

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

**ALFABETIZAÇÃO E MEDIAÇÃO LÚDICA: UM ESTUDO A PARTIR DA TEORIA
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

Cómo hacer referencia a este artículo:

LUMERTZ, F. D. S.; OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M. Alfabetización y mediación lúdica: Un estudio basado en la teoría 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>



| **Presentado en:** 22/03/2023
| **Revisiones requeridas en:** 15/05/2023
| **Aprobado en:** 29/07/2023
| **Publicado en:** 19/09/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Ejecutivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidad Feevale (Feevale), Novo Hamburgo – RS – Brasil. Estudiante de doctorado en Diversidad Cultural e Inclusión Social (Feevale).

² Universidad Feevale (Feevale), Novo Hamburgo – RS – Brasil. Profesora del programa de posgrado en Diversidad Cultural e Inclusión Social (Feevale). Doctor en Psicología (UFRGS).

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.

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.

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.

Introducción

El proceso de alfabetización es fundamental para el desarrollo y la autonomía de los sujetos en culturas alfabetizadas, como la nuestra. Los estudios en el campo de la neurociencia sitúan el proceso de alfabetización como un factor de remodelación cerebral, tal es su importancia en términos de desarrollo psíquico, según Dehaene (2012), quien aún afirma que un individuo completamente alfabetizado es capaz de aprender temas inimaginables para analfabetos. Del mismo modo, Vygotsky (2001) señala que la alfabetización comienza a una edad en que el niño aún no tiene todas las funciones que le aseguran el lenguaje escrito y es exactamente por eso que el aprendizaje de la escritura conduce al desarrollo de las mismas, tituladas funciones psíquicas superiores, lo que está en línea con lo que la neurociencia está afirmando actualmente.

Teniendo en cuenta que la fase inmediatamente anterior a entrar en la fase de estudio es la del juego de simulación, y que una fase constituye la base de la siguiente (ELKONIN, 1960, 1987; LEONTIEV, 2014), el juego está estrechamente relacionado con la alfabetización de los niños. Vigotski (2001) propone el juego infantil como una situación imaginaria sobre la que el niño construye su aprendizaje a través de la relación entre pensamiento y realidad, porque, al actuar sobre objetos, estructura su tiempo y espacio, desarrolla nociones de causalidad, construye representaciones y llega a la lógica.

Por lo tanto, este artículo presenta un extracto de una investigación de tesis de maestría (LUMERTZ, 2021) que buscaba responder a la siguiente pregunta: ¿cuáles son las repercusiones de una intervención psicopedagógica por mediación lúdica en el proceso de alfabetización de los niños en el tercer año de la escuela primaria? Pretende, por lo tanto, describir y discutir una intervención psicopedagógica mediante la mediación lúdica en el proceso de alfabetización, así como reflexionar sobre el juego y los intereses en esta fase del desarrollo infantil. Dicha investigación de maestría se realizó en la segunda mitad de 2020, un período de aislamiento social debido a la pandemia de Covid-19. Los participantes cursaban el tercer año de la escuela primaria en una escuela pública de la región metropolitana de Porto Alegre, RS.

La investigación se basa en la Teoría Histórico-Cultural del desarrollo psíquico humano, porque presenta supuestos que contribuyen a la comprensión de la apropiación de la escritura como un evento cultural humano, un instrumento de humanización, no innato, y que requiere la mediación de otro ser humano para que ocurra su aprendizaje. Aun así, el estudio parte del juego como la base del período de alfabetización y se centra en una reflexión: "¿cuáles son los

intereses de los niños en el proceso de alfabetización y cómo pensar sobre ellos en este aprendizaje?"

El juego y sus implicaciones para el aprendizaje

El juego es siempre la primera opción de actividad de cualquier niño (LEONTIEV, 1978). Es a través de acciones, hacer, pensar y jugar que construye su conocimiento y desarrolla sus estructuras psíquicas, adquiriendo así condiciones para situarse y relacionarse con el mundo que la rodea. El gusto por el juego lleva al niño a niveles de comprensión y construcción de conocimientos que serían inalcanzables sin dicha actividad.

Vigotski (2001) afirma que la obra eleva al niño al estatus de humano, porque proporciona experiencias que lo ayudan a apropiarse de los bienes culturales producidos por la humanidad, ayudándolo a desarrollarse integralmente, en las dimensiones cognitiva, afectiva y motora. Así, es posible entender el juego como la forma inicial que el ser humano utiliza para aprender, siendo primordial para el desarrollo infantil y para todo aprendizaje después de la infancia.

El juego de fantasía o juego de roles es la fase inmediatamente anterior a la fase cuya actividad principal es la de los estudios (ELKONIN, 1960, 1987). Se constituye cuando el niño, ya consciente de las formas y funciones de los objetos, juega con el fin de modificar sus funciones y determinar los roles de los objetos y compañeros de juego. Al utilizar la imaginación en estos juegos, el niño mejora en el juego y desarrolla la función simbólica, fundamental para la adquisición del lenguaje escrito (ELKONIN, 1987; LEONTIEV, 2014).

El juego simbólico hace avanzar mentalmente al niño en relación con lo que aún no es capaz de hacer debido a su condición, es decir, jugar el niño puede conducir un automóvil, puede ser maestro, médico, puede hacer su propia comida ... Así, construye funciones psicológicas superiores, propias de los seres humanos, siendo mediadas por símbolos que abarcan el pensamiento y sus complejas relaciones con las estructuras del lenguaje, con el aprendizaje y con influencias externas al individuo, articulando el desarrollo sociocultural en el proceso histórico del sujeto. Ejemplos de funciones psíquicas superiores son la planificación de la acción, la imaginación, la atención enfocada y la memoria intencional (VIGOTSKI, 2000).

Así, sabiendo que el proceso de alfabetización es el comienzo del aprendizaje formal o escolar, una puerta de entrada al mundo alfabetizado, marcado por la apropiación de la escritura, el juego simbólico puede ser un facilitador, como señalan Martins y Marsiglia (2015).

Alfabetización y literacidad: aprendizaje y desarrollo

En el proceso de alfabetización, la escritura representa la forma de expresión que materializa el habla, pero no solo eso, es un instrumento fundamental del conocimiento, la ciencia, la información y la literatura, entre otras esferas sociales de la actividad humana (VIGOTSKI, 2000). Para Vigotski (2000), la escritura, una vez desarrollada, se vuelve autónoma en relación con el habla y comienza a ejercerse independientemente del lenguaje hablado, un signo de que, entonces, se constituyó como una función psíquica superior.

La literacidad se ocupa de la función social de la escritura, su uso como lengua propia, (VIGOTSKI, 2000; SOARES, 2003). A raíz de Soares (2003), adoptamos como supuesto que la alfabetización es el conjunto de comportamientos y prácticas de uso del sistema de escritura en situaciones sociales en las que se utilizan la escritura y la lectura, en experiencias sociales contextualizadas cultural e históricamente.

Para conocer la neurociencia, se sabe que la alfabetización desarrolla regiones cerebrales previamente inexistentes (DEHAENE, 2012), diferentes del habla, que ya tiene una región cerebral desarrollada evolutivamente y apta para tal función, una vez que el niño tiene contacto con el lenguaje hablado de su grupo cultural.

Por lo tanto, debido a que es una competencia culturalmente desarrollada, la alfabetización y la alfabetización requieren educación escolar formal y mediación para ser adquiridas. Vigotski (2000), Luria (1988) y Soares (2003) convergen en la idea de que la alfabetización no es un proceso mecánico de codificación y decodificación de grafemas y fonemas, sino que este proceso mecánico es el comienzo de la alfabetización. Sin embargo, enfatizan que su función social, la literacidad, tiene el estatus de su propio idioma y es lo que hace que la alfabetización sea tan relevante en las sociedades alfabetizadas.

Vigotski (1997, 2000) postula que el niño, inmerso en su entorno cultural y sociedad alfabetizada, desarrolla supuestos sobre la escritura precisamente por la experiencia que tiene en su grupo, por el uso que se hace de la escritura y sus características. Por lo tanto, el niño concibe nociones sobre la escritura antes de la escolarización, pero necesitará educación formal para sistematizar la alfabetización y la literacidad. En este sentido, Luria (1988) corrobora que la escritura es una función psicológica superior que se lleva a cabo, culturalmente, por mediación, y que necesita conocimientos previos adquiridos por el niño en sus interacciones sociales y mediaciones del uso de la lectura y la escritura en el entorno cultural en el que se inserta, dependiendo entonces de su situación social particular de desarrollo y experiencias (VIGOTSKI, 1997).

En este contexto, este artículo investiga cómo las intervenciones psicopedagógicas mediante mediación lúdica pueden tener repercusiones en la alfabetización de los niños de tercer año en proceso de alfabetización.

Método

Los participantes de la investigación fueron dos estudiantes de la misma clase de tercer año de primaria de una escuela pública en la región metropolitana de Porto Alegre, RS. Ambos tenían 9 años. Hubo 10 sesiones psicopedagógicas con cada uno individualmente, en la segunda mitad de 2020, durante la pandemia de Covid-19. Por lo tanto, toda la investigación se realizó de manera virtual, con los niños en sus entornos domésticos y en el período de clases remotas. Ambos niños no participaron en las clases en línea ofrecidas por la escuela, solo realizaron las actividades que la maestra envió en forma impresa por sus padres semanalmente. Las sesiones con los estudiantes fueron grabadas y posteriormente transcritas para su análisis.

La participación de los estudiantes en la investigación fue autorizada por sus padres a través de un Término de Consentimiento Libre y Esclarecido. Los niños aceptaron participar en la investigación. Para proteger sus identidades, serán llamados por los nombres ficticios Lucas y Pedro. Se siguieron los preceptos éticos para la investigación con humanos según la Resolución 510/2016 del Consejo Nacional de Salud. La investigación fue aprobada por el Comité de Ética en Investigación (CEP) de la Universidad Feevale bajo el número de dictamen 3.552.180.

El estudio se caracteriza por ser cualitativo, descriptivo e interpretativo. Se trata de un estudio de caso (YIN, 2001) cuya construcción de datos se llevó a cabo durante las sesiones psicopedagógicas con cada estudiante. Los participantes fueron seleccionados por estratificación (LAVILLE; DIONNE, 1999). Así, al contactar a la escuela y presentar la investigación, la directora indicó un maestro de tercer año y este indicó a dos de sus estudiantes que, según ella, aún no sabían leer y escribir.

En las sesiones psicopedagógicas con los niños se realizaron conversaciones y actividades con el fin de comprender e intervenir en sus procesos de escritura y lectura, intereses y forma de jugar. Para Luria (1988) la actividad del niño debe estar vinculada a sus intereses. En este mismo sentido, Leontiev (1978, 2014) postula que las actividades deben satisfacer las necesidades del sujeto en relación con el mundo, y, de esta manera, la actividad está vinculada a la psique, porque involucra emociones y sentimientos y está vinculada al objetivo de la misma.

Cuando está en actividad, lo que mueve al niño es un sistema de motivos, impregnados de emociones y sentimientos, que le hacen querer realizar la actividad para satisfacer su necesidad. Por lo tanto, existe una relación entre el afecto y la cognición en el desarrollo infantil (MELLO, 2011). Para Vygotsky (2000) el niño debe ser el protagonista de su propio aprendizaje y la actividad de los niños debe ser el pilar de la educación formal. Así, las intervenciones fueron diseñadas para satisfacer los gustos y preferencias de cada alumno, de manera naturalista, ya que cada niño estaba en su propio hogar y tenía acceso a sus juguetes e instrumentos de uso diario.

A partir de los intereses de cada niño, se preparó cada reunión con el fin de encadenarse con la anterior, pero siempre con espacio para agregar los objetos e intenciones de los propios niños en el guión. Luego, de manera lúdica y dialogada, se propusieron lecturas y escritos que satisficieran sus afectos y áreas de desarrollo cercano, guiados por la Teoría Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2000, 1997, 2003; LURIA, 1988, LEONTIEV, 1978, 2014; ELKONIN, 1960, 1987).

Así, de los diez encuentros virtuales con cada estudiante, realizados de manera dialógica, a través de conversaciones y juegos, se extrajeron narraciones verbales, manifestaciones durante los juegos y escritos, considerando su condición de sujeto de aprendizaje. Así, los datos fueron contruidos para análisis y analizados de acuerdo con las premisas de la Teoría Histórico-Cultural.

Resultados y discusiones

CASO LUCAS

Ya en la primera reunión Lucas habló de sus programas, juguetes y juegos favoritos. Fue muy ingenioso en su casa, mostrando las habitaciones al investigador y hablando de ellas, especialmente cuando llegó a su propia habitación, donde narró la historia de cada objeto: *"Pedí esta cortina y fui a la tienda con mi padre y mi madre a comprarla, pero fue antes del Coronavirus. ¡Y mira mi alfombra! ¡Es de carros! Te mostraré el fondo de pantalla en mi computadora"*.

Sobre el aprendizaje formal, Lucas dijo que le gustaba la escuela y extrañaba a sus compañeros de clase y maestro, pero que todavía no sabía leer ni escribir. En su versión, solo entendía las matemáticas: *"Hago las actividades que ordena la profesora, pero solo las matemáticas, las otras no me gustan. Son aburridos y no tienen matemáticas"*.

En esta perspectiva, después de la percepción de que Lucas estaba motivado por los desafíos, se propuso un desafío, por el cual el estudiante se emocionó de inmediato. La frase "Lucas es un niño hermoso" se colocó en la pantalla de la computadora del investigador. Le tomó un tiempo, pero logró leer lenta y fonéticamente, vacilando solo en la palabra "hermoso". Tan pronto como terminó de leer, le agradeció y dijo que incluso puede leer algunas cosas, pero no pueden ser demasiado difíciles.

A lo largo de las llamadas, Lucas mostró su armario y bolsas de juguete. Relató cómo había ganado los juguetes, por qué los guardaba donde los guardaba y cómo los usaba en sus juegos favoritos. Hábilmente preparó bromas que contenían ciudades en las que colocó tanques, soldados y dinosaurios en la misma línea, diciendo que defenderían la ciudad de una invasión alienígena, para que nadie de allí fuera atacado y muriera. Jugó en colaboración con el investigador y, durante el juego, describió detalles de los juguetes y las adaptaciones y transformaciones que hizo en ellos para adaptarse a su imaginación y deseo. Al final de los juegos, Lucas mantuvo todo de una manera organizada y tranquila.

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

Lucas: Este subí al cubo poniendo un borrador de lápiz debajo y lo hice quedarse fijo con esta pequeña mancha de dinero. Lo até a la ventana y lo acerqué al contenedor de basura, para que estuviera bien arreglado. Entonces puedes llevar lo que quiera allí que no caiga. ¡Mira ese escarabajo verde! Puedes transportarlo en el cubo como si fuera un cabrestante. Y si quiero cerrar el cubo, le pongo esta tapa que hice con papel de cartón, que es más grueso, luego puedes hacer los pliegues y se fijan [...].

Aun así, solía leer espontáneamente cuando recogía algún juguete que había escrito, como pegatinas en carros, "Chevrolet" y "juguetes hechos a mano", por ejemplo. Sobre "hecho a mano", leyó silábicamente, pero explicó lo que estaba hecho a mano con sus palabras. Las propuestas de desafíos de lectura continuaron a lo largo del período de investigación, que se fueron volviendo más complejos, pero siempre a un nivel que Lucas dio cuenta, respetando su zona de desarrollo cercano y afectos, es decir, las lecturas siempre se contextualizaron en sus actividades preferidas y posibilidad de lectura.

En cuanto a la escritura, se trabajó en las reuniones para que Lucas hiciera pequeñas frases para desafiar al investigador a hacer la lectura, de la misma manera que ella lo hizo con él. Luke, en broma, luchó por escribir oraciones cortas hasta que, en la sexta cita, la sesión se llevó a cabo escribiendo en la aplicación de mensajería, como se muestra en el siguiente fragmento:

Investigadora: *¿De qué estás jugando?*

Lucas: *Dinada*

Investigadora: *¿Y qué hiciste antes de que habláramos?*

Lucas: *Solo juego. Un poco.*

El extracto del diálogo muestra que Lucas puede comunicarse escribiendo, pero carece de refinamiento: todavía hay aglutinaciones, escritura fonética, uso inapropiado de la puntuación en las oraciones ... Cuando escribimos "de nada", escribe "dinada", en lugar de "jugué solo un poco", escribe "solo poco juego. Un poco".

A lo largo de las reuniones Lucas hizo dibujos muy elaborados, jugó con el investigador de fantasía y ortografía. En el juego de ortografía usamos nombres de insectos, animales que a Lucas le gustaban mucho, por lo que deletreó "araña", "grillo", "libélula" y "cucaracha": deletreó lentamente, pensando en los sonidos y sus letras, pero logró realizar la tarea.

Aun así, fue haciendo lecturas más complejas y con menos dificultad a medida que se iban presentando en las asistencias, como cuando Lucas hizo un avión a reacción de papel y mostró cómo lo hace para volar durante mucho tiempo y, aprovechando su emoción, se propuso leer: "El avión de Lucas fue muy genial". Lo leyó rápidamente, deteniéndose un poco más solo en la palabra "genial", pronunciándola de manera silábica. Le dio las gracias y puso el avión de papel para volar de nuevo, con una expresión de satisfacción.

Consideraciones teóricas y prácticas del caso de introducción de Lucas

La narrativa de Lucas era lineal y coherente, lo que está en línea con Vygotsky (2009), quien afirma que el habla y el pensamiento están interconectados y que el habla organiza el pensamiento.

La preferencia de Lucas siempre fue mostrar y jugar con lo que él mismo construyó. De esta manera fue posible observar sus habilidades de imaginación y transformación, que demuestran un razonamiento refinado, creatividad, planificación y capacidad para ejecutar, todas las funciones psíquicas superiores. Además, al reconstruir y transformar los carros y camiones, leyó espontáneamente lo que estaba escrito en sus pegatinas, además de hacer asociaciones de acrónimos con los dichos, lo que permitió darse cuenta de que Lucas tenía numerosas funciones psíquicas superiores bien desarrolladas que le permitieron alfabetizarse (VIGOTSKI, 2000).

En las transformaciones de cochecitos y camiones utilizó diversos materiales, generalmente chatarra, como cartones de leche, botellas vacías de desodorante, envases de productos y otros, demostrando creatividad y preferencia por los dulces manuales que cumplieran con su deseo y sus habilidades (LEONTIEV, 2014).

Los chistes mostraron que Lucas tiene una función simbólica. Trabaja con la imaginación de una manera armoniosa, colocando roles en juguetes inanimados, dando funciones a estos juguetes, de modo que ensambla una historia coherente y objetiva a partir de su propia imaginación (VIGOTSKI, 2001). Por lo tanto, se puede observar que uno de los requisitos previos para la alfabetización está bien constituido (ELKONIN, 1987; LEONTIEV, 2014).

Los dibujos producidos en las reuniones cumplían con sus preferencias, carros y camiones, y siempre eran muy detallados. Se sabe que los dibujos son parte del proceso de alfabetización, porque son formas anteriores a la escritura alfabética, que utilizan una simbología de representación para lo que no se coloca concretamente (VIGOTSKI, 2000). Por lo tanto, de nuevo, fue posible percibir el desarrollo psíquico de Lucas y su condición para la alfabetización misma. Sus dibujos seguían una motivación afectiva y presentaba la capacidad de copiar según un modelo, incluso con muchos detalles. También se observó que Lucas conocía la función de la escritura y cómo usarla para lograr un propósito que cumpliera con lo que quería, utilizando así la escritura como lenguaje y con una función social (VIGOTSKI, 2000; SOARES, 2003).

Se mostró capaz de mirar su entorno, planificar lo que quería hacer y buscar los elementos para realizar su idea. Además, fue capaz de leer y entender adecuadamente todo lo que estaba incrustado en su propósito. Así, se percibió que el desarrollo de funciones psíquicas superiores estaba ocurriendo fluidamente y que su zona de desarrollo cercano y preferencias podrían ser pistas fundamentales para un cambio metodológico en su proceso de alfabetización, con el fin de optimizarlo.

Partiendo de la conceptualización vygotskiana sobre la zona de desarrollo cercano, que dice que las funciones en el proceso de maduración pueden ser objeto de intervenciones significativas para el desarrollo infantil (VIGOTSKI, 2003), y considerando que durante la investigación se hicieron evidentes las diversas funciones que Lucas ya había desarrollado y muchas otras que estaban en proceso de desarrollo, Promover el aprendizaje aprovechando estas características puede ser un hito en su proceso de alfabetización y consecuente desarrollo. Lucas presentó funciones como la memoria, la atención, la imaginación, el lenguaje, el pensamiento

lógico, el control de la conducta, la creatividad, la planificación de la acción (VIGOTSKI, 2000) muy bien desarrolladas, proporcionando el aprendizaje de los más diversos, incluida la alfabetización completa.

Se pudo extraer de los análisis de las sesiones con Lucas que tiene predilección por metodologías que privilegian el movimiento, la creatividad, la concentración y la narrativa, por lo que posiblemente su aprendizaje sería mejor si se construye en esta perspectiva. Así, trabajando con su desarrollo cercano y con sus preferencias puede acceder a sus afectos y acelerar u optimizar su aprendizaje y consecuente desarrollo (LEONTIEV, 1978).

El caso de Lucas se refiere a una reflexión sobre las formas de enseñar, buscando en interés del niño y en su zona de desarrollo real y cercano los instrumentos para tal práctica. La alfabetización utilizando el juego como instrumento puede ser una opción que considerar, ya que en este período de alfabetización el niño se está moviendo entre la actividad básica de tocar y la actividad básica de estudiar (ELKONIN, 1960), es decir, hay un período de interfases en este momento de la vida del niño, en el que la fase de estudios se estructura a partir de la fase de juego (ELKONIN, 1960, 1987; Vygotsky, 2000). De esta manera, podemos extraer del análisis del caso de Lucas que posiblemente la unión de estos dos elementos, el juego y el aprendizaje formal, o aprender jugando, puede ser potente.

Trabajar, por lo tanto, para proponer juegos y desafíos, ofrecer posibilidades para construir activamente el aprendizaje puede ser una forma saludable de trabajar la educación formal con el estudiante a partir de mediaciones intencionales, que actúan como intermediario en la relación del niño con el aprendizaje (LEONTIEV, 2014).

CASO PEDRO

Comenzamos las reuniones tratando sobre los gustos y preferencias de Pedro y, a pesar del discurso pausado y el tono bajo, pronto se emocionó y trató de contar sus chistes con su hermano:

Pedro: [...] *Jugamos con la masa de modelar. [...] Este es un teléfono de esos viejos, mira, ¡incluso hay un lugar para poner monedas! ¡Eso es un camión! [...] ¡Es que ponemos una "T" para que parezca que es una tubería de descarga en la parte posterior! ¡Mirar! ¡Fue lo mismo!*

A continuación, dijo que también estaban jugando con la fabricación de juguetes de desecho, debido a una actividad escolar solicitada por la maestra:

Pedro: *Eso es un carrito. Lo hice con lata de refri y tapas de botellas de mascotas. [...] Mano y yo perforamos la lata con un clavo y pasamos una cuerda hasta que cruzamos al otro lado. ¡Luego perforamos las tapas y pusimos el mismo cordón y luego nos anudamos para no soltarlo!*

Siguiendo esta perspectiva relajada de hablar sobre los juegos, el investigador preguntó si a Pedro le gustaba jugar desafíos. Él asintió y se le propuso leer la frase "Pedro es hermoso". La palabra "hermoso" fue leída silábicamente por él, pero entendió lo que leyó, porque, poco después de la lectura, le dio las gracias.

El interés de Pedro por los juguetes y juegos fue explícito en todas las convocatorias, así como su creatividad y capacidad para hacerlos:

Pedro: *Están aquí. Te mostraré los juguetes que hemos hecho desde la última vez que te mostré. La maestra nos había pedido que hiciéramos unos 20 juguetes, pero no creo que pueda hacer tantos. Ese día había hecho dos, yo y hermano, ahora hicimos tres más. [...] Creo que hicimos 5 juguetes en total, ¿verdad?*

Los juguetes eran un pequeño camión, un teléfono y un bilboque. Todo muy elaborado, con detalles y bien hecho. Peter narró en detalle cómo se hicieron los juguetes de una manera muy animada, aunque dudaba cada vez que comenzaba un nuevo discurso.

Pedro también tenía interés en la música. Sabía cómo tocar "Feliz cumpleaños" en el teclado de su tío y se ofreció a mostrar su habilidad al investigador. Aprovechando el episodio, se le propuso una lectura: "La música de Pedro es genial". Leyó silábicamente la palabra "música" y la palabra "genial", y nuevamente entendió lo que leyó, porque le agradeció inmediatamente después de leer y dijo que mejoraría más, porque hasta ahora solo sabía tocar "Feliz cumpleaños para ti".

A lo largo de las sesiones, también se trataba de las actividades escolares de Pedro, ya que le gustaba mostrar las actividades que ayudaba a hacer a su hermano, que asistió al primer año. Sobre sus propias tareas escolares, Pedro narró que eran muy difíciles y que no podía hacer. Así, el tema fue tratado en las sesiones, pero indirectamente, desde juegos que involucraban su capacidad de leer y escribir, como juegos de letra inicial y ortografía, pero siempre dentro de un espectro posible para Pedro, su zona de desarrollo real, para que se diera cuenta de su propio potencial.

En los juegos iniciales de letras, Pedro siempre lo hizo muy bien, así como en la ortografía de palabras de sílabas simples, como "gato", "pato", "sapato" y otras con formación

simular. A medida que Pedro se acostumbraba a estos juegos, el nivel de dificultad de las palabras aumentaba y el investigador le ayudaba cuando era necesario, a lo que Pedro se adhirió felizmente a ello, comenzando así a actuar en su zona de desarrollo cercano.

A medida que avanzaban los servicios, Pedro se ofreció a mostrar al investigador sus propias actividades escolares. Una de las actividades en cuestión era completar las palabras con una letra u otra, "B/N - ___ astel; C/G – a ___ ora..." y así sucesivamente. Pedro dijo que este ejercicio no era tan difícil, pero que las otras actividades aún no habían comenzado a hacer. El investigador propuso entonces que leyera las palabras de esta actividad, que comenzó de inmediato, pero hablando en voz baja:

Pedro: PAS ___ TE ___ L; A ___ GO ___ RA; FU ___ MA ___ ÇA;
PI ___ N ___ TU ___ RA; A ___ PI ___ TO; GA ___ RA ___ GE ___ MMM;
A ___ VENNNN ___ TALLLL; DI ___ TA ___ DO; CA ___ BE ___ ÇA;
MI ___ NHO ___ CA; FE ___ RRRR ___ MENNNN ___ TO;
CA ___ NU ___ DI ___ (no se puede terminar el "NHO". Es el diminutivo en portugués).

La lectura anterior se hizo de manera silábica, pero Pedro pudo leer todas las palabras, con la excepción de la sílaba "ita", de "paja".

Jugar a contar cuentos con un teléfono hecho de chatarra por Pedro fue uno de los juegos realizados y, a partir de estos relatos, se habló de la importancia de la comunicación. En esta historia, Pedro habló sobre los tutoriales y llegó a la conclusión de que hace una muy buena leche con Nescau, el mejor de su familia, y que podía hacer un tutorial al respecto, al que pasó a hacer un ensayo:

Pedro: *¡Hoy te voy a enseñar cómo hacer un Nescaucito muy sabroso! Es así, primero pones la leche hasta ahora (muestra un cierto nivel en el vaso, como dos tercios). Luego pones dos cucharadas de Nescau (muestra la cuchara de Nescau). Luego se remueve bien con la misma cuchara (se remueve bien). Y luego está listo un Nescau muy sabroso. ¡Ahora solo bebe!*

Levantó el vaso de Nescau y tomó un sorbo. Luego le dio el vaso a su hermano, quien bebió el resto. Miró a la investigadora para conocer su reacción. A lo que fue elogiado, estaba visiblemente complacido y dijo que grabaría el tutorial entonces.

El video fue grabado en su teléfono celular y su hermano lo ayudó con esta parte. Luego hablamos sobre la importancia de tener tutoriales escritos también, porque entonces la persona

podría tener la posibilidad de entender por el video o leyendo el tutorial, lo que aumentaría la posibilidad de que aprendiera a hacer el Nescau de la manera en que Pedro enseñó.

Él asintió, pero dijo "*no sé si puedo hacerlo*", a lo que se reafirmó la importancia de intentarlo y hacerlo lentamente, porque tenía la capacidad y el investigador estaría con él en este esfuerzo. Estuvo de acuerdo y fue a buscar sus útiles escolares.

Pedro comenzó un boceto de escritura. Él escribió: "COMO ACE NECAU". Pronunció las palabras silábicamente y las escribió mientras pronunciaba las sílabas.

Miró el papel y comenzó a hablar en voz baja, "*dos cucharadas de Nescau*", y comenzó a escribir: "DOS CUCHARA DE NESCAU". Esta vez, Nescau escribió correctamente. Tomó mucho tiempo, pero olvidé la "h" en "cuchara". Miró al investigador esperando afirmación y, a lo que fue elogiado, continuó. Claramente, la escritura no lo hizo sentir cómodo, pero siguió hablando y escribiendo, "un vaso de le ___i ___ti". Se tomó mucho tiempo en la palabra "leche" y la escribió como él dice: "LEITI".

Al terminar el tutorial escrito, Pedro estaba satisfecho consigo mismo, diciendo que intentaría hacer otros tutoriales.

Consideraciones teóricas y prácticas del caso Pedro

Sobre la relación de Pedro con la escuela, se percibió afecto y dedicación, a pesar de la inseguridad sobre su propio potencial. Este afecto es un punto positivo para su aprendizaje, ya que el aprendizaje depende de este afecto, porque es el que pone al niño en actividad, lo que desencadena su desarrollo psíquico y humano (LEONTIEV, 1978).

En varias situaciones, se observó el gusto de Pedro por las cosas concretas hechas manualmente por él, como la construcción de juguetes de desecho y el uso del teclado para tocar una canción para que el investigador la escuchara, mostrando afecto por sus propios logros y habilidades.

Pedro realizó varias lecturas cortas y lentas, pero fue capaz de leer y entender lo que leía, demostrando el dominio del sistema grafema/fonema y la comprensión lectora. Cabe destacar que las lecturas propuestas a Pedro estaban en gran parte relacionadas con hechos de su vida y de su persona, y él pudo realizarlas, lo que sugiere que la personalización del proceso puede ayudar al niño a reconocerse en la actividad de leer y escribir y a favorecer el proceso (LEONTIEV, 1978; LURIA, 1988; MELLO, 2007). Sin embargo, trabajar con las propias

situaciones del niño lo lleva a percibir una función social para el aprendizaje, incluso si esta percepción no es consciente (LEONTIEV, 2014).

Para Vygotsky (2000) el desarrollo de la escritura por parte del niño no es natural, es complejo y ocurre de forma discontinua, con cambios e interrupciones durante el proceso. Debido a que es una conducta cultural, y no innata, para que ocurra, requiere la interacción entre cultura y desarrollo orgánico, además de la mediación de otro ser humano capaz de hacerlo, que, en el contexto de esta investigación, fue interrumpida debido a la pandemia, que canceló el año escolar presencial y las intervenciones pedagógicas e interacciones entre pares y con sus maestros.

El sentimiento de inseguridad de Pedro en relación con su propia capacidad de aprender fue evidente a lo largo de la investigación, demostrando la urgencia de que se le colocara como protagonista del proceso, trabajando para su propio desarrollo (MELLO, 2007). Mientras Pedro leía, aunque lentamente, se hizo evidente que está en pleno desarrollo y que esta es su zona de desarrollo cercano, necesitando las mediaciones adecuadas para que se convierta en desarrollo real (LEONTIEV, 1978; Vygotsky, 2000). De lo que pudimos extraer de los encuentros con Pedro, una metodología que cumpla con sus habilidades manuales y su gusto por construir juguetes y luego jugar con ellos, podría ser una forma de acceder a sus afectos, enseñándole a través de sus propias habilidades y gustos (VIGOTSKI, 2000).

Las declaraciones de Pedro revelaron un pensamiento organizado y denotaron que el juego de fantasía ya no era su actividad principal, sino que la actividad de los estudios tampoco lo era, lo que indica un proceso de transición entre las principales actividades de los juegos de rol y los estudios (ELKONIN, 1960). La construcción de juguetes mediante la transformación de chatarra y el juego con tales artefactos nos señalan a un niño con la función simbólica establecida (ELKONIN, 1987), que es un requisito previo para la alfabetización.

La propuesta de mostrar espontáneamente lo que estaba haciendo en términos de actividad escolar vino a cumplir con lo que Vygotsky (2001) dice sobre el papel de la mediación en el aprendizaje. La Mediación, en la Teoría Histórico-Cultural, es el proceso de articulación del niño con la cultura a través de los signos, ya sean lingüísticos, visuales u otros, a través de un proceso que pretende el desarrollo psíquico del niño, realizado por otro ser humano que ya ha interiorizado lo que está enseñando (MARTINS; Moser, 2012). Así, en el cuidado de Pedro, fue posible observar el papel que puede tener la mediación, ya sea por conversación o por vía lúdica, pero siempre partiendo de su individualidad y no del interés del mediador.

Sobre la lectura, estaba claro que Peter dominaba el sistema grafema/fonema, pero carecía de la práctica de la lectura. Leí rápidamente y sin dudarle mucho las palabras de sílabas simples, pero aquellos con sílabas complejas lo hicieron más lenta y fonéticamente, teniendo que pensar en la correspondencia grafema/fonema. Esto indica que aún no se ha liberado totalmente de codificaciones y decodificaciones con relación al valor sonoro, pero, en la preparación del tutorial, demostró que también comprende la función social de la escritura (SOARES, 2003; Vygotsky, 2000).

De las reuniones con Pedro extrajimos que las actividades placenteras son significativas para el niño, como pudimos observar durante la elaboración del tutorial y, aunque en la parte escrita Pedro no tenía el mismo entusiasmo, se dio cuenta de que está en proceso de alfabetización. Los desafíos de escritura, asociados con una actividad emocionante para el estudiante, están de acuerdo con las premisas de la Teoría Histórico-Cultural, en la cuestión de trabajar hacia los afectos y necesidades de cada niño individualmente, conduciendo el proceso por mediación, en su zona de desarrollo cercano (VIGOTSKI, 2003).

Consideraciones finales

El artículo presentó un recorte de investigación de una tesis de maestría que buscaba responder a la siguiente pregunta: ¿cuáles son las repercusiones de una intervención psicopedagógica por mediación lúdica en el proceso de alfabetización de los niños en el tercer año de la escuela primaria? Pretende, por lo tanto, describir y discutir una intervención psicopedagógica mediante la mediación lúdica en el proceso de alfabetización, así como reflexionar sobre el juego y los intereses en esta fase del desarrollo infantil.

La investigación se construyó sobre la base de la Teoría Histórico-Cultural del desarrollo psíquico humano, y, en busca del objetivo de la misma, construimos una metodología basada en la teoría vygotskiana, especialmente en sus conceptos de zonas de desarrollo, etapas de desarrollo, funciones psíquicas superiores y mediación.

Así, al final de las consultas realizadas durante la investigación, en comparación con el inicio de las mismas, los estudiantes estaban leyendo mejor y haciendo escritos espontáneos, incluso si carecían de refinamiento. También fue posible inferir de la investigación que, en ambos casos, entendían la lectura y conocían la función social de la escritura, además de tener las funciones psíquicas superiores necesarias para el aprendizaje de la alfabetización. Aun así,

tenían intereses muy específicos y se centraban en el juego, pero ya en transición a la fase cuya actividad principal son los estudios.

El desarrollo infantil es una prioridad cuando se piensa en la humanización. Mirar atenta y amorosamente a los niños es un requisito previo para pensar en una sociedad menos desigual, con más empatía y condiciones de vida básicas para todos. Partiendo del sentido vygotkiano de humanización, sabemos que esto depende de varios factores, y parte del entorno socio-histórico-cultural como promotor del desarrollo psíquico y no al revés, privilegiando así las relaciones humanas, las condiciones sociales, el aprendizaje por mediación y la convivencia entre iguales, mucho antes de las cuestiones de maduración orgánica. En esta línea de pensamiento, nacemos seres biológicos y nos convertimos en seres humanos a partir de la interiorización de la cultura de nuestro entorno, lo que solo puede hacerse mediante la mediación de otro ser humano capaz y dispuesto a hacerlo. Entonces, humanizar y humanizarse son actos de afecto que conducen y traen transformaciones.

En este sentido de humanización, pensamos en la emancipación de los sujetos que la educación formal puede proporcionar. Es en la escuela y a partir del aprendizaje y las relaciones formadas en este entorno que se construye gran parte de lo que somos. Por lo tanto, pensar en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar desde un enfoque que apunta a una enseñanza activa en la zona de desarrollo cercana a cada niño y que utiliza como base de la educación de la primera infancia el juego y los afectos de los niños, es especialmente importante. En el período de alfabetización, cuando el niño está transitando entre dos períodos de desarrollo, el de la actividad principal de juego y el de la actividad principal de estudios, ofrecer el aprendizaje de la lectura y la escritura sobre la base del juego y los intereses individuales de cada estudiante puede ser un factor fundador para una fase de actividad principal de estudios agradable y exitosa.

Tratando de responder a las preguntas que fomentaron la investigación y respondiendo a partir de lo que inferimos de la investigación misma, pensamos que estructurar la enseñanza desde una relación de vínculo consistente del profesor con cada estudiante y una relación más cercana y sensible, puede marcar la diferencia para el aprendizaje de las asignaturas. En esta investigación, se evidenció que el vínculo y el interés genuino en el niño puede ser una palanca de aprendizaje, así como la realización de mediaciones que parten del interés del niño y lo que es capaz de hacer por sí mismo y lo que ya es capaz de hacer con ayuda, es decir, trabajar en sus zonas de desarrollo real y cercano.

También reflexionamos sobre el papel de la mediación en el proceso de enseñanza escolar. ¿Cómo puede este proceso ser realmente efectivo sin el conocimiento de las peculiaridades de cada estudiante? Y, dado que en el período de alfabetización los niños están en transición entre la actividad principal de jugar y la actividad principal de los estudios, y, sabiendo que la actividad anterior es la base de la posterior, ¿cómo enseñar sin involucrar el juego en el proceso? Aun así, es esencial reflexionar sobre la mediación como un articulador entre el desarrollo real y el desarrollo cercano del niño. Por lo tanto, es urgente poner el foco en el proceso de mediación y su inversión en la zona de desarrollo inminente de cada niño, desde sus afectos e intereses, que pueden conocerse escuchando al propio niño.

Durante la investigación, la mediación fue un instrumento fundamental y fundacional de las intervenciones. A través de mediaciones lúdicas y conversación, el investigador pudo formar vínculos con los niños y conocer sus preferencias, habilidades, inseguridades y zonas de desarrollo, así como trabajar, a partir de este conocimiento, también a través de la mediación, que se convirtió en un instrumento de conocimiento e intervención concomitantemente, mostrando su importancia en el proceso de asistencia al aprendizaje y desarrollo infantil.

Por lo tanto, esta investigación indica una posibilidad real de intervención en el espacio escolar y fuera de él, a través de la mediación lúdica y la escucha de los alumnos, basada en la teoría vygotskiana, que fundamenta el proceso de aprendizaje y desarrollo y, por lo tanto, instrumentaliza al profesional en su práctica docente.

En cualquier caso, concluimos que el estudio fue válido y tiene valor de investigación en el campo de la educación y el desarrollo infantil, y puede ser utilizado en la ayuda de otras investigaciones que tratan estos temas y propósitos. En este sentido, concluimos con un tono de aliento para que se puedan realizar otras investigaciones y se puedan resaltar reflexiones que tienen el propósito de modificar el escenario de alfabetización en nuestro país. Por lo tanto, sugerimos que se realicen estudios complementarios, con el fin de evaluar con mayor profundidad las variables que pueden interferir en el proceso de alfabetización de los estudiantes, especialmente el tema del vínculo maestro/alumno, teniendo en cuenta los impasses de la enseñanza remota en las intervenciones pedagógicas escolares.

REFERENCIAS

- 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 el: 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 (Antología)*. 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 el: 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. Disponible en: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630>. Acceso el: 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

Agradecimientos: No se aplica.

Financiación: No se aplica.

Conflictos de intereses: No hay conflictos de intereses.

Aprobación ética: Opinión número 3.552.180 – Comité de Ética en Investigación (CEP) de la Universidad Feevale.

Disponibilidad de datos y materiales: En el propio artículo.

Contribuciones de los autores: Fábila Daniela Schneider Lumertz – ideación de investigación, trabajo de campo, recolección de datos, análisis e interpretación de resultados y redacción del texto. Lisiane Machado de Oliveira-Menegotto – orientación y revisión de la obra.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

