

A RELEVÂNCIA DA INTERATIVIDADE PELO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA

The relevance of interactivity in reading by the ludic in the teaching and learning process

Edney Gomes Raminho¹
Maria Célia da Silva Gonçalves²
Luiz Síveres³

Resumo: Este estudo discute como a teoria do desenvolvimento e da aprendizagem contribuem para o ensino e aprendizagem da leitura pelo lúdico, com vistas à inclusão pela interatividade. Persegue-se a metodologia de estudo bibliográfico exploratório descritivo-explicativo (GIL, 2017), considerando o diálogo de teorias da linguística histórico-cultural sobre leitura (COLOMER, 2007; COLOMER & CAMPS, 2002; FÁVERO & ANDRADE, 2005; KATO 2007; KLEIMAN, 2000. 2004a, 2004b, KOCH, 2003; 2006; 2007), com aspectos da teoria do desenvolvimento e da aprendizagem (VYGOTSKY, 1984; 2003; 2010). Concluímos que as investigações de Vygotsky alimentam a base teórica adotada para o ensino e aprendizagem da leitura e que suas descobertas podem conduzir a caminhos importantes para o ensino e aprendizagem da leitura lúdica, com vistas à interatividade.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem da leitura, desenvolvimento, lúdico, interatividade.

Abstract: This study discusses points in the theory of development and learning for the teaching and learning of reading by the ludic with a view to inclusion through interactivity. The methodology of exploratory descriptive-explanatory bibliographic study is pursued (GIL, 2017), considering the dialogue of theories of historical-cultural linguistics on reading (COLOMER, 2007; COLOMER & CAMPS, 2002; FÁVERO & ANDRADE, 2005; KATO 2007; KLEIMAN, 2000. 2004a, 2004b, KOCH, 2003; 2006; 2007) with points from the theory of development (VYGOTSKY, 1984; 2003; 2010). We conclude that Vygotsky's investigations feed the theoretical basis adopted for the teaching and learning of reading and that his discoveries can lead important paths for the teaching and learning of playful reading with a view to interactivity.

Keywords: Reading teaching and learning, development, ludic, interactivity.

¹ Universidade Católica de Brasília. Email: edygomesraminho@gmail.com

² Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). Email: mceliasilvago@gmail.com

³ Universidade Católica de Brasília. Email: luiz.siveres@gmail.com

1. Introdução e justificativa

A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, mais especificamente, os de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), muitas inquietações sobre os princípios epistemológicos e metodológicos foram adotadas, no ensino da língua materna no Brasil, assim como tratado por Faraco e Castro (1999). Tais aspectos acirraram as pesquisas e debates sobre a relação do ensino da língua materna com a memória linguística, que perpassa a cultura de linguagem no Brasil. Inquietações estas que, pela densidade e complexidade, acabam envolvendo debates e críticas de várias áreas do conhecimento, tais como a Linguística, a Pedagogia, a História, a Filosofia, a Educação e, a saber, também a Psicologia.

Nessa linhagem, a considerar a língua(gem) como um fenômeno das e nas relações sociais, nutrida de multissemos responsáveis pelos fenômenos a ela imanentes (KRES e VAN LEEUWEN, 2001), as questões linguísticas brasileiras alcançam interpretações de base multifatorial histórica. Poderíamos, inclusive, à luz de Boto (2000), defender que o parricídio acontecido com a construção da história do Brasil, desdobra-se em um amálgama impenetrável na representação, compreensão, aceitação, valorização e respeito às diversidades linguísticas brasileiras na escola. Há um descompasso da inclusão das subjetividades, no ensino e aprendizagem da língua materna, Brasil a fora. Cenário, por sua vez, castrador de raízes e desdobramentos importantes da aquisição da linguagem humana. Como denunciado pela autora, os quinhentos anos de comemoração do achamento do Brasil, mais têm a ser questionados, do que comemorados.

Ademais, estabelecendo-se um paralelo com as questões de ensino da língua na escola, a situação parece caminhar no mesmo sentido. Mesmo com as lutas intelectuais e de grupos culturais brasileiros, defende-se que a realidade histórico-cultural brasileira, no ensino da língua, seja respeitada, porque há muitas lacunas que impedem a passagem de um ensino, forçosamente calcado nos princípios estruturais e limítrofes de aceitação da cultura, para outro sensível às pluralidades e diversidades histórico-cultural brasileira e das subjetividades humanas.

A imposição imperialista política, outrossim, por vezes, acontece também com o ensino da língua materna brasileira. Embora a língua mãe seja gestada e amamentada pelo seio da diversidade cultural do povo, quando chega à escola, para a criança é apresentada outra língua-gestada em outro ventre- de raízes histórico-culturais, distintas daquele que conduziu a criança até ali. O processo anti-interacional começa aí, aumentando-se os impactos negativos e isso pode ser percebido se nos depararmos com metodologias de ensino limitadas a técnicas ultratradicionais, vinculadas mais ao estruturalismo e sem uma articulação com a história e a cultura subjetiva e social do aprendiz.

Este rompimento linguístico-cultural imperioso contraria o princípio da aquisição da linguagem e seu percurso de desenvolvimento e da aprendizagem. Tal desencontro pode desencadear um processo de exclusão do aprendiz das situações de ensino e

aprendizagem escolar e as consequências podem ser danosas. Tal motivo nos convida a repensar uma educação linguística e da leitura, atrelando-a à interatividade social e à história, como caminho norteador do processo de ensino e aprendizagem da leitura na escola.

O aprendizado da língua e da leitura, por assim dizer, circunscreve-se nas relações histórico-culturais do aprendiz. Antes de ler os textos dos livros definidos pela escola, lê-se o mundo, a cultura e relações sociais na família, com a comunidade de origem e os pares de convivência cotidiana (BAGNO, 2005; FREIRE, 2011). Supõe-se, por isso, que, nas brincadeiras, jogos e outras situações interativas lúdicas e criativas, dentro e fora da escola, possam ser construídas salutares relações de linguagem e de leitura. E que tais relações participem da aprendizagem e do desenvolvimento infantil (VYGOTSKY, 1984; 2003; 2010), em sua leitura no decorrer da vida.

Assim, tratar a especificidade, a subjetividade e a cultura particular e local implicam em trabalhos educativos relativos a uma série de fatores. Um convite à interação entre os pares da educação epistemometodológica, pensada para a interação nas aulas de língua materna, pode ser entendida como a espinha dorsal do ensino na escola. Afinal, ler em todos os componentes curriculares é parte do saber desenvolvido no ensino da língua materna, na disciplina de Língua Portuguesa.

Este estudo nos motiva, portanto, a perseguir o seguinte questionamento: em que medida, contribuições da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, em Vygotsky (1984; 2003; 2010), em diálogo com os princípios da leitura (COLOMER, 2007; COLOMER & CAMPS, 2002; FÁVERO & ANDRADE, 2005; KATO 2007; KLEIMAN, 2000. 2004a, 2004b, KOCH, 2003; 2006; 2007), ajudam a pensar o lúdico, no ensino e aprendizagem da leitura pela interatividade?

A interatividade e a sua relação com o lúdico será tratada mediante a teoria de Vygostky, à luz da qual o desenvolvimento da linguagem está associada ao envolvimento da criança, com suas descobertas interativas com o social e subjetivo, no mundo do imaginário e suas repercussões. A estas descobertas, por sua vez, acabam sendo articuladas estratégias de interpretação e de criação que estimulam aprendizagens e o desenvolvimento. Formas de ler e de compreender a realidade, respeitando a criança e lhe dando contornos particulares, pelo processo de interação social, contribuem com um comportamento que muito se aproxima de estratégias de leitura específicas, do processo de desenvolvimento e da aprendizagem humanos.

Esta relação entre o desenvolvimento da linguagem e da leitura do mundo é tratada como uma discussão sobre aquilo que potencializa uma contribuição para inserir da criança, no processo de ensino e aprendizado da leitura na escolar. Atitude para os ecos da sua subjetividade e cultura linguística, na apropriação da linguagem ao aprender a ler.

2. Referencial teórico

2.1. Leitura como interação social

Ensinar a ler implica considerar, respeitar, sensibilizar-se e permitir que tornem sensíveis fenômenos complexos da vida. Isso porque a educação leitora tem como fim a formação do ser humano e de como ele precisa construir relações de sentido e de ressignificação, durante o ciclo da vida. Essa ressignificação se torna possível por alguma forma de leitura, envolvendo a criatividade para a interpretação dos textos. O ser humano tem a necessidade de (re)criar a linguagem pela qual ele se faz sujeito no mundo.

Por este processo recreativo são construídos os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016), que são as mais variadas formas de discurso. Por meio deles, as relações dos sujeitos com o mundo vão tecendo novos significados e formas de se instituírem. Como exemplo, podemos citar as novas linguagens, novos textos oriundos das tecnologias digitais, das mídias digitais, redes sociais (RAMINHO e SÍVERES, 2023).

A criação dos gêneros do discurso, ou seja, das formas de interagir com o mundo por meio da linguagem, implicam em articular as habilidades de leitura que um sujeito foi aprendendo no decorrer de sua vida. Quanto mais vão sendo (re)trabalhadas estas habilidades, mais proficiente (KATO, 2007) o leitor vai se mostrando, diante das novas expectativas de leitura que lhe são lançadas.

Nesse sentido, trazemos aqui estudos que revelam a leitura como atividade da qual participam multifatores humanos e do mundo. A saber, Koch (2007), Kato (2007), Kleiman (2004; 2000) e Colomer (2007) defendem que a leitura é um fenômeno em que estão implicados aspectos cognitivos, sociais, histórico-culturais. As autoras nos convidam a avançar na discussão com as contribuições dos multiletramentos (THE NEEW LONDON GROUP, 1996). Ensinar a ler remete, assim, à aprender e a ensinar como uma criança, um adolescente, ou um adulto estabelecem relações de sentido de sua cultura social e subjetiva, com o novo mundo de leitura que lhes é apresentado; um mundo onde os recursos linguísticos são mesclados simultaneamente.

Por esta mescla, a própria linguagem muda, as pessoas dela constitutiva e a realidade que elas constituem também. A linguagem dessas pessoas modifica o mundo. Este mundo transformado por essas pessoas vai sendo parte dos processos interativos e do modo de aprender da sociedade. Com isso, criam-se os modos de compreender e de fazer as relações sociais se institucionalizarem.

Nesse ínterim, tratar a leitura na escola, convida-nos a conhecer o sujeito aprendiz, sua realidade e sua cultura. Penetrar em um mundo novo, de novos gêneros com efetividade requer identificar como este novo pode encontrar o mundo, já dado pelo aprendiz. Esta dialogia impele a uma sensibilidade, por sua vez, condutora das inter-relações necessárias para que a leitura seja um aprendizado de inclusão, de respeito às pluralidades na escola, numa perspectiva societária e emancipatória.

É um compromisso formativo do qual a escola precisa lançar mão com uma consciência crítica de como fazê-lo, aplicando-se as técnicas que lhe são de competência como formadora de sujeitos leitores críticos. A finalidade da escola, na formação leitora, é a de desenvolver e aplicar conhecimentos especializados de reconhecimento da subjetividade, da sua valorização e de compreensão desta subjetividade como ponto de partida para o avanço do desenvolvimento humano pelas aprendizagens. Ao passo que for aprendendo novas possibilidades de leituras e a importância de sabê-las, o aprendiz

poderá, então, compreender também a finalidade da escola em sua relação social, assumindo-a como caminho necessário para uma sociedade mais crítica, reflexiva e ética.

Para tanto, é relevante tornar o aprendiz parte do processo de ensino e aprendizado da leitura. Este movimento pode motivá-lo a colocar em prática o conjunto de estratégias envolvidas no processamento e no compartilhamento da leitura dos textos (KOCH, 2007). Assim, abre-se à possibilidade de produzir textos com mais proficiência. Podemos elencar, por exemplo: estratégias cognitivas; estratégias sócio-interacionais e estratégias textuais fundamentais neste processo.

As estratégias cognitivas estão diretamente ligadas ao conhecimento já construído pelo leitor, assim como apontado por Colomer & Camps (2002). Este conhecimento possibilita criar hipóteses sobre o texto, associar informações, seja sobre a estrutura do mesmo ou sobre os conhecimentos de mundo, tanto para o leitor, quanto para o autor. A partir do momento em que o leitor é motivado a fazer inferências, usando o escrito como caminho para ir além do texto de suas habilidades cognitivas de leitura, estabelece-se um exercício significativo. É o que bem destaca Koch (2006), com a metáfora da ponta do iceberg para fazer alusão do que vem a ser o texto na relação de sentido construída, entre leitor e autor. Isto é, o texto é apenas a ponta do iceberg, submerso e dependente do conhecimento do leitor e suas trocas com o autor, para um grande iceberg submerso a ser considerado.

As estratégias sócio-interacionais, por sua vez, são construídas socioculturalmente, nas relações de trocas de linguagem. Estão relacionadas às trocas e aos jogos de saberes que leitor e autor partilham sobre si, sobre suas realidades, estratégias de suas formas de interagir. Sabendo-se um do outro e dos seus respectivos papéis (pai/ filho; professor/ aluno; amigo; marido/ esposa), os sujeitos lançam mão de formas distintas para construir a interação entre si. Koch (*op cit.*, p. 37) destaca, por exemplo, algumas estratégias como “eufemismos (...), polidez, (...) rodeios (...)”. Essas são, dentre outras, usadas pelos sujeitos, para se preservarem no discurso. Utilizando-as, eles buscam manter suas relações de linguagem, assegurando suas posições, seus turnos de fala, seu poder de conversa frente ao outro.

Nesse caso, as estratégias textuais tratadas pela autora se caracterizam pela organização que lhes são competentes, na elaboração do texto. Das estratégias textuais apontadas citamos: “organização da informação, formulação, referenciação e de balanceamento” (KOCH, *op cit.*, p. 38).

Por este olhar, as formas de organização definem os recursos de linguagem, tais como: palavras, sinais de pontuação, imagens que são usados no corpo do texto. Já as de formulação, estão relacionadas às escolhas de palavras, recursos morfosintáticos, com a finalidade de manter uma interação com o leitor. Esta estratégia é responsável pela aceitação do texto porque ela possibilita, por meio da interação construída, a criação de novos arranjos linguísticos e a construção dialógica autor/leitor. Ausente dessa estratégia de formulação, o texto pode não alcançar sentido junto ao leitor, ficando sua função social comprometida. São características da estratégia de formulação, a escolha da natureza das orações: coordenadas ou subordinadas; se períodos longos ou curtos; se mais negativas ou afirmativas; mais ou menos elementos de retomada de informação no texto e outros recursos, estrategicamente, definidos.

A estes associamos a estratégia de referenciação, cuja tarefa é de conduzir o texto como um tecido no qual seus fios estejam entrelaçados, indo e vindo em fios anteriores para se desdobrarem em novos fios, até que o tecido - o texto - seja um todo com partes articuladas. Para isso, é usado um conjunto de elementos gramaticais como sinônimos, elipses, conectores – a exemplo das conjunções- pronomes, preposições. Oferecer uma situação de aprendizagem para alcançar estes níveis estratégicos de leitura, depende, também, de uma preparação, de uma designação de quais objetivos se deseja alcançar com a leitura a ser desenvolvida.

Para Kleiman (2004), a proficiência de uma leitura está associada à clareza dos objetivos traçados para e pelo leitor ao ler. Nesse processo, o percurso da leitura vai sendo acompanhado por expectativas definidas (COLOMER, 2007). O leitor, por sua vez, transita pelo texto, a fim de identificar as informações perseguidas pelo seu objetivo.

Ao fazê-lo, concomitante à leitura, mesmo que intuitivamente, vislumbra-se uma relação social, na qual a linguagem, em sentido e significado, pode ser aplicada. É o que Colomer (2007) ilustra, com testes aplicados a adolescentes voluntários em seu estudo. Ela ofereceu a leitura de um texto a um grupo de participantes, sem informar o objetivo da oferta. Porém, a outro grupo foi designado o objetivo: ler para fazer um resumo. O segundo grupo demonstrou-se mais proficiente na leitura, mais destreza na escrita, em comparação ao primeiro.

O experimento possibilitou identificar que ler com uma finalidade torna a proficiência um ato direcionado e objetivo. Este fim é o que deve ser usado para conduzir o leitor ao gênero; às construções sintáticas, ao arcabouço vocabular a ser selecionado; às possíveis expectativas a serem alcançadas, com relação a quem o texto estaria direcionado. Ou seja, a todo processo gramaticalmente necessário à interação.

Deste modo, ler e produzir linguagens, desenvolve-se por meio dos fenômenos atravessados pelo ato de ler e pela leitura propriamente dita. Pois, ao produzir sentido, o sujeito elabora novas linguagens através da linguagem motivadora. Com isso, sua sofisticação leitora, pouco a pouco, vai sendo alcançada. Este fato se dá numa relação social e subjetiva pelas estratégias de leitura, e não por ações estanques e isoladas, para buscar os objetivos e os desejos de aprender, por meio da leitura.

Por isso, ler se revela como um fenômeno social, histórico e cognitivo (KATO, 2000; 2004; COLOMER & CAMPS, 2002; KOCH, 2007; KATO, 2007). Ler é, assim, dependente da interação com o outro, com um mundo que se mostra por meio de uma manifestação linguageira. No circuito cognitivo inaugurado na interação, o leitor reitera sentidos e/ou refuta outros. Ele constrói a maturidade crítica da leitura. Dessa forma, (re)constrói relações históricas de representações sociais.

Ao passo que assim o fizer, o conteúdo ganha novos significados, uma vez que responde a uma atividade com comando claramente definido. Outrossim, o leitor vai se motivando a estreitar sua interação com o que lê, ampliando suas possibilidades compreensivas e de interpretação do texto. O processo de aprendizagem da leitura faz sentido, desta forma, porque o próprio leitor consegue ressignificar as informações. Por essa razão, ele vai reconhecendo sua autonomia para aprender a ler e de como pode recriar novas formas de aprender e de compartilhar o aprendido.

Tais ressignificações da linguagem vão se desdobrando em novos gêneros do discurso. Estes se configuram como novas formas de interação humana. Elas promovem,

por sua vez, novos contornos sociais e novas representações subjetivas pelas recriações de linguagem, tecidas e inauguradas pela criatividade interpretativa, aplicadas e presentes nos textos. As relações sociais vão sendo, assim, (re)criadas por tais circuitos de ressignificação cognitiva, que se instalam no circuito social com os mais diversos textos e formas de interpretá-los. Nesse ínterim, o processo interativo, da e pela linguagem, ganha mais força e contribui com a autonomia leitora e subjetiva do aprendiz.

Nesta perspectiva, o contexto social e cognitivo constitutivo dos jogos interativos, pela leitura, são elementos partícipes da montagem de um quebra-cabeças, montado, graças à interatividade pela leitura. Portanto, quanto mais encaixada for cada peça deste jogo, uma a outra, para o leitor, maiores se tornam suas possibilidades de criação de encontros delas com o sentido global do jogo, que é o sentido da leitura.

2.2. O lúdico e a interação em Vygotsky

O lúdico está diretamente associado ao uso de jogos e brincadeiras. A palavra lúdico advém do latim: *ludus*, significando jogos, brincar. Toda atividade lúdica está, por assim dizer, associada, ao uso de algum jogo ou brincadeira como instrumento de mediação e de concertização da interação. Como a brincadeira e o jogo são partes das atividades de interação humana e comparecem nos processos de aprendizagem escolarizada ou não, o lúdico pode acontecer tanto por mediação educativa escolarizada quanto livremente em atividades comuns à rotina das brincadeiras infantis.

Muito embora o lúdico seja mais comumente associado ao mundo infantil, os efeitos da interação lúdica podem ser favoráveis a todas as fases do desenvolvimento humano. Fantacholi (2011, p. 1), destaca que

na educação de modo geral, e principalmente na Educação Infantil o brincar é um potente veículo de aprendizagem experiencial, visto que permite, através do lúdico, vivenciar a aprendizagem como processo social. A proposta do lúdico (...) é incorporar o conhecimento através das características do conhecimento do mundo. O lúdico promove o rendimento escolar além do conhecimento, oralidade, pensamento e o sentido.

Nesse compasso, o lúdico favorece os processos de aquisição e de desenvolvimento das linguagens, portanto, de modos diversos de ler, interpretar e de compreender o mundo.

O trato com o lúdico, portanto, traz à baila a necessidade de encontro junto à psicologia do desenvolvimento. Vygotsky (1984) destaca que as crianças estabelecem suas relações de vida, com elas e com o mundo, por meio da linguagem. Seja por gestos, ou pela fala, elas manifestam seus sentimentos e suas necessidades para viver, buscando interagir de alguma forma. Isso leva a uma interação consigo mesmas que, em dado momento do desenvolvimento, seria o mundo que as crianças se percebem e ao mundo externo. A interação se iniciaria, então, desde o choro quando bebês, já nos seus primeiros contatos com a luz, ao nascer.

Mesmo quando elas não se veem à vontade para estreitarem a interação com o outro, elas interagem consigo mesmas, por meio do que o autor, à luz de Piaget, denomina de fala egocêntrica. A “fala egocêntrica das crianças deve ser vista como uma forma de transição entre a fala exterior à interior” (VYGOTSKY, 1984, p. 22). Como

Vygotsky destaca, em *Pensamento e linguagem*, à medida que as crianças vão se inserindo na vida escolar, vão se desvinculando da linguagem egocêntrica e incorporando a linguagem de seus grupos de convivência, criando formas variadas de interatividade social. Ou seja, por motivação da necessidade de se comunicarem, as crianças se valem do que aprendem como forma de comunicação, socialmente, para criarem uma comunicação com o seus imaginários subjetivos e estreitem suas relações com o outro.

A apropriação da linguagem se mostra, assim, como um fenômeno fundamentalmente social. Pelas percepções do mundo, as crianças constroem suas representações de significados pela linguagem, estabelecendo-se aqui uma conexão entre a teoria vygotskyana e a teoria da leitura. As representações construídas pelas crianças se mostram um reflexo de leituras, presentes nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Um exemplo ilustrativo disso, nos estudos de Vygotsky (1984), é o fato de que, quando as crianças elaboram desenhos, elas lhes dão um nome, apenas ao concluí-los. Em um primeiro momento, elas criam uma representação de sentido para o que desenharam. Já em um segundo momento, representam-no em um signo, um nome, uma coisa no mundo.

E, dessa forma, as coisas, ou os signos em si, não são, inicialmente, de maior relevância para as crianças. Mas o que elas sentem e constroem em seu imaginário ao produzir o desenho, ou os sentidos que a levaram à produção do desenho. As crianças se envolvem, deleitam-se, entregam-se até chegarem a contruir uma imagem que represente seus sentidos das coisas. Elas se apropriam a todo o instante de toda a situação. Primeiramente, nas suas imaginações, porque aqueles são os seus mundos. Por isso, a materialidade das coisas, os signos no mundo, não são primordiais para as crianças. E, sim os sentimentos que elas representaram por meio de suas criações, dos desenhos, neste caso.

Tendo como referência Vygotsky, podemos constatar o quanto os desenhos são importantes fontes também para a leitura do imaginário e daquilo que as crianças entendem sobre uma dada realidade. A leitura no imaginário infantil é carregada da sinceridade dos sentimentos das crianças, de como elas interpretam e compreendem as coisas. Isso porque o desenhar se mostra uma importante atividade para o despertar da criatividade, da representação, interpretação e instrumentalização de leituras de mundo na infância.

Todo o exercício cognitivo desenvolvido, para isso, leva em conta uma série de habilidades para ler, entender e representar a imaginação, bem como, dar-lhe forma ou nome. Com isso, verificamos que as estratégias cognitivas de leitura já começam a ser articuladas, desde as fases iniciais do desenvolvimento da linguagem humana, desde a fala egocêntrica da criança, ou desde seus primeiros traços de desenhos. Na infância, o brincar e os jogos são atividades que estimulam o desenvolvimento da linguagem e a aprendizagem das crianças.

Ao passo que interagem - jogando ou brincando - elas crianças constroem formas de representação da linguagem e de incorporação de valores, por meio das regras, dos enunciados, dos comandos. Portanto, ler e interpretar as regras das brincadeiras estimulam a significação das normas de convivência e a maneira como as crianças precisam se comportar, estando em um ou outro grupo social.

A aquisição da linguagem, outrossim, está intimamente relacionada ao lúdico e de como o mesmo é tomado pela criança para entender o funcionamento de suas relações, inicialmente egocêntricas e, posteriormente, nas relações sociais com o mundo. Por meio do brincar, a criança descobre e revela suas potencialidades de comunicação pela linguagem. Fato que encontra, em Freire (2011), e em estudos sobre o ensino e aprendizado da leitura (COLOMER, 2007; COLOMER & CAMPS, 2002; FÁVERO & ANDRADE, 2005; KATO 2007; KLEIMAN, 2000. 2004a, 2004b, KOCH, 2003; 2006), ensinamentos e apontamentos quanto à relação do aprendiz com a leitura. Sob essa perspectiva, a leitura do mundo é o primeiro contato de linguagem do ser humano.

Nesse compasso, quando tratamos sobre o ensino e aprendizagem da leitura na escola, somos confrontados com a necessidade de cuidar do estímulo cativo da aprendizagem, no processo de desenvolvimento infantil pela brincadeira e pelo jogo. Como tratado em Vygotsky (1984), o jogo estimula as crianças a terem o desejo de participar do processo interativo. O autor destaca que elas gostam de se sentir em competição. Elas se sentem estimuladas por saberem, que ao final, poderão ser premiadas pelo seus desempenhos.

Em seus estudos, o autor pôde perceber que, inicialmente, a criança não brinca pelo simples prazer de brincar, mas, porque ela espera obter algum retorno com o que está fazendo. Ela tem a necessidade de, em alguma medida, atribuir um sentido pessoal para o que lhe é dado como brinquedo. Fato curioso que se associa à representação de sentido em leitura. Pois, este depende de associações que o leitor faz com conhecimentos já dados em sua memória. Não havendo associações possíveis, o conhecimento fica na memória por um curto tempo; para, na sequência, desaparecer. Portanto, para aprender a ler, o leitor precisa de uma recompensa. Tal recompensa é o sentido e a significação desta atividade, uma vez que, não havendo sentido, o leitor não avança, não se motiva a ler.

Muito próximo também do que aqui discutimos sobre a formação leitora é o que Vygotsky defende quanto à atividade intelectual. Ele entende

a atividade intelectual verbal como uma série de estágios nos quais as funções emocionais e comunicativas da fala são ampliadas pelo acréscimo da função planejadora. Como resultado a criança adquire a capacidade de engajar-se em operações complexas dentro de um universo temporal (VYGOTSKY, 1984, p. 23).

Esta afirmativa se articula ao que, à luz de Koch (2007), discutimos quanto às estratégias envolvidas na leitura. Ao lançar mão das estratégias textuais, o leitor precisa engajar-se em um conjunto de estratégias, tanto cognitivas quanto de formulação. Neste momento, ele é despertado a colocar em prática seu potencial intelectual de domínio dos recursos linguísticos. O leitor, por sua vez, faz isso com o objetivo de lhe favorecer uma leitura proficiente e madura do texto.

Outrossim, identificamos que os princípios fundamentais para a leitura vêm sendo circunscritos pela teoria do desenvolvimento de Vygotsky e que muito da construção teórica de leitura se inspira na proposta vygotskyana. Por isso, fortalecemos junto à tese de que pensar um ensino leitor, preocupado com a formação intelectual e social do aprendiz, deva se calcar nos primados da ludicidade advindos da psicologia

do desenvolvimento, tão caros na formação inicial, mas ainda pouco explorados nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Superior.

Por meio da leitura, seja ela oral ou escrita, os sujeitos constroem um significado social aos signos. Desde as etapas iniciais do desenvolvimento humano, os “signos e palavras constituem (...), primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas” (VYGOTSKY, 1984, p. 23). A leitura e as representações que dela os seres humanos inovam significam, na verdade, encontros de múltiplas culturas subjetivas e sociais constitutivas do imaginário social. Torna-se, nessa esteira, um conhecimento público aquele que o sujeito partilha socialmente. E desta partilha, consubstancia-se uma gama de novas possibilidades de interação social. Deste modo, acontece o processo de aquisição da linguagem; defendido, não somente, mas essencialmente com um processo de caráter social (VYGOTSKY, *op cit.*, 2003; 2010).

Por isso, o ensino leitor depende de ações intelectuais articuladas, remissivas e recreativas de uma leitura partilhada, entre autor e leitor, de modo que esta se constitua como parte das relações sociais e interativas de fato. Por este prisma, buscamos aqui mais um exemplo na teoria do desenvolvimento para promover medidas, nas quais o lúdico seja um caminho para associar o subjetivo e o social, abrindo novas perspectivas para a leitura na escola.

Desta forma, um exemplo muito oportuno que Vygotsky (*op cit.*) utiliza, é sobre a brincadeira de irmãs, muito comum entre as crianças. Ele destaca que elas mais aprendem sobre a conduta de reconhecimento do papel social de irmã quando brincam uma com a outra, do que quando atuam como irmãs de fato. À medida que brincam, as crianças vão colocando em prática, na brincadeira, o que imaginam como sendo o comportamento com uma irmã. Na brincadeira, elas se sentem à vontade, livres. Por isso, são estimuladas a criarem o que lhes aprouver. Enquanto que, na relação factual com uma irmã, elas não têm tal liberdade, porque se sentem limitadas diante do real *per si* e não podem expressar o que imaginam, ou pensam em criar.

A considerar que há uma série de habilidades cognitivas e sociais envolvidas na brincadeira, a leitura pode se mostrar também como atividade brincante. Pois o mesmo acontece no processo de formação leitora. A apropriação do real no imaginário, ou seja, de adoção da criatividade para se sentir livre e mais motivado para estabelecer interrelações de sentido, abre caminhos para o leitor buscar, nos seus conhecimentos construídos, possibilidades para resolver uma necessidade interativa na leitura e aprender de maneira lúdica e interativa.

3. Resultados e discussão

Nota-se que os processos de aquisição e de desenvolvimento da linguagem e das aprendizagens, por seu turno, são imanentes e dependentes de motivos lúdicos. A psicologia do desenvolvimento nos mostra que o lúdico faz parte da própria natureza do desenvolvimento humano. A criança brinca para criar relações de linguagens, para interagir com o mundo.

Podemos afirmar que brincar é ação leitora e que a ação leitora envolve e depende de artefatos comuns ao do brincar, como recursos cognitivos e sociais. Este encontro permite assumir que a leitura pode e deve preregrinar no traçado da brincadeira para alcançar proficiência.

Aqui psicologia e ciências da linguagem se dão as mãos. No brincar a criança está criando relações leitoras. Como se pode perceber neste estudo, essas áreas do conhecimento concordam também que ler é uma atitude de ressignificação de mundo. O código escrito é um recurso a ser lido, não o único. Há tantos outros no mundo propriamente dito. Na brincadeira, no jogo, na interação por meio destes recursos há também o envolvimento de exercício de leitura. Atravessar o ato de ler pelo exercício do brincar e do jogar mostram-se, por estes apontamentos, meios de importante envolvimento, enjamento e de motivação para o leitor.

Este exercício social e cognitivo de brincar requer o uso de regras, de uma estrutura de comportamentos também regrados por acordos e combinados pelos quais o ser brincante se apropria de estratégias de pensar, de agir e de falar com seus pares. Do mesmo modo que se criam estratégias para ler o escrito, também se criam estratégias para ler o comportamento, as regras das situações, das brincadeiras e jogos na interação. Por isso, brincar é um exercício de aquisição e de desenvolvimento de linguagens, de modos específicos de ler, recortar, de representar e de ressignificar o mundo, bem como de situar o modo de lidar com o outro. Brincar e jogar também exigem, por assim assumir, uma gramática própria.

Ademais, a discussão nos permite afirmar que as atividades de leitura atravessadas por jogos e brincadeiras podem favorecer o desenvolvimento humano e aprendizagens significativos. Em sendo o brincar da natureza humana, presente nas fases iniciais de desenvolvimento das aprendizagens, deve também estar presente em todo o processo de aprendizagem a vida humana com importante probabilidade no favorecimento de aprendizagens eficazes para leitores proficientes e críticos.

4. Metodologia

Adotou-se a metodologia de estudo bibliográfico exploratório descritivo-explicativo (GIL, 2017), uma vez que, por meio dela se fez possível destacar, descrever e analisar os conceitos-chave deste artigo. Graças a esta metodologia, abriu-se a possibilidade para se estabelecer um diálogo entre pontos da teoria do desenvolvimento e da aprendizagem e, assim, foram estabelecidos encontros com a teoria linguística, destacando-se os marcos comuns entre as duas teorias.

Foram selecionados clássicos da psicologia do desenvolvimento, das ciências da linguagem e da educação. Este recorte por livros clássicos decorre do fato de que o tema do estudo remete a termos-chave como: leitura, ensino e aprendizagem, interatividade e lúdico. Estes termos são alcinados pelos autores selecionados e o interesse da pesquisa se devia a de fato peregrinar ao modo como tais termos são desenvolvidos pelos autores no sentido de explorar os achados dos autores com fecundidade. Assim avançar na discussão da temática sobre o ensino e aprendizagem da leitura por meio da ludicidade em investigações posteriores.

Assim tendo feito, foi possível estabelecer descritiva e analiticamente a interface que se buscou entre o ensino e aprendizagem da leitura por meio do lúdico na perspectiva da psicologia do desenvolvimento e da linguagem. Deste modo, identificaram-se em que medida essas teorias podem conduzir ao lúdico, como estratégia no ensino e aprendizagem da leitura escolar, uma vez a teoria do desenvolvimento em psicologia se mostra base para a interatividade e o lúdico em

leitura na linguística, e a teoria da aprendizagem bases para assumir a leitura como conceito amplo, que navega tanto na linguagem, quanto na psicologia.

5. Considerações finais

Constatamos que as contribuições da teoria do desenvolvimento e da aprendizagem de Vygotsky acendem luzes para estimular o ensino da leitura por meio da ludicidade e estímulos à criatividade. Há significativos encontros de sua teoria com a teoria do ensino e aprendizagem da leitura, tanto no que se refere às ciências da linguagem quanto da educação. Verificamos, também, que muito do que a teoria da linguagem defende seriam caminhos epistemometodológicos; que se circunscrevem nos princípios do desenvolvimento e aprendizagem da linguagem e que ambos se encontram no entendimento da educação leitora sobre a aprendizagem da linguagem como fator de interação com o mundo.

Por isso, experiências adotadas por Vygotsky para perseguir no processo de aquisição da linguagem servem de estímulo e podem ser adaptadas ao ensino da leitura na escola. Assim, como identificado pelo autor com relação à linguagem, o ensino da leitura pode ser mediado por estratégias lúdicas. Estas tendem, por sua vez, à motivação e ao envolvimento do aprendiz, no processo de aprendizagem leitora, recriando novos gêneros do discurso e novas relações interativas em sociedade.

Sob os passos da linguística, da psicologia do desenvolvimento, por seu turno, da educação leitora, por impulso da criatividade mediada pelo lúdico, o aprendiz tende a redescobrir sua liberdade para aprender e com ela construir percursos subjetivos de encontros de saberes gradativamente amadurecidos, e, partilhados socialmente. Estes saberes vão se consubstanciando com a segurança de aprender e da importância de se ter, com o outro, trocas que lhes favoreçam mutuamente a aprendizagem da leitura em parveria.

Portanto, pelo estímulo da teoria do desenvolvimento e da aprendizagem de Vygotsky, convidamos para que sejam repensadas metodologias de ensino da leitura, de maneira que se inaugurem situações cada vez mais inclusivas e de respeito à liberdade, à diversidade, à pluralidade, à subjetividade aprendente de brincar, de jogar e de criar. Dessa forma, abre-se a esperança para que medidas coloniais, de ensino da leitura, na escola, possam ser mitigadas. Assim, a descolonização da tradição de um ensino limitador das subjetividades e liberdades brincantes e criativas possa ser, paulatinamente, efetivada para uma abertura de novas perspectivas de ensino e aprendizagem leitora.

Assim, concluímos que incluir o aprendiz no processo de ensino e aprendizagem da leitura na escolar pelo lúdico é um convite para lhe dar espaço de criatividade e de reconhecimento de sua subjetividade para as relações sociais mediadas pelo exercício de brincar. Cabe, dessa forma, ao estudante, ao educador, às metodologias de ensino definidas pelas políticas de educação, a sensibilidade de considerar o sujeito antes do processo e dos resultados que deles são esperados.

Abrimos, por fim, para o convite de que sejam retomadas discussões similares para o aprofundamento das inter-relações da teoria do desenvolvimento e da aprendizagem com a teoria de leitura no sentido de ampliarem-se os achados sobre a contribuição do lúdico nos processos de ensino e aprendizagem da leitura. Tem-se, assim,

a expectativa, de que se trata de uma discussão ainda mais fecunda e de um diálogo mais produtivo para pensar o ensino e aprendizagem da leitura, numa perspectiva lúdica e interativa e de inclusão das capacidades criativas.

Referências

- BAGNO, M., B; RANGEL, E., de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v5n1/04.pdf>. Acesso em 10 out. 2020.
- BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Org. trad., posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua Portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dezsitesite.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2019.
- BOTO, C. O Brasil que Portugal escreveu: pedagogia e política sem comemorações. **Rev. Bras. Educ.** n.º.15 Rio de Janeiro Sept. /Dec. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000300003. Acesso em 10 de nov. de 2020.
- COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. (Orgs.). **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FARACO, C. A.; CASTRO, G. de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista**, v. 15, n. 15, 1999. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2062>. Acesso em 05 dez. 2020.
- FANTACHOLI, F. N. O Brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras – Um Olhar Psicopedagógico. **Revista Científica Aprender**, Minas Gerais. Dez. 2011. ISSN: 2675-4681 - REEDUC UEG, v. 7, n. 2, mai/ago. 2011. Disponível em: <http://revista.fundacaoaprender.org.br/?p=78> >. Acesso em 05 Dez. 2021.
- FÁVERO, L. L; ANDRADE, M., L., C., O. **Oralidade e escrita**. Perspectivas para o ensino de língua materna, 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 7. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2000.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: Teoria e prática**. 10. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004a.
- KLEIMAN, A. **Leitura: Ensino e Pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2. ed. 2. reimp., 2004b.
- KOCH, I., G., V. **A interação pela linguagem**. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- KOCH, I., G., V.. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- KOCH, I., G., V.. **O texto e a construção de sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- KOCH, I., G., V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication**. London: Edward Arnold, 2001.
- RAMINHO, E.; SÍVERES, L. A educação pelo ensino e aprendizado da leitura à luz da complexidade e da transdisciplinaridade. **Altus Ciência**. ISSN 2318-4817. v. 17, jan.jul-2023. Disponível em:
<http://revistas.fcjp.edu.br/ojs/index.php/altuscienca/article/view/114/63>. Acesso em 29 Agost. 2023.
- VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para Book: eBooksBrasil. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores. Disponível em:
www.jahr.org. Acesso em 14 de agost. 2020.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11ª edição. São Paulo: Ícone, 2010.
- THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard educational review**, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.