

**O LÚDICO COMO ATIVIDADE DISCURSIVA E COMO UMA VIA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR: TEORIA
E RELATO DE PESQUISA EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM FORTALEZA-CE**

QUIXADÁ, Luciana Martins^{1*}; LINS, Sylvie Ghislaine Delacours Soares^{2}; TAVARES, Ana Carolina Pontes^{2***}**

¹Universidade Estadual do Ceará

²Universidade Federal do Ceará

uciana.martins@uece.br*

sylviedlins@hotmail.fr**

carol-p-tavares@bol.com.br***

RESUMO

Visa-se problematizar sobre a formação do leitor criança, no que se refere a uma aprendizagem significativa da leitura, considerando a brincadeira como um meio para tal. Como autores centrais, consultaram-se Vygotsky, Bakhtin e Leontiev. Parte-se da compreensão de que os processos desse tipo de aprendizagem envolvem tanto a atividade do aprendiz como também as trocas discursivas que a permeiam. Portanto, o ambiente escolar na educação

infantil deve promover condições de participação coletiva à criança, por exemplo, pela via lúdica, mediante as quais ela atue para construir e atribuir sentido às novas aprendizagens. Apresenta-se como as crianças relacionam-se de maneira lúdica com o livro e a especial atenção dada por elas ao “livro-jogo”, através de uma pesquisa realizada acerca do acesso à literatura infantil em uma escola pública da cidade de Fortaleza-CE.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Criança. Ludicidade. Leitura.

**PLAYFULNESS AS A DISCURSIVE ACTIVITY AND A WAY FOR THE FORMATION OF THE READER:
THEORY AND RESEARCH REPORT IN A PUBLIC SCHOOL IN FORTALEZA-CE**

ABSTRACT

It is intended to problematize on the formation of the child reader, regarding a meaningful learning of reading, considering the joke as a means for such. Central authors were Vygotsky, Bakhtin and Leontiev. It begins with the understanding that the processes of this type of learning involve both the activity of the learner and also the discursive exchanges that permeate it. Therefore, the school environment in children's education should

promote conditions of collective participation to the child, for example, through the ludic way, through which it acts to build and give meaning to new learning. It is presented how children relate playfully with the book and the special attention given by them to the “play book”, through a research done about access to children's literature in a public school in the city of Fortaleza-CE.

KEYWORDS: Education. Child. Playfulness. Reading.

**LA LUDICIDAD COMO ACTIVIDAD DISCURSIVA Y COMO UNA VÍA PARA LA FORMACIÓN DEL LECTOR:
LA TEORÍA E INFORME DE LA INVESTIGACIÓN EN UNA ESCUELA PÚBLICA EN FORTALEZA-CE**

RESUMEN

Se pretende problematizar sobre la formación del lector niño, en lo que se refiere a un aprendizaje significativo de la lectura, considerando la broma como un medio para ello. Como autores centrales, se consultaron Vygotsky, Bakhtin y Leontiev. Se parte de la comprensión de que los procesos de ese tipo de aprendizaje involucra tanto la actividad del aprendiz como también los intercambios discursivos que la permean. Por lo tanto, el ambiente escolar en la educación

infantil debe promover condiciones de participación colectiva al niño, por ejemplo, por la vía lúdica, mediante las cuales ella actúa para construir y atribuir sentido a los nuevos aprendizajes. Se presenta como los niños se relacionan de manera lúdica con el libro y la especial atención dada por ellas al “libro juego”, a través de una investigación realizada acerca del acceso a la literatura infantil en una escuela pública de la ciudad de Fortaleza-CE.

PALABRAS CLAVE: Educación. Niño. Ludicidad. Lectura.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo trata de compreender como a brincadeira pode contribuir para a formação do leitor, favorecendo que a aprendizagem da leitura seja algo significativo para a criança, a partir da investigação de um grupo de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental (EF) de uma escola pública da cidade de Fortaleza-CE, considerando a importância da instituição escolar como um espaço formador de leitores. Desse modo, faz-se necessário, de início, pensar sobre o fato de que ela não tem, em muitos casos, viabilizado de forma eficaz a aprendizagem da leitura, muito menos promovido a aquisição de um sentido para tal, haja vista as inúmeras situações de insucesso na alfabetização e no letramento (SOARES, 2004). Isso porque o ensino se baseia, muitas vezes, na reprodução mecânica de conteúdos, na concepção estruturalista da “[...] leitura como um processo instantâneo de decodificação de letras em sons [...]” (KATO, 1990, p. 62) e não na consideração do contexto e das interações sociais como fatores que afetam a leitura.

Ainda que, para Vygotsky (2009), as funções psicológicas superiores se estruturam e evoluam a partir de duas linhas de desenvolvimento, a natural e a cultural, compreender o processo de aprendizagem da leitura é tratá-lo como um produto de trocas coletivas; implica considerá-lo como uma construção eminentemente social. De acordo com a psicologia de Vygotsky, fundada sobre os alicerces do materialismo histórico-dialético, é imprescindível a mediação cultural para o desenvolvimento de sistemas de representação do real, das funções psicológicas superiores. Essa mediação ocorre, por exemplo, justamente na relação da criança com outras pessoas, com os signos culturais ou a partir da intervenção pedagógica, feita, fundamentalmente, pelo professor, mas também por outras crianças que já dominem o conhecimento a ser adquirido. Essa aprendizagem implica perceber também, como nos fala Vygotsky, a função social da sala de aula: “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VYGOTSKY, 2003, p. 115). As interações sociais são, pois, vias privilegiadas para a apropriação de habilidades intelectuais.

A mediação cultural, como categoria central na obra de Vygotsky, se refere ao fato de que é através dela que o sujeito pensa e age no mundo apropriando-se de significados e também ressignificando a cultura. Há, portanto, um processo constante durante o curso de

desenvolvimento do sujeito de produção e reprodução simbólica, mediado por instrumentos, principalmente, pela linguagem e por discursos intersubjetivos. A aquisição da leitura resultaria, desse modo, das mediações realizadas para a apropriação do sistema simbólico da escrita. Isso, como vimos, não se encontra apenas no polo do indivíduo, mas trata-se de um produto decorrente das trocas entre interior e exterior, entre as esferas interpessoal e intrapessoal: “Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VYGOTSKY, 2003, p. 75). A atividade da leitura se estabelece, portanto, na tensão entre os instrumentos e as relações culturais e as ações do sujeito. Entretanto, como as interações discursivas podem contribuir para incorporação do sentido pela consciência? Como a brincadeira favorece essa aquisição pela criança?

Nessa perspectiva, isto é, aproximando-se das análises de Vygotsky, temos a teoria da atividade de Leontiev e a teoria da enunciação em Bakhtin, as quais podem contribuir sobremaneira para refletir sobre o modo como as trocas coletivas em sala de aula afetam, em termos de apreensão de sentido, a leitura.

2 A BRINCADEIRA E A TEORIA DA ATIVIDADE

Para Leontiev (2006b), o sistema de relações sociais da criança possui função central no que se refere ao seu desenvolvimento psíquico. Essas relações se constituem nos processos reais e nas condições concretas da vida da criança, e mediam o desenvolvimento de suas atividades aparente (externa) e interna. Ainda segundo Leontiev (2006b, p. 63), o estudo do desenvolvimento da psique infantil deve se basear na análise da atividade da criança:

[...] baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência.

Para esse teórico, é necessário diferenciar os conceitos de atividade e ação:

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. [...] Um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte. (LEONTIEV, 2006b, p. 68-69).

Sem ação, a atividade não se realiza e não alcança o seu objetivo. Existem ainda outros fatores inerentes à atividade, mais próximos, entretanto, da ação por serem seu *modus operandi*, que são as operações:

Por operações, entendemos o modo de execução de um ato. Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntica a ela. [...] uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo. (LEONTIEV, 2006b, p. 74).

Ainda de acordo com Leontiev (2006b), a atividade psíquica envolve funções psicofisiológicas (por exemplo: sensoriais, mnemônicas, tônicas), mas não consiste nem deriva apenas delas. Essas funções dependem da relação que elas ocupam na atividade em determinado estágio de desenvolvimento e em dado contexto social. Ele afirma que não se pode separar os diversos tipos de atividade da criança, mas que em determinado estágio de desenvolvimento umas se tornam principais e outras seriam subsidiárias. “A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio do seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2006b, p. 65).

Para Leontiev (2006a), a brincadeira é atividade objetiva precisamente humana. A criança busca conhecer o mundo através da ação concreta sobre ele; se esforça para agir nele e realizar coisas que não são acessíveis diretamente a ela: “Como se resolve [...] a discrepância entre sua necessidade de agir, [...], e a impossibilidade de executar as operações exigidas pelas ações [...]? [...] apenas por um único tipo de atividade, a saber, a atividade lúdica, em um jogo” (LEONTIEV, 2006a, p. 121).

Diferentemente de outra atividade, na brincadeira existe uma motivação lúdica, a qual não reside no resultado, mas sim em todo o conteúdo do processo dessa atividade (LEONTIEV, 2006a). Para esse autor, a brincadeira torna-se, em um dado momento do desenvolvimento da criança, sua atividade principal e não é instintiva, mas sim humana por ter seu conteúdo determinado por objetos e situações do mundo humano (sociocultural e não apenas natural), sejam estes decorrentes do ambiente próximo da criança ou operados pelos adultos. Quanto a ser uma atividade principal, a tomada de consciência do indivíduo sobre o mundo dá-se inicialmente pela atividade humana frente aos objetos. A consciência a respeito do mundo

objetivo em que a criança vive só é adquirida mediante sua ação sobre ele, isto é, da prática lúdica. “Uma criança que domina o mundo que a cerca é a criança que se esforça para agir neste mundo” (LEONTIEV, 2006a, p. 120).

O sentido de um objeto na brincadeira adquire um sentido lúdico, que varia conforme a idade da criança, porém, “brincar de escola”, por exemplo, se trata de uma ação real, pois “[...] não é a imaginação que dá origem a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela” (LEONTIEV, 2006a, p. 127). Assim também ocorre nas leituras em que se constroem narrativas de faz de conta, ou em jogos com signos linguísticos. Ela descobre, através do brincar, da fantasia, como se dá o universo das relações sociais e das relações das pessoas com os objetos. Estas são conteúdos dos jogos e das brincadeiras. A atividade de conhecer e compreender o mundo pela criança se dá a partir de ações lúdicas concretas, mas é preciso um motivo para que ela se manifeste. Esse motivo norteia a atividade e pode se deslocar para uma ação em outra ou na mesma atividade dependendo do estágio de desenvolvimento do sujeito. “O motivo da atividade, sendo substituída, pode passar para o objeto (o alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade” (LEONTIEV, 2006b, p. 69). Para esse autor, esse processo levaria à transição de um estágio para outro do desenvolvimento:

O desenvolvimento de sua [da criança] consciência encontra expressão em uma mudança na motivação de sua atividade; velhos motivos perdem sua força estimuladora e nascem os novos, conduzindo a uma reinterpretação de suas ações anteriores. A atividade que costumava desempenhar o papel principal começa a se desprender e passar para um segundo plano. Uma nova atividade principal surge, e com ela começa também um novo estágio do desenvolvimento. (LEONTIEV, 2006b, p. 82).

Para Coll, Palacios e Marchesi (1996, p. 89-90):

[...] os motivos e atividades da criança, seus ‘sistemas de atividades’, mudam com a idade e é muito importante para o projeto educativo ser consciente de que aquilo que é possível ou conveniente em uma idade, pode não ser em outra, e não estritamente por razões de capacidade cognitiva.

Para esses autores, a educação deve situar as representações e os motivos das atividades de acordo com o estágio de desenvolvimento do aprendiz, considerando o que os alunos pensam e sentem bem como o que o educador pretende. Nessa perspectiva, Vygotsky (2003, p. 155) também afirmou que “[...] o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças”. Bourdieu e Chartier (1993, p. 275) confirmam a

importância de considerar a necessidade de ler para que exista o leitor e como se pode criar condições para que ela emergja: “*Un des biais liés à la position de lecteur peut consister à omettre la question de savoir pourquoi on lit, [...], s’il existe un besoin de lecture, et nous devons poser la question des conditions dans lesquelles se produit ce besoin*”¹.

A partir da necessidade, instaurada nesse caso pela cultura, a atividade de leitura se constitui, pois, o ato de ler resulta de experiências culturais. Trata-se da aprendizagem significativa na perspectiva de Vygotsky, pensada como processo social, em que o sujeito aprendiz torna-se capaz de realizar essa atividade mediada pelas representações e motivos instaurados na vida mental pelas trocas coletivas, fundamentalmente, discursivas.

3 A PRODUÇÃO DISCURSIVA SITUA-SE NO SOCIAL

Para Bakhtin (2010), a linguagem é um fato social. Ele entende que as situações sociais são a base para o desenvolvimento mental da linguagem e, desse modo, o todo social exerce significativa influência sobre a incorporação dos signos linguísticos na vida psíquica. Além disso, ao criticar as orientações do pensamento filosófico-linguístico, o “subjetivismo individualista” e o “objetivismo abstrato”, Bakhtin (2010, p. 217) entende que a linguagem se situa em um território comum ao interior e ao exterior do indivíduo, que a palavra pertence à interface entre quem enuncia e quem ouve:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Nessa perspectiva, Bakhtin se apresenta, dentro da linguística, de modo muito semelhante aos teóricos sociointeracionistas do desenvolvimento, especialmente, de três dos principais representantes da psicologia soviética do século XX: Vygotsky, Luria e Leontiev.

A teoria da enunciação que ele desenvolve rompe com visões dicotomistas sobre a primazia da linguagem, especificamente, do discurso, inserindo-o não no plano individual

¹ “Um dos desvios ligados à posição do leitor pode consistir em negligenciar a questão de saber por que se lê, [...], se existe uma necessidade de leitura, e devemos pôr a questão das condições pelas quais se produz a necessidade” (Tradução das autoras).

(monológico), mas como diálogo, na intersecção entre indivíduo e mundo social: “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (BAKHTIN, 2010, p. 117). Para ele, a “expressão-enunciação” é sempre determinada pela situação social imediata: “[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN, 2010, p. 116). É justamente nessa relação social discursiva e enunciativa entre locutor e ouvinte que a consciência se estrutura; que a atividade mental se origina e é exercida. De acordo com Bakhtin (2010, p. 129), se o ambiente social do qual o indivíduo faz parte, é bem estruturado, complexo e forte assim será também seu mundo mental:

A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu *auditório* (social). A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere concretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação.

Daí, portanto, a importância de refletirmos sobre a função social da escola, sobre o papel das interações discursivas em seu interior, das intervenções e mediações sociais realizadas na aprendizagem de conteúdos, como a linguagem escrita, para a qualidade de sua internalização. Tomando como base a teoria de Bakhtin, percebemos o quanto os discursos intersubjetivos em sala de aula podem atuar na constituição do sentido para a leitura, na compreensão do que se lê ou mesmo no ato de ler por prazer, sem necessariamente detectar conscientemente o sentido presente no texto, o qual pode mesmo ser inconsciente, prazeroso ou de uso prático, e não, necessariamente, compreensível. “*On pense que lire un texte, c’est le comprendre, c’est-à-dire en découvrir la clé. Alors qu’en fait tous les textes ne sont pas faits pour être compris en ce sens*” (BOURDIEU; CHARTIER, 1993, p. 271).

Roger Chartier (1993), ao debater com Pierre Bourdieu sobre a leitura como prática cultural, afirma que em dado momento da história não foi algo que se realizava na esfera íntima, privada. Como historiador, ele nos diz que as situações de leitura variam historicamente e nos traz o exemplo das leituras coletivas muito comuns entre os séculos XVI e XVIII. O sentido, portanto, não precisa ser individual, pode ser coletivo. Quando, por exemplo, há uma contação de histórias na sala de aula os discursos produzidos entre a professora e as crianças sobre o texto – a partir de

² “Pensa-se que ler um texto é compreendê-lo, isto é, descobrir a chave. Ocorre que nem todos os textos são feitos para serem compreendidos nesse sentido” (Tradução das autoras).

questões como: “O que sentiram?”; “Já conheciam a história?”; “O que acham dos personagens e das situações?” – exercem uma função importante na construção de sentido no ato de ler.

Silva e Delacours-Lins (2009), ao tematizarem sobre a leitura compartilhada, apontam para a importância de que as crianças sejam envolvidas em situações que proporcionem a elas a capacidade de significar a leitura e a escrita através da ajuda de outras pessoas, as quais seriam mais experientes e funcionariam como tutores: pais, irmãos ou colegas mais velhos, professores, etc. Desse modo, elaborariam narrativas conjuntamente, isto é, produziram discursos sobre o que está sendo lido. Isso foi demonstrado em duas pesquisas que essas autoras realizaram: a Leitura Compartilhada no Centro Integrado do Rio Anil (Cintra) e as Práticas de Leitura Compartilhada na Mediateca (periferia de Paris). Os resultados dessas pesquisas, resguardando as particularidades de cada uma, apontam para uma evolução da leitura, um aumento do número de palavras lidas corretamente, melhor desempenho na compreensão do texto, disposição para leitura, entusiasmo pelas crianças em compartilhar essa experiência, prazer diante de uma prática de leitura mais lúdica, já que envolviam, por exemplo, literatura infantil e faz de conta.

O lúdico manifesta-se na contação de histórias bem como na leitura compartilhada acarretando momentos de liberação de prazer, de fantasia. Os educadores no processo de ensino da linguagem escrita poderiam apropriar-se dessas e de outras metodologias lúdicas – como, por exemplo, construção de fanzines, produção escrita a partir da “leitura” de gravuras, adivinhações, jogos com letras – na tentativa de despertar a imaginação, ativar discursos e, conseqüentemente, favorecer a aprendizagem das crianças. Mesmo porque sabemos que as práticas lúdicas são também discursivas, visto que é justamente pela mediação da brincadeira, dos jogos simbólicos que a criança busca agir e compreender as relações e instrumentos que a cultura lhe apresenta, dando-lhes uma nova linguagem.

4 DA PESQUISA E SEUS RESULTADOS

Partindo da consideração de que o acesso à literatura motiva o futuro leitor, realizamos uma pesquisa em 2011-2012 para investigar os processos cognitivos e metacognitivos implicados na escolha e consulta de livros por sujeitos de cinco a seis anos, em fase inicial de aprendizagem da leitura/escrita, em Fortaleza-CE. Essa pesquisa tem como base estudos anteriores acerca das

representações da aprendizagem da língua escrita e da formação do leitor na França e no Brasil, como, por exemplo, *Quelles représentations les enfants ont-ils de leurs propres apprentissages, dans le domaine de la lecture, en France et a au Brésil?* (DELACOURS-LINS, 1995) e *Clarté cognitive et apprentissage de la lecture: étude longitudinale à Fortaleza, Brésil* (DELACOURS-LINS, 2000).

Nestes trabalhos, a questão central era analisar os processos cognitivos e metacognitivos, particularmente as representações em jogo no ato de aprendizagem da leitura/escrita. Essa autora constatou que as crianças que não conseguiram aprender a ler não tinham motivações. As suas motivações eram estritamente escolares. Suponhamos que a Literatura Infantil poderia suscitar estas motivações. Portanto, pareceu-nos interessante ampliar esse estudo das representações no âmbito da formação do leitor e de suas relações com a Literatura Infantil na escola. Qual é a representação do livro infantil para a criança? Qual é o seu acesso ao livro na escola?

O apoio e o incentivo a pesquisas neste campo de investigação se justificam com base em três aspectos principais: frente ao preocupante índice de analfabetismo escolar, a urgente necessidade de compreender as motivações que incentivam o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita, pela importância desse conhecimento para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e pela escassez desse tipo de pesquisa no Brasil. A constatação das deficiências no ensino da leitura e da escrita nas escolas públicas se configura como um problema de amplitude nacional. O pouco sucesso nessas práticas ocorre provavelmente porque, dentre outros aspectos, muitos professores não conhecem adequadamente os interesses de seus alunos, nem desenvolvem uma mediação pedagógica adequada. O acesso à Literatura Infantil pode motivar o futuro leitor, entretanto, uma parte da população ainda pensa que as crianças que não sabem ler não precisam de livros.

As pesquisas sobre a Literatura Infantil no Brasil são, principalmente, ligadas a diversos domínios do conhecimento: História, Letras, Linguística, Psicanálise, Pedagogia. Estuda-se a história dos contos, o valor literário do texto, a sua estrutura, o seu significado inconsciente, sua escolarização etc. Com essa pesquisa, entretanto, esperamos entender as motivações do futuro leitor, aprofundar os aspectos psicológicos ligados às suas escolhas em Literatura Infantil.

Segue-se, portanto, o relato de uma etapa da referida pesquisa na tentativa de nos mantermos de acordo com o objetivo deste artigo. Pretendemos com os dados desse momento da

pesquisa ilustrar, através das nossas observações, nossos argumentos acerca da importância do lúdico para o despertar de motivações intrínsecas em crianças entre 6 e 7 anos, mas reconhecendo que se trata de um escopo bastante específico e particular desse grupo de crianças de uma determinada escola pública de Ensino Fundamental (EF) da cidade de Fortaleza-CE no bairro Parquelândia. Foram realizadas cinco sessões com quatro crianças cada, exceto a última, em que participaram seis crianças.

4.1 Sessão 1

O grupo de crianças nessa sessão era formado por três meninas com seis anos e um menino com sete anos que ainda não estavam alfabetizados. Manipularam os livros, mas por pouco tempo, pois se detiveram no livro-jogo (*livre jeu*) da *Casa mal-assombrada*. Todos perceberam o livro para bebê como uma bolsa. Achamos que isso aconteceu porque não o tiramos do saco plástico que o envolvia, mas que fazia parte mesmo da proposta do livro. No que se refere ao livro para adultos, três deles disseram que era a revista *Nova Escola* com a professora na capa. Todos afirmaram que não têm contato com livros em casa, mas que costumam ir com os demais colegas e a professora para a biblioteca da escola. Quando escolhiam os livros, faziam-no muito rapidamente, olhando apenas para a capa, sem abri-los. Apenas dois deles afirmaram ter livros de literatura infantil em casa. Ao final, pediram para que a história da *Casa mal-assombrada* fosse contada.

4.2 Sessão 2

O grupo nesse momento era formado por duas meninas de seis e sete anos e por dois meninos também de seis e sete anos que não sabiam ler, segundo eles mesmos. Nenhum deles acertou o livro para bebê. Todos afirmaram que o livro para adultos era a revista *Nova Escola* com a professora na capa. As duas meninas afirmaram que têm livros para crianças em casa e os meninos disseram que só têm em casa livros de adultos, porém, todos confirmaram que possuem livros em casa. Dois deles disseram que ninguém sabe ler na sala de aula, somente um aluno é que sabe. Esse grupo manipulou mais livros. Uma das meninas deteve-se bastante tempo com o

livro da *Casa mal-assombrada*, mas eles escolheram para que lêssemos o livro *As garrafinhas de areia*, o qual era bastante colorido e narrava sobre como surgiram as garrafinhas de areia tão conhecidas pelos cearenses. No início se dispersaram vendo outros livros, mas aos poucos foram se envolvendo com a história. O fato de ser uma história que tratava de algo que lhes era familiar fazia mais sentido para eles? Isso seria um ponto de partida para o interesse despertado neles?

4.3 Sessão 3

Nessa sessão havia duas meninas com seis anos, uma menina com sete anos e um menino com sete anos dizia que sabia ler e que sua mãe costumava ler muito para ele e que todos os dias ela lhe contava histórias. Disse também que tinha muitos livros em casa.

As crianças desse grupo abriram os livros com calma e atenção, explorando vários antes de escolherem seus preferidos e também fazendo escolhas distintas dos demais grupos. Todas disseram que em casa possuem livros de adultos e crianças, mas apenas um menino disse que a mãe lia frequentemente para ele, isto é, na casa do menino que sabia ler não havia apenas livros, mas o sentido dos mesmos era explorado através de uma atividade lúdica que é a contação de histórias. Nenhum deles acertou o livro para bebês, sendo que duas crianças disseram que o livro para bebês era *Admirável mundo louco*, o mesmo que elas também escolheram para ser de uma criança mais velha e as três meninas disseram que o livro para adultos era a revista *Nova Escola* com a professora na capa.

4.4 Sessão 4

O grupo aqui era formado por dois meninos com seis anos e dois meninos com sete anos. Apenas um dos meninos (o que tinha seis anos) afirmou que estava aprendendo a ler, pois seus irmãos leem, “às vezes”, os livros da escola para ele. Dois deles acertaram o livro para bebês. Um dos meninos ficou muito impressionado pela revista *Recreio com o Harry Potter* na capa. Outro gostou da *Casa mal-assombrada*. Um terceiro gostou do livro *Ilíada e Odisseia* com gravuras na capa. Já o que sabia ler gostou de *Onde está Wally?*. Para adultos, três deles escolheram a revista *Nova Escola* e um escolheu *A fantástica máquina dos bichos*. Para crianças

mais velhas, eles escolheram livros que supomos apropriados como *Ilíada e Odisseia*, *O menino do dedo verde*, *O Caderno* e a revista *Recreio*. Durante toda a sessão, entretanto, ficaram muito envolvidos com o livro da *Casa mal-assombrada*, sendo este o escolhido para ser contado ao final da sessão.

4.5 Sessão 5

Nesse último grupo havia quatro meninas com seis e sete anos e dois meninos também com seis e sete anos. Elas afirmaram que não sabiam ler e apenas um dos meninos disse que estava aprendendo a ler. Nenhuma dessas crianças acertou o livro para bebê. Um escolheu *Admirável mundo louco* e os demais, *Um filhote muito estranho*. Quando se tratou da escolha para uma criança mais velha, eles apontaram *A vassoura mágica*, *As garrafinhas de areias coloridas*, *Um filhote muito estranho*, *Casa mal-assombrada*, *Onde está Wally?* e *a A fantástica máquina dos bichos*, demonstrando uma variação maior de preferências nesse grupo. Ao tratarmos da escolha dos livros para um adulto, três apontaram a revista *Nova Escola*, dois escolheram *Casa mal-assombrada* e uma criança escolheu *A vassoura mágica*. No momento da escolha do livro para lermos, entretanto, cinco crianças escolheram a *Casa mal-assombrada* e apenas uma criança preferiu *Um filhote muito estranho*.

Refletindo sobre as sessões temos que o fato de quase todos eles, exceto dois, não terem acertado o livro para bebês nos faz pensar que eles não tiveram acesso a esse tipo de material quando mais novos e não conhecem nenhum bebê que o tenha. Vale ressaltar que, no momento da escolha dos livros para bebê, para criança mais velha e para adulto, muitos repetiam as escolhas dos colegas, limitando-se a olhar para a capa do livro, não demonstrando interesse ou curiosidade em olhar as páginas. Isso sinaliza pouca ou nenhuma familiaridade com livros, pois a grande maioria das crianças foi incapaz de formular hipóteses simples acerca do que poderia ser um livro para bebês ou para outros públicos. Fato relevante, se considerarmos que eram crianças do 1º ano do EF e em processo formal de alfabetização e que denuncia o pouco investimento familiar e escolar no acesso aos livros pelas crianças. Considerando ainda que, para Vygotsky (2003), há uma “pré-história da linguagem escrita”, nos parece crítico o fato de que as

crianças pesquisadas careciam, historicamente, de contato com um instrumento fundamental nesse processo: o livro.

Percebemos também que, de modo geral, são mães ou irmãos que leem para as crianças pesquisadas. Um dos meninos que já sabia ler tem acesso a muitos livros em casa e sua mãe frequentemente lê para ele. Isso nos remete ao que Bernardin (2003) e Muckensturm (2012) defendem, quando dizem da importância da participação familiar no acompanhamento das atividades escolares, como também, nas práticas de leitura que a família viabiliza como um suporte a essas atividades, especialmente, em se tratando de crianças em processo de alfabetização e letramento.

Vimos, entretanto, que, com exceção desse menino e daquele que afirmou que estava aprendendo a ler, os livros que as mães ou irmãos leem em casa, são, na realidade, livros escolares, com as tarefas a serem feitas em casa e não livros paradidáticos. Apesar disso, para Muckensturm (2012), mesmo esse tipo de leitura, voltado para as atividades dirigidas pela escola, é de grande importância para o estabelecimento dos fundamentos da relação entre a criança e o universo da linguagem escrita.

Vale ressaltar, contudo, que os pais ou familiares não são os únicos vínculos que a criança estrutura para sua inserção no mundo e, apesar de serem vias fundamentais para as descobertas que se impõem à criança, já estão imersos em um ambiente cultural:

[...] os próprios pais são um meio que a criança percorre, com suas qualidades e potências, e cujo mapa ela traça. Eles só tomam a forma pessoal e parental como representantes de um meio num outro meio. Mas é errôneo fazer como se a criança primeiro estivesse limitada a seus pais e só chegasse aos meios depois, e por extensão, por derivação. O pai e a mãe não são as coordenadas de tudo o que o inconsciente investe. Não existe momento algum em que a criança já não esteja mergulhada num meio atual que ela percorre, em que os pais como pessoas só desempenham a função de abridores ou fechadores de portas, guardas de limiares, conectores ou desconectores de zonas. (DELEUZE, 2011, p. 84).

Essa análise trazida por Deleuze nos remete ao elemento cultural presente em todo e qualquer processo de aprendizagem e que afeta a qualidade desse processo. Importa considerar, portanto, que as dificuldades apresentadas pelas crianças no reconhecimento dos diversos tipos de livros se referem à privação ou carência de acesso a esses bens culturais também por parte dos pais e da família, em decorrência de um sistema social discriminatório e excludente.

Em se tratando de cultura, temos um ambiente simbólico do qual as crianças se apropriam e atuam a partir de uma linguagem muito específica que é a brincadeira. Assim, um dado importante foi que, apesar de, aparentemente, a maioria das crianças possuir pouca familiaridade com o universo literário, com relação à preferência, o livro-jogo *Casa mal-assombrada* impressionou bastante as crianças. Isso nos chamou à atenção, pois a concretude viabilizada pela manipulação direta das imagens em alto relevo e que pareciam “saltar” do livro é fator que desperta grande curiosidade e motivação nas crianças. Trata-se, a nosso ver, da mesma concretude que permite uma construção imaginária através do jogo, do brincar. O livro-jogo exerce essa função lúdica, de mediação simbólica na relação da criança com o livro e promove, como consequência, uma maior aproximação entre ela e o universo da linguagem escrita. Assim como também a ludicidade vivenciada na experiência de contação de histórias realizadas pela mãe ou pelos irmãos favoreceu em duas crianças uma apropriação mais bem-sucedida dos aspectos inerentes à linguagem escrita.

Retomando agora, portanto, a ideia apresentada por Leontiev (2006a) em que a brincadeira é reconhecida como atividade principal da criança e as análises de Vygotsky (2003) acerca do brinquedo como mediador simbólico, podemos considerar que o livro-jogo no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita pode ser entendido como um instrumento potencializador do universo linguístico e cultural da criança e de sua atividade nesse processo.

Isso porque esse tipo de livro traz a necessidade de uma ação lúdica da criança sobre ele, pois ela manipula, explora e transforma as ideias presentes no livro, mas que estão exibidas de modo concreto, ou seja, através de imagens que “saltam” das páginas; de objetos que podem se mover de um lugar para outro; de roletas temáticas, nas quais a criança precisa fazer a ação de girá-las para que a continuação da leitura do texto ganhe novos sentidos, entre outras ações. Essa interação na forma de uma brincadeira entre a criança e o livro, no caso, o livro-jogo, desperta naquela maior curiosidade e motivação para explorar esse elemento cultural e contribuir para o desenvolvimento de habilidades e estratégias importantes nesse aprendizado e que, segundo Kato (1990, p. 87), envolvem necessariamente a construção de sentido:

A leitura pode ser entendida como um conjunto de habilidades que envolvem estratégias de vários tipos. Essas habilidades seriam: a) a de encontrar parcelas (fatias) significativas do texto; b) a de estabelecer relações de sentido e de referência entre certas parcelas do texto; c) a de estabelecer coerência entre as proposições do texto; d) a de avaliar a

verossimilhança e a consistência das informações extraídas; e) a de inferir o significado e o efeito pretendido pelo autor do texto.

Ainda segundo essa autora, a variação da escolha de estratégias de leitura reside em alguns fatores, dentre os quais, a natureza do texto. Nesse sentido, em se tratando de crianças entre 6 e 7 anos e por tudo que explanamos até o momento, entendemos ser relevante considerar o texto exibido no modelo de livro-jogo, o qual foi o mais manipulado e preferido pela maioria das crianças observadas na pesquisa que ora apresentamos. A metodologia da aprendizagem da leitura e da escrita pode, assim, ganhar a forma da brincadeira, proporcionando uma aprendizagem participativa e significativa.

Quixadá (2015) também observou, ao pesquisar duas turmas de crianças no 1º ano do EF, que o uso de atividades pedagógicas lúdicas (jogos de memória, dominó com palavras e figuras, caça palavras, etc.) por uma das professoras implicava maior envolvimento das crianças, maior participação e atenção delas no processo de ensino-aprendizagem, se comparado com a outra turma, em que a professora costumava ter uma metodologia mais tradicional. Vale ressaltar que, ainda de acordo com Quixadá (2015), nessa segunda turma as crianças eram bastante dispersas e pouco cooperavam com as atividades propostas e criavam situações de resistência ao processo.

Podemos dizer, portanto, que pela via lúdica a criança desenvolve estratégias cognitivas e metacognitivas em uma aprendizagem permeada de sentidos, uma vez que, como vimos, no contexto da vida escolar ela promove maior motivação para a ação e, em uma perspectiva sociointeracionista, isso é condição *sine qua non* para o aprendizado. O livro-jogo pode promover ainda a curiosidade entre grupos de crianças, viabilizando um interesse coletivo e a experiência da construção de um sentido compartilhado dessa leitura, sendo essa uma prática importante no seu processo de socialização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos a educação como uma via que pode contribuir para transformações pessoais e coletivas e, por mais que ela seja influenciada pela racionalidade econômica desde os seus primórdios, continuamos apostando nela como mais um espaço fundamental para viabilizar

um desenvolvimento cognitivo, moral, afetivo e motor do sujeito. Apesar das reflexões trazidas por essa investigação, resta-nos ainda pensar como isso tem sido feito e como poderia ser de outro modo, pois algumas questões permanecem e permeiam estudos que se realizam continuamente: que práticas de ensino da leitura têm sido realizadas? Elas se aproximam do universo lúdico das crianças? Como a mediação simbólica se efetiva nas atividades de leitura das crianças?

É preciso que o professor esteja atento a essas questões quando da construção de sua prática, pois no momento em que rompemos com um ideal de educação, segundo o qual esta atua no sentido de controlar e homogeneizar padrões de conduta, abrimos oportunidades para uma aprendizagem criativa e emancipatória. Desse modo, partimos para o exercício de uma multiplicidade de saberes e práticas pedagógicos que possibilitem a apreensão da diversidade existente na sociedade, para o respeito às singularidades do sujeito aprendiz. Nesse sentido, investigar a realidade educacional através da pesquisa é também uma prática política, pois a produção de conhecimento transforma o que está posto, superando preconceitos e opressões.

A educação infantil, ao dar condições de atividade e participação à criança nos momentos de aquisição de conteúdos, coopera para o desenvolvimento de sua autonomia, para que ela se torne intelectualmente competente para agir e transformar sua realidade pessoal e social. Para isso, a prática pedagógica para formação de leitores pode utilizar de método que criem condições para que a criança se aproprie da leitura através de ações concretas, por exemplo, por vias lúdicas como a contação de histórias, leitura compartilhada, jogos com letras ou de faz de conta, etc.

As reflexões apresentadas nesse artigo, portanto, tiveram o intuito de favorecer novas formas de pensar e fazer o processo de aprendizagem da língua escrita, tomando a criança que aprende como ser ativo e potencialmente capaz para internalizar – do seu modo e com a ajuda de outros – um sentido para o ato de ler. Com a mediação simbólica nesse processo, através do lúdico como uma linguagem, a criança pode ser capaz também de estruturar-se metacognitivamente como aprendiz, reconhecendo, através de suas práticas e das trocas discursivas que incidem sobre elas, os limites e as possibilidades de suas aprendizagens.

6 REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BERNARDIN, J. *As crianças e a cultura escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. La lecture: une pratique culturelle. In: CHARTIER, R. *Pratiques de la lecture*. Paris: Payot & Rivages, 1993.
- CHARTIER, R. *Pratiques de la lecture*. Paris: Payot & Rivages, 1993.
- COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2.
- DELACOURS-LINS, S. *Clarté cognitive et apprentissage de la lecture, Étude longitudinale à Fortaleza, Brésil*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, Universidade de Paris V – René Descartes, Paris, 2000.
- DELACOURS-LINS, S. *Quelles représentations les enfants ont-ils de leurs propres apprentissages, dans le domaine de la lecture, en France et au Brésil?* 1995. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, Universidade de Paris V – René Descartes, Paris, 1995.
- DELEUZE, G. *Crítica e clínica*. São Paulo: 34, 2011.
- KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1990.
- LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006a. p. 119-142.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006b. p. 59-83.
- MUCKENSTURM, P. *Il faut apprendre à lire. Comment? Pourquoi?* Orléans: Paradigme, 2012.
- QUIXADÁ, L. M. *Ciranda de palavras, auroras de sentido: interação discursiva em sala de aula e construção da concepção da criança sobre a linguagem escrita*. 2015. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SILVA, M. G.; DELACOURS-LINS, S. Leitura compartilhada: um momento de mediação simbólica. In: NASCIMENTO, I. V.; MELO, M. A.; DIAS, A. M. I. (Org.). *Política de Pós-Graduação: projetos institucionais de formação de professores*. São Luís: UFMA, 2009. p. 313-338.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*, Porto Alegre, n. 29, p. 96-100, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Recebido em 17 de julho de 2017.

Aceito em 31 de janeiro de 2018.