

BRINCAR, ALFABETIZAR E LETRAR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA AS MÚLTIPLAS INFÂNCIAS

Claudia Regina de Souza Maldaner¹

Francismara Pilatti²

Resumo

Na educação infantil, o ato de educar está intrinsecamente relacionado aos processos de brincar e cuidar. O cuidado, compreendido como parte essencial da prática educativa, ultrapassa a dimensão estritamente pedagógica, demandando conhecimentos, habilidades e instrumentos que envolvem aspectos afetivos, sociais e cognitivos do desenvolvimento infantil. No contexto contemporâneo da sociedade do conhecimento, o letramento emerge como um tema de destaque nos debates teóricos e metodológicos, tratando-se de um conceito interligado à alfabetização, que se refere ao desenvolvimento de competências para o uso funcional e social da leitura e da escrita em diferentes práticas comunicativas. Assim, o presente trabalho tem como objetivo compreender as necessidades/possibilidades teórico-metodológicas para o desenvolvimento do processo pedagógico de alfabetização e letramento na educação infantil, de modo a promover experiências prazerosas e significativas às múltiplas infâncias.

Palavras-Chave: Alfabetização; Letramento; Práticas Pedagógicas.

Introdução

A padronização e a universalização da cultura e da língua configuram-se como resultados da busca por uma educação de qualidade voltada a todos os sujeitos onde se observa que, em muitos casos, o planejamento escolar é elaborado com base em um modelo idealizado de criança, desconsiderando as especificidades e singularidades individuais. Quando o processo de alfabetização e letramento não estabelece vínculos com a realidade sociocultural da criança, o ambiente escolar tende a se tornar desmotivador sendo que a desconexão contribui para que aquelas crianças que não se enquadram nesse padrão apresentem dificuldades de aprendizagem ou mesmo deixem de acompanhar o grupo, sendo gradualmente marginalizadas no percurso educacional.

As primeiras interações sociais da criança ocorrem no âmbito familiar, permeadas pela cultura e pela linguagem do grupo de convivência e é no contexto escolar que ela amplia sua compreensão de mundo, por meio da mediação pedagógica e das experiências compartilhadas de forma que, sob a perspectiva do

¹ Licenciada em Pedagogia. Especialista em: Psicopedagogia Clínica e Institucional; Coordenação Pedagógica; Comportamento Organizacional e do Trabalho; Tecnologias para Educação Profissional. Professora de Ensino Superior na UCEFF Educacional.

² Licenciada em Pedagogia. Especialista em Pedagogia em anos iniciais e educação infantil; Psicopedagogia Clínica e Institucional. Coordenadora do Ensino Fundamental anos iniciais e Educação Infantil no Colégio La Salle Peperi.

respeito à criança em suas múltiplas infâncias e enquanto sujeito crítico, a alfabetização e o letramento são concebidos como processos que se desenvolvem de forma simultânea, na medida em que leitura e escrita se constituem como práticas sociais distintas, porém interdependentes.

O ingresso cada vez mais precoce das crianças no ambiente escolar demanda a construção de novas práticas de ensino-aprendizagem que atendam às suas necessidades e particularidades, garantindo o direito de aprender sem que lhes seja negada a vivência plena da infância. Nesse sentido, busca-se compreender as necessidades e/ou possibilidades teórico-metodológicas para o desenvolvimento do processo pedagógico de alfabetização e letramento no primeiro ciclo da educação básica, de modo a favorecer experiências significativas e prazerosas.

Neste contexto, torna-se fundamental refletir sobre a alfabetização e o letramento como práticas sociais que incorporam as vivências infantis, reconhecendo a ludicidade como elemento essencial no processo pedagógico a qual, além de caracterizar a infância, constitui-se como instrumento que potencializa o desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, o presente estudo propõe uma análise acerca da alfabetização e do letramento sob a ótica social, destacando a importância do brincar e do lúdico como componentes fundamentais na construção do conhecimento e na promoção de uma aprendizagem significativa.

Infância(s): Construções Sociais e Singularidades na Contemporaneidade

Refletir sobre a infância implica compreender as relações históricas e sociais que moldaram sua concepção, bem como o significado atribuído à criança na contemporaneidade. Tal compreensão permite reconhecer seu contexto social e os fatores que influenciam seu desenvolvimento integral. Na atualidade, pensar a infância desvinculada das condições históricas, econômicas e culturais é desafiador, pois sua construção esteve ligada às demandas do capital e à racionalização da sociedade moderna, revelando os desafios educacionais, sociais e políticos que permeiam esse período.

Os novos modelos sociais estabelecidos pela modernidade acabam por provocar algumas modificações na organização familiar, onde segundo Ariès (2006) o principal objetivo familiar era a linhagem enquanto que o sentimento da família era desconhecido e a família não tinha individualidade entre os adultos e filhos, pois era

tida como uma forma coletiva e neste período não havia uma distinção entre o que era reservado às crianças e o que era reservado aos adultos.

Segundo Sarmento (2009), a transição da modernidade para a segunda modernidade caracteriza-se por uma “sociedade de risco”, na qual as crianças são expostas a novos perigos ambientais, econômicos e sociais. Essas transformações tornam suas vivências mais complexas e marcadas por formas sutis de controle. As dinâmicas contemporâneas reduzem o convívio familiar, levando a criança a assumir responsabilidades típicas do adulto e a adotar o papel de consumidora, o que modifica sua percepção de mundo. Assim, o conceito de infância revela-se como uma construção social multifacetada, influenciada pelas condições históricas e pelas subjetividades do contexto em que se insere.

[...] a infância ou as infâncias estariam então situadas nos lugares que as diferentes sociedades reservam para elas: infâncias múltiplas, diversificadas, constituídas em diferentes culturas, contextos sociais, tempos e espaços de vida. Por isso, ao mesmo tempo em que a infância e apresenta como única, como um período de vida que não volta mais, a não ser nas memórias dos poetas, também se mostra múltipla, marcada pelas diferenças de direitos, de deveres de acesso a privilégios, de faltas, de restrições (Redin, 2007, p.14).

A ideia de infância(s), o cuidado com a criança e as discussões em torno dela, vão surgindo timidamente e se manifestam com mais força, a partir da segunda modernidade através do capitalismo, onde as crianças assumem seu papel social, inclusive como bons consumidores. Assim a ideia de Infância(s) não existiu sempre da mesma maneira como já vimos anteriormente e de acordo com Kramer (2006, p.14) “a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade”.

Compreender que a infância surge inicialmente no contexto burguês contribui para refletirmos porque o conceito de infância na modernidade caracteriza-se como uma criança universal e homogeneia, não considera suas singularidades. Sarmento (2009 *apud* Redin, 2007), pontua elementos sobre o conceito de infância nos fazendo refletir sobre a consideração que tínhamos na modernidade. Destaca que, “talvez se possa caracterizar a infância por meio de um conjunto de características ou elementos comuns às diferentes crianças, nos diferentes tempos e espaços, tais como a ludicidade, a interatividade, a fantasia do real e a reiteração” (Sarmento, 2009 *apud* Redin, 2007 p. 14).

A criança é um sujeito/cidadão, tem direito, faz sua história e pela estrutura social a qual está inserida, vem a assumir vários papéis, como de educando, filho, sobrinho, os quais podem ser desempenhados de maneira diferente dependendo da classe social, da cultura, da religiosidade, entre outros. De acordo com Sarmento (2009), a criança produz cultura e é produzida nela, por isso, é marcada pelas contradições da sociedade da qual está inserida, sendo sua maior característica a brincadeira, a imaginação. Sendo importante considerar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil também nos apresenta a criança como:

Sujeito histórico de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.14).

Atualmente, diante das tantas discussões sobre as crianças, o conceito de criança e de infância que, teoricamente dá a ideia de que todas as crianças passam pelo mesmo processo em condições iguais está sendo revisto e modificado para um olhar mais flexível e atento aos vários contextos em que elas estão inseridas.

Ao contribuir para desmistificar um conceito de infância, chamando atenção para o fato de que existem infâncias e não infância, pelos aspectos, sociais, culturais, políticos e econômicos que envolvem essa fase da vida, os estudos de Áries apontam para a necessidade de se desconstruir padrões relativos à concepção burguesa de infância. Esse olhar para a infância possibilita ver as crianças pelo que são no presente, sem estereótipos, ideais pré-concebidas ou de práticas educativas que visam moldá-las em função de visões ideológicas e rígidas de desenvolvimento e aprendizagem. No Brasil, as grandes desigualdades na distribuição de renda e de poder foram responsáveis por infâncias distintas para classes sociais também distintas. As condições de vida das crianças fizeram com que o significado social dado à infância não fosse homogêneo (Brasil, 2006, p. 26).

Ao falar de 'infâncias', se considera que as crianças não pertencem todas as mesmas realidades e por consequência, o papel desempenhado na sociedade difere de acordo com sua estrutura familiar, classe social, hábitos e brincadeiras, sendo que as formas de infância podem ser bem variadas. Kramer (2006, p.18) "numa sociedade desigual, as crianças desempenham nos diversos contextos, papéis diferentes" onde isso contribui para manter a desigualdade e reproduzir o sistema econômico capitalista.

[...] a sociabilidade se transforma e as relações entre adultos e as crianças tomam rumos desconcertantes. O discurso da criança como sujeito de direito e da infância(s) como construção social é deturpado: nas classes médias, esse discurso reforça a ideia de que a vontade da criança deve ser atendida a qualquer custo, especialmente para consumir; nas classes populares, as crianças assumem responsabilidades muito além do que podem. Em ambas, as crianças são expostas à mídia, à violência e exploração (Kraemer, 2006, p. 18).

A partir dessa reflexão, o educador deve ter um olhar reflexivo, atento, crítico quanto à maneira que a criança percebe o mundo, como o sente, como participa das interações familiares, sociais e educativas, para que seja possível, contribuir de forma significativa no seu desenvolvimento integral.

[...] Se acreditamos que o principal papel da escola é o desenvolvimento integral da criança, devemos considerá-la: na dimensão afetiva, ou seja, nas relações com o meio, com as outras crianças e adultos com quem convive; na dimensão cognitiva, construindo conhecimento por meio de trocas com parceiros mais e menos experientes e de contato com o conhecimento historicamente construído pela humanidade; na dimensão social, frequentando não só a escola como também outros espaços de interação como praças, clubes, festas populares e outras instituições culturais; na dimensão psicológica, atendendo suas necessidades básicas, como por exemplo, espaço para fala e escuta, carinho, atenção, respeito aos seus direitos (Brasil, 2005).

A contemporaneidade apresenta uma complexa realidade, ao mesmo tempo em que se fala tanto em cuidados com a criança e com a infância, temos vários casos de violência contra ela, resultados dessa crise de identidade. Para haver a mudança temos que promover a sensibilização dos adultos e desenvolver uma nova visão da educação

A educação é um processo contínuo de vida, e muitas vezes, a condição de não saber pode ser uma base de estímulo para a ação criativa. Aceitar o fato de que as crianças podem criar coisas que os adultos desejariam ter criado ou esperar ver algo que não se tinha visto antes pode ajudar a fortalecer a crença no protagonismo infantil (Redin; Müller, 2007, p. 8)

Diante disso, educador deve ficar atento às singularidades e às relações que cada criança estabelece ao seu redor e proporcionar-lhes práticas pedagógicas que as ensinem a viver, amar e respeitar o próximo, que lhes permita brincar e ser feliz, para que façam parte do conhecimento historicamente produzido de maneira consciente e participativa.

A criança é um ser que dá sentido ao mundo em que vive fazendo diferentes leituras das tramas sociais. Tem, portanto, no decorrer da vida,

não só a possibilidade de aprender como também de contribuir para a constituição de um novo momento histórico social, feito da diversidade cultural e da singularidade dos sujeitos. Quanto, mais diversificado o meio sociocultural, maiores serão as possibilidades de conhecimento e criação (Redin; Müller, 2007, p. 17).

As crianças veem o mundo de uma forma mágica, onde todos os lugares podem ser explorados, sua imaginação é fantástica, elas podem fazer da coisa mais simples um brinquedo por horas, não lhes importa o tempo, mas a liberdade de brincar e a segurança de ter alguém que lhe guie quando precisar.

Considerar que as crianças são diferentes entre si, implica propiciar uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitem suas necessidades e ritmos individuais, visando a ampliar e a enriquecer as capacidades de cada criança, considerando-as como pessoas singulares e com características próprias. Individualizar a educação infantil, ao contrário do que se poderia supor, não é marcar e estigmatizar as crianças pelo que diferem, mas levar em conta suas singularidades, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural. (Brasil, 1998, p.33).

Segundo Kramer (2006, p.19) a partir dos estudos de Paulo Freire:

[...] a educação e pedagogia dizem respeito à formação cultural – o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, entendida tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas e como produção historicamente acumulada.

A partir dessa reflexão, vemos que o grande desafio é ensinar de maneira que se respeite o outro e suas singularidades para que se construa uma sociedade rica em experiências e na sua diversidade; no entanto, para garantir esse direito, é necessário um currículo que favoreça o desenvolvimento do senso crítico e de condições básicas de vida que garantam a integridade da criança como um todo.

Para que as crianças possam se expressar e tenham desejo de fazê-lo, é preciso que os adultos saibam ouvir. Isso não significa apenas ouvi-las, mas procurar compreender, dar valor as palavras, as intenções verdadeiras da fala. Todas as crianças falam, mas nem sempre os adultos são capazes de perceber a mensagem. (Tonnuci, 2005, p.18)

O desejo é de que realmente a criança se desenvolva integralmente sendo necessário que o aprendizado ultrapasse a vida escolar e permeie os outros espaços da vida da criança, proporcionando-lhe seu crescimento não apenas no âmbito científico, mas mais humano e democrático.

Ensino Fundamental de Nove Anos: a inserção da criança na escola

Para que a implantação da política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração acredita-se que foi necessário tratamento político, pedagógico e administrativo, de maneira que segundo Haddad (2006), o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório está sendo o de assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem.

O ensino fundamental de nove anos gerou grande discussão e questionamentos como: as crianças do primeiro ano pertencem a Educação Infantil ou ao Ensino Fundamental? Se alfabetiza ou não? Qual será a prática Pedagógica utilizada? Elas irão brincar? Quem são estas crianças?

É necessário ter clareza de que a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz desse tempo. Ao associar o aumento do tempo e a eficiência do mesmo é possível contribuir significativamente para que os estudantes aprendam mais e de maneira mais prazerosa; portanto, para a efetivação dessa política educacional, faz-se necessário diversas ações formativas da opinião pública, bem como condições administrativas e pedagógicas que envolvem materiais e recursos humanos, obtendo-se assim o acompanhamento e avaliação em todos os níveis da gestão educacional.

Segundo Kramer (2006), as crianças são sujeitos sociais, pois nascem dentro de uma sociedade e não formam uma comunidade isolada, assim, suas brincadeiras, relações e interações serão reflexos de sua cultura. Dessa forma, deverá respeitar-se a singularidade de cada criança e garantir-lhe também, seus direitos, o de aprender e inclusive o de brincar.

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos, afetos, saberes e valores: cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção e o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e brincadeira também. E nas práticas realizadas, as crianças aprendem também. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito da criança brincar, criar e aprender. Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola como instâncias de formação cultural; o de ver a criança como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais (Kramer, 2006, p. 20).

A inclusão da criança de seis anos na escola exige entre os professores tanto da educação infantil, quanto dos anos iniciais muito diálogo, reflexão e práticas pedagógicas que considerem a criança em suas especificidades, como o brincar e a realidade de cada criança, tornando a escola um local de infâncias, além de repensar os espaços destinados às crianças, sendo que a infância estará presente tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental.

De acordo com o MEC (2006), esta ampliação do ensino fundamental para nove anos significa também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, onde a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos. Porém, estes dois primeiros anos não deverão resumir-se unicamente a essas aprendizagens, sendo que as orientações pedagógicas reafirmam a importância de um trabalho pedagógico que assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento, igualmente necessárias à formação do estudante do ensino fundamental.

Na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento integral da criança, Corsino (2006) compara o processo de apropriação do conhecimento a um tapete feito a mão, o qual será único em qualquer lugar pelas suas características, pelos seus pontos, enfim, pela sua autenticidade que se distingue de qualquer outro, “é na singularidade e não na padronização de comportamentos e ações que cada sujeito, nas suas interações com o mundo sócio-cultural, vai tecendo os seus conhecimentos” (Corsino, 2006, p.57).

Esse olhar possibilita compreender, por meio das produções infantis, como as crianças se apropriam do conhecimento, revelando seus interesses e contextos socioculturais, o que orienta um planejamento que as reconheça como sujeitos ativos no processo educacional. Tal perspectiva evita distorções pedagógicas em que o foco recai apenas sobre conteúdos ou na responsabilização exclusiva da criança por sua aprendizagem. Enquanto algumas práticas valorizam apenas o que a criança já realiza, outras enfatizam o que lhe falta aprender, desconsiderando o equilíbrio necessário entre mediação docente e protagonismo infantil. Assim, torna-se essencial um planejamento pedagógico que promova o desenvolvimento integral e a inserção sociocultural da criança de forma equilibrada e significativa.

Quanto mais rica for a experiência vivenciada pela criança, maior será o material disponível e acessível a sua imaginação, por isso a necessidade do professor ampliar, cada vez mais, as experiências da criança tendo como

foco os jogos, brinquedos e brincadeiras. A ludicidade deve permear o espaço escolar a fim de transformá-lo num espaço de descobertas, de imaginação, de criatividade, enfim, num lugar onde as crianças sintam prazer pelo ato de aprender (Pinho, 2009, p. 3).

Ainda de acordo com os autores, as crianças estão sempre dispostas a jogar e brincar. Cabe ao educador propor atividades que promovam essa motivação, envolvendo alunos e o conhecimento, proporcionando uma aprendizagem de qualidade.

Os Temas Geradores no Processo de Aprendizagem das Crianças

Junqueira Filho (2005) discute a questão do lugar das crianças nas situações de aprendizagem propostas pelos professores, expondo uma concepção de planejamento e de avaliação que se baseia nas múltiplas linguagens do universo infantil. O autor apresenta exemplos de projetos, de situações de aprendizagem e de relatórios de avaliação, ressalta a importância da ação mediadora, de supervisores com os professores, e dos educadores em relação às crianças.

Segundo o autor, com a expressão 'linguagens geradoras' pretende-se um recorte, uma síntese, uma resignificação e uma homenagem a dois autores que influenciaram sobremaneira a produção desta proposta de seleção e articulação de conteúdos programáticos em educação infantil – Paulo Freire e Charles Sanders Peirce –, na medida em que surge do cruzamento entre a concepção de linguagem, de Charles Sanders Peirce, e a concepção de temas geradores, de Paulo Freire.

Nos anos 80 e 90, a expressão conteúdos programáticos passou por transformações onde influenciou e foi influenciado pelas transformações vividas pela escola como um todo e pela educação infantil em particular. Vive-se o desafio de vencer o limite da significação e a redução desta expressão a uma listagem de assuntos, temas, objetos de conhecimento – conteúdos – previamente estabelecida por alguém – seja professor(a), coordenação pedagógica, direção de escola ou equipe de órgão governamental –, a ser veiculada junto às crianças (Junqueira Filho, 2005).

Ao final dos anos 80, a produção de propostas curriculares para a educação infantil apresenta duas características, uma de ajustamento e reforço e outra de crítica e rebeldia em relação à então função social da educação infantil, qual seja, a

de guarda e cuidado das crianças de zero a seis anos. Tanto que a LDB 5.692/71, de caráter nacional, deixa claro que nesta faixa etária devem ser trabalhadas vivências e atividades junto às crianças e não aulas a serem ministradas e repetidas. Nessa perspectiva, Junqueira Filho (2005) reforça que ‘conteúdos’ é algo que não existe para a educação infantil, na medida em que, nesta época, a expressão é tida como sinônimo de áreas de estudo ou campos do conhecimento.

Portanto, os “temas geradores” vêm no sentido de relativizar a importância dos objetos de conhecimento extraídos das “áreas de conhecimento”, da produção dita científica, na educação das crianças, enfatizando a necessidade de buscar também na vida cotidiana e na cultura das crianças os conteúdos para sua educação (Junqueira Filho, 2005).

Para isso, o primeiro passo, é conhecer a criança, saber do que gosta, suas habilidades, dificuldades e como é seu grupo familiar. Isso implica, em ser sensível, ter conhecimento para articular os conteúdos com o que as crianças já sabem, sua cultura, hábitos e costumes, para assim, oferecer possibilidades para promover o seu desenvolvimento, enquanto sujeito social. Essa prática exige um planejamento flexível que envolve pesquisa, diálogos, debates, organização de tempos e espaços na escola, onde as crianças sejam ouvidas e mediadas a partir de situações cotidianas, capazes de ampliar e impulsionar a sua vontade de aprender a fim de garantir uma inserção sócio-cultural saudável e feliz.

Para isso, as atividades devem ser convidativas para as crianças, precisam ser interessantes para elas, relativas a sua cultura, a natureza, aos sentimentos, religião, situações que favoreçam por meio das diversas linguagens articulações entre as diferentes áreas do conhecimento. Na proposta de linguagens geradoras, onde os professores e alunos são sujeitos e objetos do conhecimento-linguagem uns dos outros, desta maneira são interlocutores que se encontram em diálogo e produzem uma relação pedagógica (Junqueira Filho, 2005).

Desta forma, no que diz respeito ao planejamento, metodologias e avaliação, a professora deve, primeiramente, conhecer pessoalmente as crianças, para assim decidir que linguagens selecionará para compor a rotina com a qual vai aguardá-las.

A chegada das crianças e a continuidade do processo de autoconstituição das mesmas – agora também via escola –, a partir da interação com as linguagens geradoras selecionadas pelo professor, são as setas-pistas que o professor esperava para continuar a produzir seu projeto – que agora não é só mais dele –, nesse segundo momento, em parceria, na companhia, em

diálogo com as crianças de seu grupo de alunos (Junqueira Filho, 2005, p.20).

Nesta perspectiva de linguagens geradoras, o professor não é o único responsável pela seleção e articulação dos conteúdos que compõem a proposta pedagógica, porém, é apenas mais um dos sujeitos-leitores e objetos de conhecimento-linguagem que, em diálogo com as crianças vão produzindo estas seleções e articulações.

Assim, a ludicidade em sua tradução mais simples se resume em brincar e “a definição de espaço lúdico como qualquer extensão limitada em três dimensões destinada a atividades lúdicas, quer dizer, aos jogos, aos brinquedos e as brincadeiras” (Santos, 2001, p. 45). São exercícios que envolvem o corpo e a mente, sendo indispensáveis ao desenvolvimento integral da criança, conforme a nova proposta da educação. No viés da educação, são estratégias pedagógicas que possibilitam oportunizar ensinar de maneira prazerosa e vivenciar momentos lúdicos que permitam observar os valores que as crianças o atribuem nas relações que desenvolvem. Sendo fundamentada em quatro áreas diferentes: sociológica, psicológica, pedagógica e epistemológica, nas quais se justifica:

Sociológica porque atividade de cunho lúdico engloba demanda social e cultural. Psicológica porque se relaciona com os processos de desenvolvimento e da aprendizagem do ser humano em qualquer idade que ele se encontre. Pedagógica porque serve tanto da fundamentação teórica existente, como das experiências educativas provenientes da prática docente. Epistemológica porque tem fontes de conhecimentos científicos que sustentam o jogo como fator de desenvolvimento (Santos, 2006, p.42).

A educação pela via da ludicidade propõe-se a uma nova postura existencial, cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincando inspirado numa concepção de educação para além da instrução. Sendo cada vez mais discutido na educação como uma das melhores maneiras de ensinar:

É voz corrente entre aqueles educadores que defendem o jogo como estratégia pedagógica que é na sala de aula que a ludicidade ganha espaço, pois a criança se apropria de maneira prazerosa dos conhecimentos, ajudando na construção de novas descobertas, desenvolvendo e enriquecendo sua personalidade e, ao mesmo tempo, permitindo ao professor avaliar o crescimento gradativo do aluno, numa dimensão que vai além das tradicionais provas classificatórias (Santos, 2001, p. 15).

O lazer lúdico pode ser dividido em passivo, o que não há grande envolvimento da pessoa para realizar a atividade e lazer ativo, o qual a pessoa envolve-se diretamente, é ator principal no desenvolvimento da atividade, sendo este de extrema importância para se manter e criar a cultura, conforme Santos (2001, p. 38) “o lazer criativo e comunitário tem um papel fundamental na criação e de uma cultura brasileira autêntica e realmente popular[...]”, por isso, é de fundamental importância que se crie na escola uma cultura lúdica, que privilegie as relações de afeto, ajuda, trabalho em grupo e aprendizagens significativas para que as crianças tenham meios para mudar as relações sociais e culturais, alterando alguns aspectos históricos e sociais. Dessa maneira, segundo Santos (2006, p.40), as atividades lúdicas devem promover:

- a) atividades recreativas e de cunho social e ético;
- b) uma educação não discriminatória, orientada para a igualdade das pessoas e para as suas possibilidades de realização;
- c) atividades cooperativas em detrimento das competitivas uma vez que as primeiras priorizam a inclusão e as segundas a exclusão, já que estas estão sempre são realizadas para se ter um vencedor.

E o professor ou mediador precisa saber desenvolver atividades lúdicas que provoquem nas crianças, aprendizagens significativas e estimulando:

- 1) em favorecer a aproximação das pessoas para realizarem atividades sem juízo de valor;
- 2) em favorecer que as pessoas, através destas atividades, possam se compreender melhor;
- 3) em aproximação promover crescimento intrapessoal, possibilitando melhoras consideráveis nas relações interpessoais.

Observa-se que o professor também é responsável em desenvolver ou não na criança, o comportamento espontâneo, extrovertido e sociável. Pelo planejamento e pela disponibilidade de tempo e espaço na escola, a criança pode pela mediação, por em prática o sentimento que já está nela, o lúdico, a vontade de brincar e estabelecer as interações sociais com os colegas de maneira saudável.

O comportamento lúdico não é um comportamento herdado, ele é adquirido pelas influências que recebemos no decorrer da evolução dos processos de desenvolvimento e da aprendizagem. O comportamento lúdico é produto do desenvolvimento de uma cultura lúdica que, ao longo da história, foi priorizada por uns e combatida por outros. Penso que esse comportamento

lúdico sempre está vinculado a alguma atividade, seja ela individual, seja ela coletiva (Santos, 2006, p. 39).

Atualmente muitos são os questionamentos sobre ludicidade, tendo ocupado espaço de destaque na vida das crianças, onde os jogos e as brincadeiras fazem parte da essência da infância e quando utilizados no trabalho pedagógico, permitem uma grande possibilidade de produção do conhecimento tanto na aprendizagem como no desenvolvimento da própria criança.

A importância do brincar para aprendizagem

A Escola precisa ser um mundo mágico, deve ser um lugar de descobertas, de alegrias, de desafios, onde não se é escravo do tempo e tão pouco do disciplinamento de suas condutas padronizadas, coisas simples devem ser transformadas nas mais inusitadas, a fantasia e a imaginação não tem limites.

A escola pode e deve ser considerada um espaço privilegiado para a aprendizagem de uma prática social, um espaço de cultura, de criação como resposta aos desafios da vida, um espaço fértil de produção do novo e do inusitado. A escola para a infância precisará constituir-se nesse tempo e espaço transformando em lugar, ou seja, lócus de sentido de construção de identidades. O lugar ao ser construído pelo grupo que ali vive, passa ao mesmo tempo sua base e sua expressão (Lopes, 2000, p. 146 *apud* Redin, 2007, p. 17).

Nessa perspectiva, as relações sociais também são estabelecidas de maneira transcendente e as trocas de experiências se tornam significativas, pois, a criança participa, interage, aprende a viver e a amar seus colegas, seus amigos de forma espontânea, como deve ser e não pelas regras combinadas. Dessa maneira, vão desenvolvendo sua identidade de pertencimento ao grupo, a escola e a comunidade onde vivem, sendo possível sentir-se cidadão. Por isso, é necessário que o educador esteja aberto, feliz, disposto a brincar, a sair dos muros da escola, a ensinar e também a aprender com as crianças. Saber planejar de forma aberta, contemplar as singularidades de cada um e permitir que as crianças falem, se expressem, estando o educador interessado em ouvir, em entendê-las, ensinar coisas práticas do seu dia-a-dia, coisas que vão lhes ser útil no momento e não só no futuro. Precisamos pensar a criança hoje e não no que ela se tornará no futuro.

A criança a ser considerada, a ser ouvida, a ser defendida e amada é a criança de hoje com aquilo que ela sabe e que sabe fazer com seus sentimentos". A nova cultura da infância é a cultura do presente, da criança

de hoje. Pois, a infância é o período onde se tem melhores condições biológicas de aprendizagem e é onde se estabelecem as bases da personalidade do adulto (Tonucci, 2005, p. 207)

Este alerta para a necessidade da ludicidade, em um período em que, tanto, se fala da infância, é devido aos paradigmas das relações sociais em que as crianças estão envolvidas na contemporaneidade, por exemplo, condições econômicas desiguais, brinquedos virtuais, as diversas organizações familiares, tempo e espaços reduzidos para brincar, violência contra a criança, todos estes acontecimentos geraram certa vulnerabilidade na qualidade de vida da criança e no seu desenvolvimento e em contrapartida temos o objetivo de educar e desenvolver a criança em sua integralidade.

A utilização de procedimentos didáticos que incluam elementos lúdicos pode apresentar características que contribuam para uma boa proposta no desenvolvimento de princípios normativos, éticos e humanos. De acordo com Pinho (2009, p. 2), o mundo da fantasia, da imaginação, do jogo, do brinquedo e da brincadeira, além de prazeroso também é um mundo onde a criança está em exercício constante, não apenas nos aspectos físicos ou emocionais, mas, sobretudo no aspecto intelectual.

O lúdico possibilita o estudo da relação da criança com o mundo externo, integrando estudos específicos sobre a importância deste na formação da personalidade. Através da atividade lúdica, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, o que é mais importante, vai se socializando (Pinho, 2009, p. 2).

Se reforça que a convivência de forma lúdica e prazerosa com a aprendizagem proporciona a criança estabelecer relações cognitivas às experiências vivenciadas, bem como relacioná-la as demais produções culturais e simbólicas conforme procedimentos metodológicos compatíveis a essa prática.

Ainda segundo Pinho (2009), várias são as razões que levam os educadores a recorrer às atividades lúdicas e a utilizá-las como recurso no processo de ensino-aprendizagem:

- As atividades lúdicas correspondem a um impulso natural da criança, e nesse sentido, satisfazem uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica;

- O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude desta atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade torna-se portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo. Portanto, as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário;

- As situações lúdicas mobilizam esquemas mentais. Sendo uma atividade física e mental, a ludicidade aciona e ativa as funções psiconeurológicas e operações mentais, estimulando o pensamento.

Desenvolve-se o jogo pedagógico com a intenção de provocar aprendizagem significativa, estimular a construção de novo conhecimento e principalmente despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória, ou seja, o desenvolvimento de uma aptidão ou capacidade cognitiva e apreciativa específica que possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais e que ajude a construir conexões.

O professor pode desenvolver atividades recreativas simples, desde que a criança se sente envolvida pela aula. Os jogos servem como motivação para os mesmos, porque proporcionam interesse e prazer em realizar as atividades, sendo que ele se diverte e aprende ao mesmo tempo. Os jogos contribuem satisfatoriamente para a socialização das crianças. Por isso é importante que o professor possibilite ao aluno a oportunidade de participar de atividades em sala de aula que envolva jogos.

É pela brincadeira que a criança cresce em sua plenitude, é um dos processos de aprendizagem mais completos, porque serve para aprender, refletir, criar, imaginar, extrapolar e relacionar-se com o mundo de maneira singular. Assim, fantasia, realidade, impressões e sensações do mundo interagem e dão à criança a possibilidade de uma nova reinterpretação do mundo e das relações sociais.

[...] a brincadeira infantil constitui uma situação social onde, ao mesmo tempo em que há representações e explorações de outras situações sociais, há formas de relacionamento interpessoal das crianças ou eventualmente entre elas e um adulto na situação, formas estas que também se sujeitam a modelos, a regulações e onde também está presente

a afetividade: desejos, satisfações, frustrações, alegria, dor. (Oliveira, 1988, p. 110)

Ao encontro dessa perspectiva Borba (2006), nos dá sua contribuição dizendo que com base em suas experiências, os sujeitos reelaboram e reinterpretem situações de sua vida cotidiana e as referências de seus contextos socioculturais, combinando e criando outras realidades. Assim, quando as crianças brincam de ser outras pessoas, como seu pai, mãe... demonstram que já estão conscientes de si e das suas relações com os outros, representando na brincadeira como interpretam essa relação. Ou seja, “o brincar envolve, por tanto, complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia” (Borba, 2006, p. 35).

A criança aprende a brincar brincando. Ela observa, cria, interage com as outras crianças, constrói novas maneiras de brincar, a partir da articulação do passado, presente e futuro, ela se utiliza das suas experiências passadas e da realidade em que está inserida, para brincar e imaginar novas experiências, ampliando assim, as possibilidades de apropriação do conhecimento e da maneira de interpretar o mundo.

Ainda de acordo com Borba (2006, p.38) “o plano das brincadeiras possibilita a construção e a ampliação de competências e conhecimentos nos planos da cognição e das interações sociais, o que certamente tem consequências na aquisição de conhecimentos no plano da aprendizagem formal”.

[...] Brincar desenvolve a imaginação e a criatividade. Na condição de aspectos da função simbólica, atingem a construção do sistema de representação, beneficiando, por exemplo, a aquisição da leitura e da escrita. Enquanto ação e transformação da realidade, o jogo implica ação mental, refletindo-se na operativa, tanto, no domínio lógico, quanto no infralógico, ou, por outras palavras, no desenvolvimento do raciocínio. Na atividade lúdica os aspectos operativos e figurativos do pensamento são desenvolvidos. O mais prolífico efeito da atividade lúdica é indireto, desenvolve os mecanismos indispensáveis a aprendizagem em geral, inclusive os conteúdos. Como se vê, é mais amplo do que ensinar conteúdos, com a vantagem de oportunizar o desenvolvimento intelectual e afetivo através da ação e da imaginação de modo a criticar, selecionar e mesmo construir os próprios conteúdos (Santos, 2001, p. 118).

As crianças tem sua forma de organização e comunicação, os gestos, os tons da fala, as regras da história, os significados que dão aos objetos, o tipo de relação que estabelecem entre os personagens, todos estes itens nos permitem se,

olharmos com cuidado, aprender um pouco sobre as crianças e a importância do brincar no desenvolvimento da criança para formação de um sujeito mais humano.

[...] o brincar é um espaço de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade. [...], ou seja, pela brincadeira a criança se constitui como sujeito ativo que faz parte de uma cultura, que hora o influencia e hora é influenciada por ela (Borba, 2006, p. 39)

Assim, é necessário criar e organizar tempos e espaços dentro e fora da escola para as crianças com rotinas que propiciem a autonomia, iniciativa e a interação entre elas, a fim de que criem novas culturas, aprendam a partilhar e contribuam para um mundo melhor brincando.

Considerações Finais

O presente estudo buscou compreender as necessidades e possibilidades teórico-metodológicas para o desenvolvimento do processo pedagógico de alfabetização e letramento na educação infantil, tendo como pressuposto fundamental o respeito às múltiplas infâncias e a promoção de experiências experimentadas e prazerosas. Ao longo desta reflexão, evidenciou-se que a alfabetização e o letramento específicos processos interdependentes que se desenvolvem simultaneamente, configurando-se como práticas sociais essenciais à formação integral da criança.

Uma análise da construção histórica e social da infância revelou que o conceito de criança e de infância não se apresenta de forma consistente, mas sim como uma construção multifacetada, influenciada por condições históricas, econômicas, culturais e sociais. Reconhecer a existência de infâncias, no plural, implica aceitar que as crianças vivenciam realidades distintas, desempenham papéis sociais diversos e influências de práticas pedagógicas que contemplam suas singularidades. Nesse sentido, torna-se imperativo que o educador desenvolva um olhar crítico e reflexivo sobre as diferentes formas de ser criança na contemporaneidade, superando concepções universalizantes e padronizadas que desconsideram as especificidades de cada sujeito.

A implementação do ensino fundamental de nove anos, ao antecipar a entrada da criança de seis anos no sistema formal de ensino, gerou questionamentos importantes sobre as práticas pedagógicas adequadas a essa

faixa etária. Evidencia-se que a ampliação do tempo escolar, por si só, não garante a qualidade do processo educativo. É fundamental que esse tempo seja desenvolvido de forma eficaz, respeitando as características próprias da infância, como a ludicidade, a fantasia e a necessidade de brincar. A escola não pode se constituir como um espaço de antecipação da escolarização tradicional, mas sim como um ambiente que promove o desenvolvimento integral da criança em suas dimensões afetiva, cognitiva, social e psicológica.

A ludicidade emerge, neste contexto, como elemento central e indispensável ao processo de alfabetização e letramento. Mais do que uma estratégia metodológica, o brincar constitui-se como uma necessidade vital da criança e como um dos processos de aprendizagem mais completos. Por meio da atividade lúdica, a criança não apenas desenvolve competências cognitivas, mas também estabelece relações sociais, constrói sua identidade, expressa sentimentos e reinterpreta o mundo ao seu redor. O jogo, o brinquedo e a brincadeira possibilitam que a alfabetização e o letramento ocorram de maneira prazerosa, significativa e contextualizada, favorecendo a apropriação da leitura e da escrita como práticas sociais reais.

A proposta de trabalho com temas geradores e linguagens geradoras, fundamentada nos estudos de Paulo Freire, apresenta-se como uma alternativa metodológica coerente com os princípios propostos. Essa abordagem valoriza os conhecimentos prévios da criança, sua cultura, seus interesses e sua realidade sociocultural, estabelecendo um diálogo entre os conteúdos escolares e a vida cotidiana. Ao protagonizar seu processo de aprendizagem, a criança torna-se sujeito ativo na construção do conhecimento, e não mera receptora de informações descontextualizadas.

Diante da complexidade do cenário contemporâneo, marcado por desigualdades sociais, transformações nas configurações familiares, exposição precoce à mídia e à violência, torna-se ainda mais urgente a promoção de práticas pedagógicas humanizadoras. O educador desempenha papel fundamental nesse processo, devendo proporcionar às crianças não apenas o acesso ao conhecimento historicamente produzido, mas também experiências que as ensinem a viver, amar, respeitar o próximo, brincar e ser felizes. É preciso considerar a criança em sua integralidade, reconhecendo-a como sujeito histórico de direitos, produtor de cultura e protagonista de sua própria história.

Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento de práticas pedagógicas de alfabetização e letramento na educação infantil requer uma mudança paradigmática na forma de conceber a criança e a infância. É necessário superar a visão tradicional, focada exclusivamente em conteúdos programáticos e resultados padronizados, para construir uma educação que respeite as singularidades, valorizar a diversidade cultural, incorporar a ludicidade como princípio pedagógico e promover o desenvolvimento integral de cada criança. Só assim será possível garantir uma inserção sociocultural saudável, consciente e participativa, formando cidadãos críticos, criativos e capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e humana.

A educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental são específicos, dessa forma, espaços privilegiados para a formação humana, onde o educar, o brincar e o cuidar se entrelaçam na promoção de experiências significativas. O desafio que se apresenta aos educadores, gestores e formuladores de políticas públicas é garantir que todas as crianças, em suas múltiplas infâncias, tenham garantido o direito de aprender, brincar, criar e se desenvolver plenamente, construindo, assim, as bases para uma educação verdadeiramente transformadora e emancipatória

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização do documento:** Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Arcélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivo/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 3. Conhecimento de Mundo. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1998.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: FNDE; Estação Gráfica, 2006. p. 33-45.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras**: um critério e uma proposta de seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005, 112 p.

KRAMER, Maria Luiza. **Lendo, brincando e aprendendo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A brincadeira e o desenvolvimento infantil: implicações para a educação em creches e pré-escolas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 11, pág. 109-112, 1988.

PINHO, Raquel. **O Lúdico no processo de aprendizagem**. Web Artigos. 10 jul. 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/o-ludico-no-processo-de-aprendizagem/21258>. Acesso em: 15 set 2021.

REDIN, Marita Matins; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Euclides (org). **Infâncias**: Cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

REDIN, Euclides, **O espaço e o tempo da criança**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas da infância: criança, educação e práticas sociais. In. **20º Encontro Estadual de Educação Infantil e Primeiros Anos do Ensino Fundamental**. 13 jun. 2009. Disponível em: http://www.omepms.org.br/web/upfiles/Arquivos/file_060709155207_Sarmento_2.pdf. Acesso em 11 jan. 2022.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **A ludicidade como ciência**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

TONNUCI, Francesco. **Quando as crianças dizem**: agora chega! Porto Alegre: Artmed, 2005.