

ALFABETIZAÇÃO E MEDIAÇÃO LÚDICA: UM ESTUDO A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

ALFABETIZACIÓN Y MEDIACIÓN LÚDICA: UN ESTUDIO BASADO EN LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL

LITERACY AND PLAYFUL MEDIATION: A STUDY BASED ON THE HISTORICAL-CULTURAL THEORY



Fábia Daniela Schneider LUMERTZ¹
e-mail: fabia.psicopedagoga@gmail.com



Lisiane Machado de Oliveira-MENEGOTTO²
e-mail: lisianeoliveira@feevale.br

Como referenciar este artigo:

LUMERTZ, F. D. S.; OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M. Alfabetização e mediação lúdica: Um estudo a partir da teoria histórico-cultural. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023069, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18iesp.1.17528>



- | Submetido em: 22/03/2023
- | Revisões requeridas em: 15/05/2023
- | Aprovado em: 29/07/2023
- | Publicado em: 19/09/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Feevale (Feevale), Novo Hamburgo – RS – Brasil. Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social (Feevale).

² Universidade Feevale (Feevale), Novo Hamburgo – RS – Brasil. Professora do programa de pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social (Feevale). Doutora em Psicologia (UFRGS).

RESUMO: O artigo apresenta parte de uma pesquisa acerca do processo de alfabetização de crianças de terceiro ano do ensino fundamental. Embasada na Teoria Histórico-Cultural, objetiva descrever e discutir a repercussão de uma intervenção psicopedagógica por mediação lúdica no processo de alfabetização, bem como refletir sobre o brincar e interesses nesta fase do desenvolvimento infantil. Trata-se de estudo qualitativo do qual participaram dois alunos de terceiro ano de uma escola pública da região metropolitana de Porto Alegre, RS. A pesquisa ocorreu no segundo semestre de 2020, período da pandemia de Covid-19. Os dados foram construídos em 10 sessões psicopedagógicas com cada aluno, utilizando predominantemente metodologia lúdica e dialogada. Na análise dos dados constatou-se que os alunos estavam transitando entre a fase cuja atividade principal é o brincar e a fase cuja atividade principal são os estudos. Além disso, entendiam o sistema fonema-grafema e o uso social da escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Teoria histórico-cultural. Intervenção psicopedagógica. Mediação. Brincar.

RESUMEN: El artículo presenta parte de una investigación sobre el proceso de lectoescritura de niños del tercer año de la enseñanza básica. Con base en la Teoría Histórico-Cultural, tiene como objetivo describir y discutir el impacto de una intervención psicopedagógica a través de la mediación lúdica en el proceso de alfabetización, así como reflexionar sobre el juego y los intereses en esta fase del desarrollo infantil. Se trata de un estudio cualitativo en el que participaron dos estudiantes de tercer año de una escuela pública de la región metropolitana de Porto Alegre, RS. La encuesta tuvo lugar en la segunda mitad de 2020, el período de la pandemia de Covid-19. Los datos fueron construidos en 10 sesiones psicopedagógicas con cada alumno, utilizando predominantemente una metodología lúdica y dialógica. Al analizar los datos, se encontró que los estudiantes se estaban moviendo entre la fase cuya actividad principal es jugar y la fase cuya actividad principal es estudiar. Además, comprendieron el sistema fonema-grafema y el uso social de la escritura.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización. Teoría histórico-cultural. Intervención psicopedagógica. Mediación. Jugar.

ABSTRACT: The article presents part of a research about the literacy process of children in the third year of elementary school. Based on the Historical-Cultural Theory, it aims to describe and discuss the impact of a psychopedagogical intervention through playful mediation in the literacy process, as well as to reflect on playing and interests in this phase of child development. This is a qualitative study involving two third-year students from a public school in the metropolitan region of Porto Alegre, RS. The survey took place in the second half of 2020, the period of the Covid-19 pandemic. The data were constructed in 10 psychopedagogical sessions with each student, predominantly using a playful and dialogic methodology. In analyzing the data, it was found that the students were moving between the phase whose main activity is playing and the phase whose main activity is studying. In addition, they understood the phoneme-grapheme system and the social use of writing.

KEYWORDS: Literacy. Historical-cultural theory. Psychopedagogical intervention. Mediation. To play.

Introdução

O processo de alfabetização é fundamental para o desenvolvimento e autonomia dos sujeitos em culturas letradas, como a nossa. Estudos no campo da neurociência colocam o processo de alfabetização como fator de remodelação do cérebro, tal a sua importância em termos de desenvolvimento psíquico, conforme Dehaene (2012), que ainda afirma que um indivíduo plenamente alfabetizado é capaz de aprendizagens inimagináveis para os sujeitos não alfabetizados. Da mesma forma, Vigotski (2001) aponta que a alfabetização se inicia em uma idade em que a criança ainda não tem todas as funções que lhe assegurem a linguagem escrita e é exatamente por isso que a aprendizagem da escrita lhe conduz ao desenvolvimento delas, intituladas funções psíquicas superiores, o que vem ao encontro do que a neurociência está afirmando atualmente.

Tendo em vista que a fase imediatamente anterior ao ingresso na fase de estudos é a do brincar de faz de conta, e que uma fase se constitui de base para a subsequente (ELKONIN, 1960, 1987; LEONTIEV, 2014), o brincar se coloca intimamente ligado à alfabetização das crianças. Vigotski (2001) propõe a brincadeira infantil como uma situação imaginária sobre a qual a criança constrói a sua aprendizagem através da relação entre o pensamento e a realidade, pois, ao agir sobre os objetos, ela estrutura seu tempo e seu espaço, desenvolve noções de causalidade, constrói representações e chega à lógica.

Assim, este artigo apresenta um recorte de pesquisa de dissertação de mestrado (LUMERTZ, 2021) que buscou responder a seguinte questão: quais as repercussões de uma intervenção psicopedagógica por mediação lúdica no processo de alfabetização de crianças de terceiro ano do ensino fundamental? Tendo como objetivo, portanto, descrever e discutir uma intervenção psicopedagógica por mediação lúdica no processo de alfabetização, bem como refletir sobre o brincar e os interesses nesta fase do desenvolvimento infantil. A referida pesquisa de mestrado foi realizada no segundo semestre de 2020, período de isolamento social em função da pandemia de Covid-19. Os participantes estavam no terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública da região metropolitana de Porto Alegre, RS.

A pesquisa é embasada pela Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico humano, pois esta apresenta pressupostos que contribuem para o entendimento da apropriação da escrita como evento cultural humano, instrumento de humanização, não inato, e que necessita da mediação de outro ser humano para que sua aprendizagem ocorra. Ainda, o estudo parte do brincar como fundamento do período de alfabetização e se debruça sobre uma reflexão:

“quais os interesses de crianças em processo de alfabetização e como pensar sobre estes nesta aprendizagem?”

O brincar e suas implicações na aprendizagem

O brincar é sempre a primeira opção de atividade de qualquer criança (LEONTIEV, 1978). É através das ações, do fazer, do pensar e do brincar que ela vai construindo o seu conhecimento e desenvolvendo suas estruturas psíquicas, adquirindo, assim, condições para se situar e se relacionar com o mundo a sua volta. O gosto pela brincadeira leva a criança a patamares de entendimento e construção de saberes que seriam inalcançáveis sem tal atividade.

Vigotski (2001) afirma que o brincar eleva a criança ao estatuto de humano, pois proporciona experiências que a auxiliam a se apropriar dos bens culturais produzidos pela humanidade, ajudando-a a se desenvolver integralmente, nas dimensões cognitiva, afetiva e motora. Assim, é possível entender o brincar como a forma inicial que o ser humano usa para aprender, sendo primordial para o desenvolvimento infantil e para todas as aprendizagens posteriores à infância.

O brincar de faz de conta ou jogos de papéis é a fase imediatamente anterior à fase cuja atividade principal é a de estudos (ELKONIN, 1960, 1987). Ele se constitui quando a criança, já sabedora das formas e funções dos objetos, brinca de forma a modificar suas funções e a determinar papéis para os objetos e parceiros de brincadeira. Ao usar a imaginação nestas brincadeiras, a criança se aprimora no brincar e desenvolve a função simbólica, fundamental para a aquisição da língua escrita (ELKONIN, 1987; LEONTIEV, 2014).

O brincar simbólico adianta a criança mentalmente em relação ao que ela ainda não é capaz de fazer em função da sua condição, ou seja, brincando a criança pode dirigir um carro, pode ser uma professora, uma médica, pode fazer sua própria comida... Assim, constrói funções psicológicas superiores, próprias dos seres humanos, sendo mediadas por símbolos que englobam o pensamento e suas complexas relações com as estruturas da linguagem, com a aprendizagem e com as influências externas ao indivíduo, articulando o desenvolvimento sociocultural no processo histórico do sujeito. São exemplos de funções psíquicas superiores o planejamento de ações, a imaginação, a atenção focada e a memória intencional (VIGOTSKI, 2000).

Sendo assim, sabendo que o processo de alfabetização é o início da aprendizagem formal ou escolar, porta de entrada no mundo letrado, marcado pela apropriação da escrita, o brincar simbólico pode ser um facilitador, conforme apontam Martins e Marsiglia (2015).

Alfabetização e letramento: Aprendizagem e desenvolvimento

No processo de alfabetização, a escrita representa a forma de expressão que materializa a fala, mas não somente isso, é instrumento fundamental do conhecimento, da ciência, da informação e da literatura, entre outras esferas sociais da atividade humana (VIGOTSKI, 2000). Para Vigotski (2000), a escrita, uma vez desenvolvida, torna-se autônoma em relação a fala e passa a ser exercida independente da linguagem falada, sinal de que, então, se constituiu como função psíquica superior.

O letramento trata da função social da escrita, do seu uso enquanto linguagem própria, (VIGOTSKI, 2000; SOARES, 2003). Na esteira de Soares (2003), adotamos como pressuposto que o letramento é o conjunto de comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita nas situações sociais em que se faz uso da escrita e leitura, nas vivências sociais contextualizadas cultural e historicamente.

Ao encontro da neurociência, sabe-se que a alfabetização desenvolve regiões cerebrais antes inexistentes (DEHAENE, 2012), diferente da fala, que já tem região cerebral desenvolvida evolutivamente e apta para tal função, uma vez que a criança tenha contato com a língua falada de seu grupo cultural.

Assim, por ser uma competência desenvolvida culturalmente, alfabetização e letramento necessitam de ensino formal escolar e mediação para que sejam adquiridas. Vigotski (2000), Luria (1988) e Soares (2003) convergem para a ideia de que a alfabetização não é um processo mecânico de codificação e decodificação de grafemas e fonemas, mas que este processo mecânico é o início da alfabetização. Porém, ressaltam que sua função social, o letramento, tem status de linguagem própria e é o que faz com que a alfabetização seja tão relevante nas sociedades letradas.

Vigotski (1997, 2000) postula que a criança, imersa em seu meio cultural e sociedade letrada, desenvolve pressupostos sobre a escrita justamente pela vivência que tem no seu grupo, pelo uso que é feito da escrita e suas características. Assim, a criança concebe noções sobre a escrita antes da escolarização, mas necessitará do ensino formal para que venha a sistematizar a alfabetização e o letramento. Neste sentido, Luria (1988) corrobora que a escrita é uma função

psicológica superior que se realiza, culturalmente, por mediação, e que necessita de conhecimentos anteriores adquiridos pela criança nas suas interações sociais e mediações do uso da leitura e escrita no meio cultural no qual está inserida, dependendo então da sua situação social particular de desenvolvimento e vivências (VIGOTSKI, 1997).

Neste contexto, este trabalho investiga como intervenções psicopedagógicas por mediação lúdica podem repercutir na alfabetização de crianças de terceiro ano em processo de alfabetização.

Método

Os participantes da pesquisa foram dois alunos da mesma turma de terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública da região metropolitana de Porto Alegre, RS. Ambos tinham 9 anos de idade. Foram realizadas 10 sessões psicopedagógicas com cada um, individualmente, no segundo semestre de 2020, durante a pandemia de Covid-19. Assim, toda a pesquisa foi feita de forma virtual, com as crianças em seus ambientes domésticos e no período de aulas remotas. Ambas as crianças não participavam das aulas on-line oferecidas pela escola, apenas realizavam as atividades que a professora mandava de forma impressa por seus pais semanalmente. As sessões com os alunos foram gravadas e transcritas posteriormente para análise.

A participação dos alunos na pesquisa foi autorizada por seus pais por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As crianças assentiram em participar da pesquisa e a fim de proteger suas identidades, serão chamadas pelos nomes fictícios Lucas e Pedro. Os preceitos éticos para pesquisa com humanos foram seguidos conforme Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. A pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Feevale sob o parecer número 3.552.180.

O estudo caracteriza-se como qualitativo, descritivo e interpretativo. Trata-se de um estudo de caso (YIN, 2001) cuja construção dos dados foi realizada durante as sessões psicopedagógicas com cada aluno. A seleção dos participantes se deu por estratificação (LAVILLE; DIONNE, 1999). Assim, quando do contato com a escola e apresentação da pesquisa, o diretor indicou uma professora de terceiro ano e esta indicou dois de seus alunos que, segundo ela, ainda não estavam alfabetizados.

Nas sessões psicopedagógicas com as crianças foram realizadas conversas e atividades a fim de compreender e intervir em seus processos de escrita e leitura, interesses e forma de

brincar. Para Luria (1988) a atividade da criança deve estar atrelada aos seus interesses. Neste mesmo sentido, Leontiev (1978, 2014) postula que as atividades devem satisfazer necessidades do sujeito em relação ao mundo, e, dessa forma, a atividade está ligada ao psiquismo, pois envolve emoções e sentimentos e está vinculada ao objetivo dela. Quando em atividade, o que move a criança é um sistema de motivos, perpassados por emoções e sentimentos, que fazem com que ela queira realizar a atividade para satisfazer a sua necessidade. Sendo assim, tem-se uma relação entre afeto e cognição no desenvolvimento infantil (MELLO, 2011). Para Vigotski (2000) a criança deve ser protagonista da própria aprendizagem e a atividade infantil deve ser o pilar da educação formal. Assim, as intervenções foram elaboradas para irem ao encontro dos gostos e preferências de cada aluno, de forma naturalística, uma vez que cada criança estava em sua própria casa e tinha acesso aos seus brinquedos e instrumentos de uso diário.

A partir dos interesses de cada criança, todo encontro foi sendo preparado de forma a encadear com o anterior, mas sempre com espaço para agregar os objetos e intenções das próprias crianças no roteiro. Então, de forma lúdica e dialogada, foram propostas leituras e escritas que coadunassem com afetos e zonas de desenvolvimento próximo, como orienta a Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2000, 1997, 2003; LURIA, 1988, LEONTIEV, 1978, 2014; ELKONIN, 1960, 1987).

Assim, dos dez encontros virtuais com cada aluno, realizados de maneira dialógica, por meio de conversas e brincadeiras, foram extraídas narrativas verbais, manifestações durante as brincadeiras e escritas, considerando a sua condição de sujeito aprendente. Desta forma, os dados foram construídos para análise e analisados segundo as premissas da Teoria Histórico-Cultural.

Resultados e Discussões

CASO LUCAS

Já no primeiro encontro, Lucas falou de seus programas, brinquedos e brincadeiras prediletas. Mostrava-se muito desenvolvido em sua casa, expondo os cômodos para a pesquisadora e falando deles, especialmente quando chegou ao próprio quarto, no qual foi narrando a história de cada objeto: *“Eu pedi essa cortina e fui na loja com o meu pai e a minha mãe comprar, mas foi antes do Coronavírus. E olha o meu tapete! É de carrinhos! Eu vou te mostrar o papel de parede do meu computador.”*

Sobre a aprendizagem formal, Lucas dizia gostar da escola e estar com saudades dos

colegas e da professora, mas que ainda não sabia ler e escrever. Na sua versão, só entendia de matemática: “*Eu faço as atividades que a professora manda, mas só as de matemática, as outras eu não gosto. São chatas e não têm matemática*”.

Nessa perspectiva, após a percepção de que Lucas se motivava com desafios, foi proposto um desafio, pelo qual o estudante imediatamente se empolgou. Foi colocada na tela do computador da pesquisadora a frase “O Lucas é um menino lindo”. Ele demorou um pouco, mas conseguiu realizar a leitura de forma lenta e fonética, titubeando apenas na palavra “lindo”. Assim que terminou de ler, agradeceu e disse que até consegue ler algumas coisas, mas não podem ser muito difíceis.

Ao longo dos atendimentos, Lucas mostrou seu armário e sacolas de brinquedos. Relatava a forma como tinha ganhado os brinquedos, porque os guardava onde guardava e como os usava nas suas brincadeiras prediletas. Montava habilmente brincadeiras contendo cidades nas quais colocava tanques, soldados e dinossauros em uma mesma linha, dizendo que eles defenderiam a cidade de uma invasão alienígena, para que ninguém de lá fosse atacado e morresse. Brincava colaborativamente com a pesquisadora e, durante a brincadeira, descrevia detalhes dos brinquedos e de adaptações e transformações que fazia neles para que se adequassem a sua imaginação e desejo. Ao término das brincadeiras Lucas guardava tudo de forma organizada e tranquila.

Gostava muito de mostrar as transformações que fazia em alguns brinquedos:

Lucas: *Este aqui eu subi a caçamba colocando uma borracha de apagar lápis embaixo e faço ela ficar fixa com esta borrachinha de dinheiro. Eu amarrei ela na janela e puxei até a caçamba, pra ficar bem fixa. Daí dá pra transportar o que eu quiser lá atrás que não cai. Olha esse fusca verde! Dá pra transportar ele na caçamba como se fosse um guincho. E se eu quero fechar a caçamba, coloco esta cobertura que eu fiz com papel de cartolina, que é mais grosso, daí dá pra fazer as dobras e elas ficam fixas [...].*

Ainda, usava a leitura de forma espontânea quando pegava algum brinquedo que tinha escritos, como adesivos em carrinhos, “Chevrolet” e “brinquedos artesanais”, por exemplo. Sobre “artesanais”, leu silabicamente, mas explicou o que era artesanal com as suas palavras.

As propostas de desafios de leitura prosseguiram durante todo o período da pesquisa, as quais foram se tornando mais complexas, mas sempre em um nível que Lucas desse conta, respeitando sua zona de desenvolvimento próximo e seus afetos, ou seja, as leituras sempre estavam contextualizadas nas suas atividades preferidas e possibilidade de leitura.

Quanto à escrita, foi trabalhada nos encontros de forma que Lucas fizesse pequenas

frases para desafiar a pesquisadora a fazer a leitura, da mesma forma que ela fazia com ele. Lucas, sob a pecha de brincadeira, se esforçava para escrever pequenas frases até que, no sexto encontro, a sessão foi realizada por escrita no aplicativo de mensagens, como mostra o fragmento abaixo:

Pesquisadora: *Do que tu tá brincando?*

Lucas: *Dinada*

Pesquisadora: *E o que tu fez antes da gente conversar?*

Lucas: *Eu brinque só. Um pouco.*

O excerto do diálogo mostra que Lucas consegue comunicar-se escrevendo, mas falta refinamento - ainda existem aglutinações, escrita fonética, uso inadequado da pontuação nas frases... Quando escreveríamos “de nada”, ele escreve “dinada”, no lugar de “eu brinquei só um pouco”, ele escreve “Eu brinque só. Um pouco”.

Ao longo dos encontros Lucas fez desenhos muito elaborados, brincou com a pesquisadora de faz-de-conta e de soletrar. Na brincadeira de soletrar, utilizamos nomes de insetos que Lucas gostava muito, assim, ele soletrou “aranha”, “grilo”, “libélula” e “barata” - soletrou lentamente, pensando nos sons e respectivas letras, mas conseguiu cumprir a tarefa.

Ademais, fez leituras mais complexas e com menos dificuldade à medida em que iam sendo apresentadas nos atendimentos, como quando Lucas fez um avião a jato de papel e mostrou como faz para que voe por um bom tempo e, aproveitando sua empolgação, foi proposta a leitura: “O avião do Lucas ficou muito legal”. Ele leu rapidamente, demorando um pouco mais apenas na palavra “legal”, pronunciando-a de forma silábica. Agradeceu e colocou o avião de papel para voar de novo, com uma expressão de contentamento.

Considerações teórico-práticas a partir do Caso Lucas

A narrativa de Lucas mostrava-se linear e coerente, o que vem ao encontro de Vigotski (2009), que afirma que a fala e o pensamento são interligados e que a fala organiza o pensamento.

A preferência de Lucas sempre foi por mostrar e brincar com o que ele mesmo construía. Dessa maneira, foi possível observar as suas habilidades de imaginação e transformação, que demonstram raciocínio apurado, criatividade, planejamento e capacidade de execução, todas funções psíquicas superiores. Além disso, quando da reconstrução e transformação dos carrinhos e caminhões, lia espontaneamente o que estava escrito nos adesivos deles, além de

fazer associações de siglas com os dizeres, possibilitando perceber que Lucas tinha inúmeras funções psíquicas superiores bem desenvolvidas e que o habilitavam à alfabetização (VIGOTSKI, 2000).

Nas transformações de carrinhos e caminhões, utilizava materiais diversos, normalmente sucatas, como caixas de leite, frascos de desodorante vazios, embalagens de produtos e outros, demonstrando criatividade e preferência por confecções manuais que desejasse e para as quais tivesse habilidade (LEONTIEV, 2014).

As brincadeiras evidenciavam que Lucas tem função simbólica constituída. Trabalha com a imaginação de forma harmoniosa, colocando papéis em brinquedos inanimados, dando funções para esses brinquedos, de modo que monta uma história coerente e com objetivos a partir da sua própria imaginação (VIGOTSKI, 2001). Assim, pode-se observar que um dos pré-requisitos para a alfabetização está bem constituído (ELKONIN, 1987; LEONTIEV, 2014).

Os desenhos produzidos nos encontros eram compatíveis com suas preferências, como carrinhos e caminhões, e eram sempre muito detalhados. Sabe-se que os desenhos fazem parte do processo de alfabetização, pois são formas anteriores à escrita alfabética, que utilizam de uma simbologia de representação para o que não está posto concretamente (VIGOTSKI, 2000). Assim, novamente, foi possível perceber o desenvolvimento psíquico de Lucas e a sua condição para a alfabetização propriamente dita. Seus desenhos seguiam uma motivação afetiva e ele apresentou a capacidade de copiar segundo um modelo, inclusive com muitos detalhes. Também se observou que Lucas sabia a função da escrita e como usá-la para atingir uma finalidade que desejava, usando, assim, a escrita como linguagem e com função social (VIGOTSKI, 2000; SOARES, 2003).

Mostrou-se capaz de olhar para o seu ambiente, planejar o que queria fazer e buscar os elementos para realizar a sua ideia. Além disso, conseguiu ler e entender adequadamente tudo o que estava inserido nesse seu propósito. Assim, percebeu-se que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores estava ocorrendo de forma fluída e que a sua zona de desenvolvimento próximo e preferências poderiam ser pistas fundamentais para uma mudança metodológica no seu processo de alfabetização, de modo a otimizá-lo.

Partindo da conceituação vigotskiana sobre a zona de desenvolvimento próximo, a qual diz que as funções em processo de maturação podem ser objeto de intervenções significativas para o desenvolvimento infantil (VIGOTSKI, 2003), e tendo em vista que durante a pesquisa ficaram evidentes as várias funções que Lucas já tinha desenvolvido e muitas outras que estavam em processo de desenvolvimento, promover aprendizagens aproveitando essas

características pode ser um marco no seu processo de alfabetização e consequente desenvolvimento. Lucas apresentou funções como memória, atenção, imaginação, linguagem, pensamento lógico, controle de comportamentos, criatividade, planejamento de ações (VIGOTSKI, 2000) muito bem desenvolvidas, propiciando aprendizagens das mais diversas, incluindo a alfabetização plena.

Foi possível extrair das análises das sessões com Lucas que ele tem predileção por metodologias que privilegiem o movimento, a criatividade, a concentração e a narrativa, então, possivelmente, sua aprendizagem se daria melhor se for construída nessa perspectiva. Assim, trabalhar com o seu desenvolvimento próximo e com as suas preferências pode acessar os seus afetos e acelerar ou otimizar a sua aprendizagem e consequente desenvolvimento (LEONTIEV, 1978).

O caso de Lucas remete a uma reflexão sobre as formas de ensinar, buscando nos interesses da criança e na sua zona de desenvolvimento real e próximo os instrumentos para tal prática. Alfabetizar usando o brincar como instrumento pode ser uma opção a ser considerada, uma vez que nesse período de alfabetização a criança está transitando entre a atividade base de brincar e a atividade base de estudar (ELKONIN, 1960), ou seja, existe um período de interfases nesse momento da vida da criança, no qual a fase de estudos estrutura-se a partir da fase do brincar (ELKONIN, 1960, 1987; VIGOTSKI, 2000). Dessa forma, podemos extrair da análise do caso de Lucas que possivelmente a união desses dois elementos, o brincar e o aprender formal, ou o aprender brincando, pode ser potente.

Trabalhar, portanto, de forma a propor brincadeiras e desafios, oferecendo possibilidades de construir ativamente a aprendizagem pode ser uma forma salutar de trabalhar a educação formal com o aluno a partir de mediações intencionais, que atuem como um intermediador na relação da criança com a aprendizagem (LEONTIEV, 2014).

CASO PEDRO

Iniciamos os encontros tratando dos gostos e preferências de Pedro e, apesar da fala pausada e de tom baixinho, logo se empolgou e tratou de contar sobre suas brincadeiras com seu irmão:

Pedro: [...] *brincamos de massinha de modelar. [...] Esse é um telefone daqueles antigos, olha só, tem até lugar pra colocar moeda! Esse é um caminhão! [...] É que a gente botou um "T" pra parecer que é cano de descarga na parte de trás! Olha! Ficou igual!*

A seguir, contou que também estavam brincando de fazer brinquedos de sucata, em função de uma atividade escolar solicitada pela professora:

Pedro: *Esse é um carrinho. Eu fiz com lata de refri e tampinhas de garrafa pet. [...] eu e o mano furamos a lata com um prego e passamos um cordão até atravessar pro outro lado. Daí a gente furou as tampinhas e colocou o mesmo cordão e depois a gente deu um nó pra não soltar!*

Seguindo nesta perspectiva descontraída de conversar sobre as brincadeiras, a pesquisadora perguntou se Pedro gostava de brincar de desafios. Ele assentiu e foi proposta a leitura da frase “O Pedro é bonito”. A palavra “bonito” foi lida silabicamente por ele, mas entendeu o que leu, pois, logo em seguida à leitura, agradeceu.

O interesse de Pedro por brinquedos e brincadeiras ficou explícito em todos os atendimentos, bem como sua criatividade e capacidade de confecção:

Pedro: *Estão aqui. Eu vou te mostrar os brinquedos que a gente fez desde a última vez que eu te mostrei. A professora tinha pedido pra gente fazer uns 20 brinquedos, mas eu acho que não vou conseguir fazer tantos. Aquele dia eu tinha feito dois, eu e o mano, agora a gente fez mais três. [...] Acho que fizemos 5 brinquedos ao todo, né?*

Os brinquedos eram um caminhãozinho, um telefone e um bilboquê. Todos muito elaborados, com detalhes e bem-feitos. Pedro narrou detalhadamente como foi a confecção dos brinquedos de forma bastante animada, apesar de hesitar sempre que iniciava uma nova fala.

Pedro também tinha interesse em música. Sabia tocar "Parabéns a você" no teclado de seu tio e se ofereceu para mostrar sua habilidade à pesquisadora. Aproveitando o episódio, foi proposta uma leitura para ele: “A música do Pedro é ótima”. Ele leu silabicamente a palavra “música” e a palavra “ótima”, e, novamente, entendeu o que leu, pois agradeceu imediatamente após a leitura e disse que melhoraria mais, porque até o momento só sabia tocar "Parabéns a você”.

Ao longo dos atendimentos tratou-se, também, das atividades escolares de Pedro, uma vez que ele gostava de mostrar que ajudava o irmão, que frequentava o primeiro ano, a realizar seus afazeres. Sobre as próprias tarefas escolares, Pedro narrava que eram muito difíceis e que não conseguia fazer. Assim, o assunto foi sendo tratado nas sessões, mas de forma indireta, a partir de brincadeiras que envolviam sua habilidade de leitura e escrita, como jogos de letra

inicial e soletrar, mas sempre dentro de um espectro possível para Pedro, sua zona de desenvolvimento real, a fim de que percebesse seu próprio potencial.

Nas brincadeiras de letra inicial, Pedro sempre se saía muito bem, assim como em soletrar palavras de sílabas simples, como “gato”, “pato”, “sapato” e outras com formação similar. Na medida em que Pedro foi se ambientando com estas brincadeiras, o nível de dificuldade das palavras foi aumentando e a pesquisadora o ajudava quando necessário, ao que Pedro aderiu contente, passando assim a atuar em sua zona de desenvolvimento próximo.

Com o andamento dos atendimentos, Pedro se ofereceu para mostrar as próprias atividades escolares para a pesquisadora. Uma das atividades em questão era de completar as palavras com uma letra ou outra, “P/B - ___ astel; C/G – a ___ ora...” e assim sucessivamente. Pedro disse que esse exercício não foi tão difícil, mas que as outras atividades ele ainda não havia começado a fazer. A pesquisadora propôs, então, que ele lesse as palavras dessa atividade, o que ele começou imediatamente, mas falando baixinho:

Pedro: PAS__TE__L; A__GO__RA; FU__MA__ÇA;
PI__N__TU__RA; A__PI__TO; GA__RA__GE__MMMM;
A__VENNNN__TALLLL; DÍ__TA__DO; CA__BE__ÇA;
MI__NHO__CA; FE__RRRR__MENNNN__TO;
CA__NU__DI__ (não consegue terminar o “NHO”).

A leitura acima foi feita de forma silábica, mas Pedro conseguiu ler todas as palavras, com exceção da sílaba “nho”, de “canudinho”.

Brincar de contar histórias com um telefone feito de sucata por Pedro foi uma das brincadeiras realizadas e, a partir destas contações, foi conversado sobre a importância da comunicação. Neste enredo, Pedro falou sobre os tutoriais e chegou à conclusão de que faz um leite com Nescau muito bom, o melhor da família dele, e que poderia fazer um tutorial sobre isso, ao que passou a fazer um ensaio:

Pedro: *Hoje eu vou te ensinar a fazer um Nescauzinho muito gostoso! É assim, primeiro tu coloca o leite até aqui (mostra um determinado nível no copo, tipo dois terços). Depois tu coloca duas colheres de Nescau (mostra a colher de Nescau). Daí tu mexe bem com a mesma colher (mexe bem). E daí tá pronto um Nescau bem gostoso. Agora é só beber!*

Levantou o copo de Nescau e tomou um gole. Na sequência, deu o copo para o irmão, que bebeu o resto. Olhou para a pesquisadora de forma a saber sua reação. Ao que foi elogiado, ficou visivelmente satisfeito e disse que iria gravar o tutorial então.

O vídeo foi gravado no celular e seu irmão o auxiliou com esta parte. Na sequência, conversamos sobre a importância de ter tutoriais escritos também, porque daí a pessoa poderia ter a possibilidade de entender pelo vídeo ou lendo o tutorial, o que aumentaria a chance de que ela aprendesse a fazer o Nescau da forma como Pedro ensinou.

Ele assentiu, mas disse “*Não sei se eu consigo*”, ao que foi reafirmada a importância de tentar e ir fazendo devagarinho, pois ele tinha capacidade e a pesquisadora estaria junto com ele nesta empreitada. Concordou e foi buscar seus materiais escolares.

Pedro começou um esboço de escrita. Escreveu: “COMO FASE NECAU”. Foi falando silabicamente as palavras e as escrevendo na medida em que pronunciava as sílabas.

Olhou para o papel e começou a falar baixinho: “*duas colher de Nescau*”, e começou a escrever: “DUAS COLER DE NESCAU”. Dessa vez, escreveu Nescau corretamente. Demorou bastante, mas esqueceu apenas o “h” em “colher”. Olhou para a pesquisadora esperando afirmação e, ao que foi elogiado, continuou. Claramente, a escrita não o deixava confortável, mas continuou falando e escrevendo: “um copo de le ____ i ____ ti”. Demorou muito na palavra “leite” e escreveu-a como fala: “LEITI”.

Terminando o tutorial escrito, Pedro ficou satisfeito consigo mesmo, dizendo que iria tentar fazer outros tutoriais.

Considerações teórico-práticas a partir do Caso Pedro

Sobre a relação de Pedro com a escola, se percebeu afeto e dedicação, apesar da insegurança acerca do próprio potencial. Esse afeto é um ponto positivo para a sua aprendizagem, uma vez que a aprendizagem depende desse afeto, pois é ele que coloca a criança em atividade, o que desencadeia o seu desenvolvimento psíquico e humano (LEONTIEV, 1978).

Em várias situações, foi observado o gosto de Pedro por coisas concretas e feitas manualmente por ele, como a construção de brinquedos de sucata e o uso do teclado para tocar uma música para que a pesquisadora escutasse, demonstrando afeto por suas próprias conquistas e habilidades.

Pedro realizou várias leituras curtas e de forma lenta, mas conseguiu ler e entendeu o que leu, performando domínio do sistema grafema/fonema e entendimento da leitura. Cabe ressaltar que as leituras propostas para Pedro foram em grande parte relativas a fatos da sua vida e da sua pessoa, e ele conseguiu realizá-las, o que sugere que a personalização do processo

pode ajudar a criança a se reconhecer na atividade da leitura e escrita e a favorecer o processo (LEONTIEV, 1978; LURIA, 1988; MELLO, 2007). Ainda, trabalhar com as situações da própria criança a leva a perceber uma função social para a aprendizagem, mesmo que essa percepção não seja consciente (LEONTIEV, 2014).

Para Vigotski (2000), o desenvolvimento da escrita pela criança não é natural, é complexo e ocorre de forma descontínua, com alterações e interrupções durante o processo. Por ser uma conduta cultural, e não inata, para que ocorra, necessita da interação entre a cultura e o desenvolvimento orgânico, além da mediação de outro ser humano apto para tal, o que, no contexto desta pesquisa, foi interrompido em função da pandemia, que cancelou o ano letivo presencial e as intervenções pedagógicas e interações entre os pares e com seus professores.

O sentimento de insegurança de Pedro em relação à própria capacidade de aprender ficou evidente em todo o tempo da pesquisa, demonstrando a urgência dele ser colocado como protagonista do processo, trabalhando para o próprio desenvolvimento (MELLO, 2007). Como Pedro estava lendo, mesmo que lentamente, ficou claro que está em pleno desenvolvimento e que essa é a sua zona de desenvolvimento próximo, necessitando das devidas mediações para que se torne desenvolvimento real (LEONTIEV, 1978; VIGOTSKI, 2000). Pelo que pudemos extrair dos encontros com Pedro, uma metodologia que vá ao encontro das suas habilidades manuais, bem como do seu gosto por construir e brincar com brinquedos, poderia ser uma forma de acessar os afetos dele, ensinando-o através das próprias habilidades e gostos (VIGOTSKI, 2000).

As falas de Pedro revelaram um pensamento organizado e denotaram que o brincar de faz de conta não era mais a sua atividade principal, mas que a atividade de estudos também não o era ainda, nos indicando um processo de transição entre as atividades principais de jogos de papéis e de estudos (ELKONIN, 1960). As construções de brinquedos pela transformação de sucata e o brincar com tais artefatos nos apontam uma criança com a função simbólica estabelecida (ELKONIN, 1987), que é um pré-requisito para alfabetização.

A proposta de mostrar espontaneamente o que estava fazendo em termos de atividade escolar veio ao encontro do que diz Vigotski (2001) sobre o papel da mediação na aprendizagem. A mediação, na Teoria Histórico-Cultural, é o processo de articulação da criança com a cultura por meio dos signos, sejam linguísticos, visuais ou outros, através de um processo que intencione o desenvolvimento psíquico infantil, feito por outro ser humano que já tem internalizado o que está ensinando (MARTINS; MOSER, 2012). Assim, nos atendimentos de

Pedro, foi possível observar o papel que a mediação pode ter, seja feita por conversação ou por via lúdica, mas sempre partindo da sua individualidade e não do interesse do mediador.

Sobre a leitura, ficou claro que Pedro dominava o sistema grafema/fonema, mas faltava a prática da leitura. Lia rapidamente e sem muita hesitação as palavras de sílabas simples, mas as com sílabas complexas o fazia de forma mais demorada e foneticamente, tendo que pensar na correspondência grafema/fonema. Isso indica que ele ainda não se libertou totalmente das codificações e decodificações com relação de valor sonoro, mas, na confecção do tutorial, demonstrou que entende também a função social da escrita (SOARES, 2003; VIGOTSKI, 2000).

Extraímos dos encontros com Pedro que atividades prazerosas são significativas para a criança, como pudemos observar durante a elaboração do tutorial e, mesmo que na parte escrita Pedro não tivesse o mesmo entusiasmo, percebeu-se que ele está em processo de alfabetização. Desafios de escrita, associados a uma atividade empolgante para o estudante, estão de acordo com as premissas da Teoria Histórico-Cultural, no quesito de trabalhar em direção dos afetos e das necessidades de cada criança individualmente – conduzindo o processo por mediação, na sua zona de desenvolvimento próximo (VIGOTSKI, 2003).

Considerações finais

O artigo apresentou um recorte de pesquisa de dissertação de mestrado que buscou responder a seguinte questão: quais as repercussões de uma intervenção psicopedagógica por mediação lúdica no processo de alfabetização de crianças de terceiro ano do ensino fundamental? Tendo como objetivo, portanto, descrever e discutir uma intervenção psicopedagógica por mediação lúdica no processo de alfabetização, bem como refletir sobre o brincar e interesses nesta fase do desenvolvimento infantil.

A pesquisa foi construída sobre a base da Teoria Histórico-Cultural de desenvolvimento psíquico humano, e, em busca do objetivo, construímos metodologia embasada na teoria vigotskiana, especialmente em seus conceitos de zonas de desenvolvimento, fases do desenvolvimento, funções psíquicas superiores e mediação.

Assim, quando da finalização dos atendimentos realizados durante a pesquisa, em comparação ao início deles, os alunos estavam lendo melhor e fazendo escritas espontâneas, mesmo que carecendo de refinamento. Foi possível, também, depreender da pesquisa que, nos dois casos, eles entendiam a leitura e sabiam a função social da escrita, além de terem as funções

psíquicas superiores necessárias à aprendizagem da alfabetização. Ainda, apresentavam interesses bem específicos e voltados para a ludicidade, mas já em transição para a fase cuja atividade principal é a de estudos.

O desenvolvimento infantil é prioridade quando se pensa em humanização. Olhar atentamente e amorosamente para as crianças é pré-requisito para que se pense em uma sociedade menos desigual, com mais empatia e condições básicas de vida para todos e todas. Partindo do sentido vigotskiano de humanização, sabemos que isso depende de vários fatores, e parte do meio sócio-histórico-cultural como promotor do desenvolvimento psíquico e não o contrário, privilegiando, assim, as relações humanas, as condições sociais, a aprendizagem por mediação e a convivência entre os pares, muito antes das questões de maturação orgânica. Nessa linha de pensamento, nascemos seres biológicos e nos tornamos seres humanos a partir da interiorização da cultura do nosso meio, que só pode ser feita pela mediação de outro ser humano apto e disposto a fazê-lo. Então, humanizar e ser humanizado são atos de afeto que levam e trazem transformações.

Nesse sentido de humanização, pensamos na emancipação dos sujeitos que a educação formal pode proporcionar. É na escola e a partir das aprendizagens e relações formadas nesse ambiente, que muito do que somos se constrói. Assim, pensar nos processos de ensino e aprendizagem escolar a partir de uma abordagem que vise um ensino atuante na zona de desenvolvimento próximo de cada criança e que use como base do ensino infantil o brincar e os afetos das crianças, é especialmente importante. No período de alfabetização, quando a criança está transitando entre dois períodos do desenvolvimento, o da atividade principal do brincar e o da atividade principal de estudos, oferecer a aprendizagem da leitura e da escrita sobre a base da brincadeira e dos interesses individuais de cada educando pode ser um fator fundante para uma fase de atividade principal de estudos prazerosa e exitosa.

Tentando responder as questões que fomentaram a pesquisa e respondendo a partir do que apreendemos da própria pesquisa, pensamos que estruturar o ensino a partir de uma relação de vínculo consistente do docente com cada aluno e de uma relação mais próxima e sensível, pode fazer toda a diferença para a aprendizagem dos sujeitos. Neste artigo, ficou evidenciado que o vínculo e o interesse genuíno na criança podem ser alavanca de aprendizagens, assim como a realização de mediações que partem do interesse da criança e do que ela é capaz de fazer por si só e do que já é capaz de fazer com ajuda, ou seja, trabalhando nas suas zonas de desenvolvimento real e próximo.

Refletimos, também, sobre o papel da mediação no processo de ensino escolar. Como esse processo pode ser de fato efetivo sem o conhecimento das peculiaridades de cada aluno? E, uma vez que no período de alfabetização as crianças estão em transição entre a atividade principal de brincar e a atividade principal de estudos, e, sabendo que a atividade anterior é a base da posterior, como ensinar sem envolver a ludicidade no processo? Ainda, é fundamental refletir sobre a mediação como articuladora entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento próximo da criança. Logo, é urgente colocar os holofotes no processo de mediação e no investimento dele na zona de desenvolvimento iminente de cada criança, a partir dos seus afetos e interesses, que podem ser conhecidos pela escuta da própria criança.

Durante a pesquisa, a mediação foi instrumento fundamental e fundante das intervenções. Através das mediações lúdicas e por conversação, a pesquisadora pôde formar vínculos com as crianças e conhecer suas preferências, habilidades, inseguranças e zonas de desenvolvimento, assim como trabalhar, a partir desses conhecimentos, também por mediação, que se tornou instrumento de conhecimento e intervenção concomitantemente, mostrando a sua importância no processo de auxiliar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Assim, esta pesquisa nos indica uma possibilidade real de intervenção no espaço escolar e fora dele, através da mediação lúdica e da escuta dos aprendentes, com embasamento na teoria vigotskiana, que fundamenta o processo de aprendizagem e de desenvolvimento e, por conseguinte, instrumentaliza o profissional na sua prática de ensinante.

De todo modo, concluímos que o estudo foi válido e tem valor de pesquisa no campo educacional e do desenvolvimento infantil, podendo ser utilizado no auxílio de outras investigações que se ocupam desses temas e propósitos. Nesse sentido, finalizamos com um tom de incentivo para que outras pesquisas possam ser conduzidas e possam colocar em evidência reflexões que tenham o propósito de modificar o cenário de alfabetização em nosso país. Destarte, sugerimos que estudos complementares sejam realizados, no sentido de avaliar com maior profundidade as variáveis que podem interferir no processo de alfabetização dos alunos, especialmente a questão do vínculo professora/alunos, levando em conta os impasses do ensino remoto nas intervenções pedagógicas escolares.

REFERÊNCIAS

- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016**. Trata do consentimento e do assentimento livre e esclarecido no art. 15, que também estabelece diferentes modalidades de registro, respeitando-se a maior diversidade possível e legítima de formas de interação com os participantes das pesquisas. 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. *In: SMIRNOV, A. A. et al. (org.). Psicología*. México: Grijalbo, 1960.
- ELKONIN, D. B. Problemas psicológicos del juego em la edad pré-escolar. *In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS (Antologia)*. Moscou: Progreso, 1987.
- LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014.
- LUMERTZ, F. D. S. **Abordagem psicopedagógica por mediação lúdica a partir do estudo de caso de duas crianças de terceiro ano em processo de alfabetização**. 2021. Dissertação (Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) –Universidade Feevale, Novo Hamburgo, RS, 2021.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.
- MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivistas e histórico-críticas sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.
- MARTINS, O. B.; MOSER, A. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Intersaberes**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 8-28, 2012. DOI: 10.22169/revint.v7i13.245. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/245>. Acesso em: 23 jul. 2021.
- MELLO, S. A. A literatura infantil e a formação da atitude leitora nas crianças pequenas. *In: CHAVES, M. (org.). Práticas pedagógicas e literatura infantil*. Maringá: EdUEM, 2011. p. 41-54.
- MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 83-102, 2007. DOI: 10.5007/%25x. Disponível

em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SOARES, M. B. **Letramento**: uma temática em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. 2. ed. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 2000. t. III.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2003. p. 103-116.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 2001. t. II.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Não aplicável.

Financiamento: Não aplicável.

Conflitos de interesse: Não aplicável.

Aprovação ética: Parecer número 3.552.180 – Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Feevale.

Disponibilidade de dados e material: No próprio artigo.

Contribuições dos autores: 1ª autora: Fábila Daniela Schneider Lumertz – ideação da pesquisa, trabalho de campo, coleta de dados, análise e interpretação dos resultados e redação do texto. 2ª autora: Lisiane Machado de Oliveira-Menegotto – orientação e revisão do trabalho.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução.

