brinquedo, perceberemos que as formas de representação utilizadas por uma criança de três anos serão diferentes daquelas usadas por uma criança de seis anos de idade. À medida que a criança vai crescendo, a sua ação deixa de acompanhar a fala como fonte de simbolismo, a porcentagem de ações gestuais (representações) na brincadeira diminui com a idade, ao mesmo tempo que a fala, gradualmente, passa a predominar.

Percebe-se daí que a representação simbólica no brinquedo é, essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce,



atividade essa que leva diretamente à linguagem escrita.

Na educação infantil, a construção da linguagem como a do pensamento nasce de situações de vida. Como a criança aprende a falar e a pensar na ambiência afetiva da família, o estudo da evolução da linguagem orienta o professor quanto às diretrizes a serem adotadas. A construção da linguagem e do pensamento não constitui matéria a ser ensinada, surge das vivências naturais da própria criança, as quais estão repletas de ludicidade.

Ao construir, transformar e ressignificar, a criança expressa seu imaginário, seus problemas, permite aos educadores o diagnóstico de suas dificuldades bem como a oportunidade de estimular a imaginação infantil, assim como o seu desenvolvimento afetivo e intelectual.

É importante mencionar, ainda, que como a aquisição da linguagem escrita é, para Vygotsky, a aquisição de um sistema simbólico de representação da realidade, também contribuem para esse processo o desenvolvimento dos gestos, dos desenhos e do brincar simbólico, pois essas são também atividades de caráter representativo, isto é, utilizam-se de signos para representar significados (OLIVEIRA, 1992, p.72).

Dessa forma, desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças, cabendo aos educadores organizarem todas essas ações e todo o complexo processo que leva à transição de um tipo de linguagem para outro.

É preciso resgatar o direito da criança a uma educação que respeite seu processo de construção do pensamento, que lhe permita desenvolver-se nas linguagens expressivas do jogo, dos desenhos, da música. Esses, como instrumentos simbólicos de leitura e escrita do mundo, articulam-se ao sistema de representação da linguagem escrita, cuja elaboração mais complexa exige formas de pensamento mais sofisticadas para sua plena utilização.

## **CONCLUSÕES**

Procurou-se destacar, no decorrer deste trabalho, a importância das atividades lúdicas como mediadoras do letramento no espaço da educação infantil.

As teorias que nortearam esta pesquisa encontraram seu fortalecimento na prática vivenciada pela autora, com crianças no espaço da

educação infantil, durante quinze anos. Confirmou-se esse fortalecimento pela constatação, por parte de pais e educadores, dos avanços evidenciados por essas crianças nos processos de apropriação da linguagem escrita e imersão no mundo letrado.

Nas leituras que subsidiaram esta pesquisa, ficou claro que o aprendizado da linguagem escrita envolve a elaboração de todo um sistema de representação da realidade, evidenciando uma espécie de continuidade entre diversas atividades simbólicas como os gestos, o desenho e o brincar. Em outras palavras, essas atividades contribuem para o desenvolvimento da representação simbólica (em que signos representam significados) e, conseqüentemente, para o processo de aquisição da linguagem escrita e introdução nas práticas de letramento.

Evidenciou-se, no decorrer do trabalho que, pela valorização das atividades lúdicas dentro do espaço da educação infantil, o educador estará proporcionando às crianças uma via de descoberta e desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades lingüísticas, além de uma perfeita interação sociocultural, que facilitará o processo de introdução às práticas de letramento.

Pretendeu-se, assim, oferecer uma reflexão sobre os aspectos didáticos, pedagógicos que norteiam a prática educativa, no espaço da educação infantil, no que se refere à apropriação das práticas de letramento, enfatizando as atividades lúdicas, como elemento mediador desse acesso.

Pode-se afirmar que, mais do que nunca, faz-se necessário ampliar o conceito de alfabetização presente na maioria das escolas e escolas de educação infantil, trazendo a dimensão político-estética da aquisição do conhecimento para o bojo da discussão e a questão do lúdico, do imaginário, da brincadeira e do jogo como elementos capazes de contribuir, de forma decisiva, no processo de construção da linguagem e do pensamento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para educação infantil**. Brasília: MEC/SEF.1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n° 9.394/96**, 1996.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini aurélio**. O Dicionário da

Língua Portuguesa. 6ª ed. Curitiba: Positivo, 2005.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar**: crescer e aprender - o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GARDNER, Howard. **A criança pré-escolar**: como pensa e como a Escola pode ensiná-la. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico. 3ª ed. São Paulo: Scipione, 1992.

ROCHA, Maria Silva Pinto de Moura Libalida. **Não brinco mais**: a(des)construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí: Unijuí, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Antártica, 1999.

SOUZA, Solange Jobim. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. São Paulo: Papirus, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semovich. **A Formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.