

Ludicidade e aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil: contribuições para a prática pedagógica

Playfulness and learning of reading and writing in early childhood education: contributions to pedagogical practice

Adjane do Socorro Pantoja Rodrigues¹ ; Mílvio da Silva Ribeiro² ; José Alcir Wanzeler Prestes³ ; Rosane do Socorro Pantoja Rodrigues⁴ 

RESUMO

A ludicidade constitui uma dimensão relevante das práticas pedagógicas na educação infantil, especialmente por possibilitar experiências de aprendizagem mediadas pela brincadeira, pela interação e pela participação ativa da criança. Este estudo tem como objetivo analisar as contribuições da ludicidade para a aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil. Metodologicamente, caracteriza-se como um estudo bibliográfico, desenvolvido a partir da análise de referenciais teóricos e metodológicos relacionados à ludicidade, ao desenvolvimento infantil e aos processos de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. A literatura examinada indica que jogos, brincadeiras, contação de histórias e outras experiências lúdicas podem favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas, comunicativas e sociais, além de ampliar as oportunidades de contato da criança com situações significativas de leitura e escrita. Os achados também evidenciam que os efeitos pedagógicos dessas práticas estão relacionados à intencionalidade docente, ao planejamento das atividades e à articulação entre o brincar, as interações sociais e os objetivos educacionais. Conclui-se que a ludicidade, quando integrada de forma planejada às práticas pedagógicas, pode contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil, ao favorecer experiências participativas, criativas e socialmente significativas de construção do conhecimento.

Palavras-chave: Ludicidade; Educação infantil; Leitura; Escrita; Pesquisa bibliográfica.

¹ Mestre em Comunicação, Linguagem e Cultura (UNAMA), Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (UFPA) e em Pedagogia (UNIASSELVI), Especialista em Literatura e leitura (UFPA) e em Psicopedagogia com ênfase em Educação Inclusiva (FAP). Professora concursada pela Prefeitura Municipal de Cametá/PA.

² Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Pará – PPGEU/UFPA. Professor na Faculdade de Teologia, Filosofia e Ciências Humanas Gamaliel – FATEFIG, Pedagogo; Geógrafo. E-mail: milvio.geo@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1118-7152>.

³ Mestre em Educação e Cultura (PPGEDUC-UFPA-2018). Especialista em Gestão Ecolar (Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção) (FAVENI - 2026). Especialista em Alfabetização e Letramento (FACULDADE DE IGUAÇU - 2026). Especialista em Educação Infantil-Anos Iniciais e Psicopedagogia (FA SOUZA - 2026). Especialista em Escola que protege (UFPA-2015). Graduação Plena em Letras Língua Portuguesa (UFPA-2018). Graduação plena em Pedagogia (UNINTER-2019). Graduação plena em Matemática (UNIASSELVI-2012). Professor do quadro Efetivo SEMED/Tomé-Açu/PA.

⁴ Especialista em Educação Especial (UNIASSELVI - 2018). Pedagoga (UFPA – 2016) Professora Efetiva da Rede Municipal Cametá/PA.

1 INTRODUÇÃO

A educação infantil constitui uma etapa fundamental do processo de formação da criança, na medida em que proporciona experiências educativas relacionadas ao desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social. Nesse contexto, as práticas pedagógicas precisam considerar as especificidades da infância e favorecer situações nas quais a criança possa interagir, explorar, comunicar-se, construir significados e participar ativamente de seu processo de aprendizagem. A organização do trabalho pedagógico, portanto, ultrapassa a transmissão de conteúdos e pressupõe a criação de experiências que articulem desenvolvimento, interação e construção do conhecimento.

Entre as possibilidades pedagógicas presentes nessa etapa educacional, destaca-se a ludicidade, compreendida como dimensão que envolve jogos, brincadeiras, brinquedos, narrativas e outras experiências mediadas pelo brincar. No contexto escolar, o lúdico pode assumir intencionalidade educativa quando integrado ao planejamento e aos objetivos de aprendizagem, possibilitando que a criança estabeleça relações entre experiências, linguagens e conhecimentos. Nessa perspectiva, brincar e aprender não constituem processos necessariamente dissociados; ao contrário, a experiência lúdica pode constituir um espaço de interação, participação, descoberta e elaboração de conhecimentos.

Kishimoto (2001) ressalta a relevância do lúdico no contexto da aprendizagem, particularmente quando jogos e brincadeiras são incorporados às práticas pedagógicas de maneira articulada às necessidades da criança. No manuscrito, essa concepção é associada à ideia de que a criatividade e o planejamento docente conferem sentido pedagógico às atividades lúdicas e ampliam as possibilidades de aprendizagem da leitura e da escrita. Sob perspectiva semelhante, Vygotsky (1998) atribui importância às relações sociais e às interações estabelecidas pela criança com outras pessoas e com o meio, compreendendo-as como constitutivas dos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Essa compreensão adquire particular relevância quando se consideram os processos de aproximação da criança com a leitura e a escrita. Na educação infantil, tais processos não se restringem ao domínio mecânico de códigos gráficos, mas se desenvolvem em situações de comunicação, interação e participação em práticas sociais nas quais a linguagem assume diferentes funções. Jogos, brincadeiras, contação de histórias e outras experiências lúdicas podem, nesse sentido, ampliar as oportunidades de contato com a linguagem oral e escrita, estimular a expressão, a imaginação e a comunicação e favorecer a produção de significados

no cotidiano educativo. O próprio manuscrito associa essas experiências à ampliação do vocabulário, à comunicação e às interações estabelecidas no meio social.

Entretanto, a inserção de atividades lúdicas no espaço escolar não garante, por si só, a aprendizagem. Sua contribuição pedagógica depende da intencionalidade atribuída às atividades, dos objetivos educacionais estabelecidos, da adequação às características das crianças e da mediação exercida pelo professor.

Desse modo, não se trata apenas de incorporar jogos e brincadeiras à rotina da educação infantil, mas de compreender em quais condições essas experiências podem ser articuladas aos processos de aprendizagem e, particularmente, às práticas que envolvem leitura e escrita. Essa perspectiva desloca a ludicidade de uma compreensão limitada ao entretenimento para reconhecê-la como possibilidade pedagógica cuja utilização exige planejamento, acompanhamento e reflexão docente.

A relevância da temática também decorre da necessidade de compreender a criança como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. As experiências lúdicas podem favorecer relações entre imaginação, linguagem, interação social e situações vivenciadas no cotidiano, proporcionando condições para que a criança formule hipóteses, compartilhe experiências e produza sentidos sobre o mundo no qual está inserida. No próprio desenvolvimento teórico do manuscrito, a ludicidade é relacionada à autonomia, à sociabilidade e ao resgate das experiências sociais e culturais das crianças, evidenciando que o brincar possui dimensões que ultrapassam seu caráter recreativo.

Diante dessas considerações, torna-se pertinente examinar de que maneira a literatura utilizada neste estudo compreende as relações entre ludicidade, educação infantil e aprendizagem da leitura e da escrita. Essa necessidade orienta a seguinte questão de pesquisa: quais contribuições da ludicidade para a aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil são apontadas pela literatura analisada?

Assim, este estudo tem como objetivo analisar, a partir da literatura, as contribuições atribuídas à ludicidade para os processos de aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil. Busca-se, especificamente, compreender as relações estabelecidas entre práticas lúdicas, desenvolvimento infantil, interação social e aprendizagem, bem como discutir a importância da intencionalidade pedagógica do professor na organização de experiências que articulem o brincar às práticas de leitura e escrita.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como teórico-bibliográfico, de abordagem qualitativa e caráter analítico-interpretativo, desenvolvido com o propósito de compreender as contribuições atribuídas à ludicidade para os processos de aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil. A opção por esse percurso metodológico decorre da natureza do objeto investigado, que demanda a articulação e a interpretação de diferentes concepções sobre infância, brincar, desenvolvimento, aprendizagem e práticas pedagógicas.

A constituição do material de análise fundamentou-se em produções teóricas e documentos educacionais relacionados diretamente aos eixos temáticos do estudo. Foram consideradas obras que abordam: a) ludicidade, jogos, brinquedos e brincadeiras; b) desenvolvimento e aprendizagem infantil; c) linguagem, leitura e escrita na infância; d) interação social e construção do conhecimento; e) mediação docente e intencionalidade pedagógica; e f) fundamentos e organização da educação infantil. A seleção das fontes foi orientada por sua pertinência conceitual em relação ao problema e ao objetivo da pesquisa, privilegiando trabalhos capazes de subsidiar a compreensão das relações entre práticas lúdicas e aprendizagem no contexto da educação infantil.

O corpus teórico foi constituído por autores mobilizados na discussão do estudo, entre os quais Kishimoto, Santos, Amaral, Coll, Oliveira, Vygotsky, Piaget, Bacelar, Grassi, Ramos e Kuhlmann, além de documentos normativos da educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Esses referenciais foram utilizados de acordo com sua contribuição para os diferentes núcleos conceituais examinados no trabalho.

O próprio manuscrito articula, por exemplo, Piaget e Bacelar ao desenvolvimento e à experiência lúdica, Kishimoto às práticas de jogos e brincadeiras, e a legislação educacional à caracterização da educação infantil.

Como suporte à construção do percurso metodológico, foram considerados os referenciais de Severino (2007), Gil (2002), Marconi e Lakatos (1991) e Menga e André (1999), já indicados na versão original do manuscrito. A consulta às fontes foi conduzida de modo a ultrapassar a simples reprodução das ideias dos autores, buscando estabelecer relações entre conceitos, identificar convergências e diferenças interpretativas e reconhecer as contribuições de cada perspectiva para a compreensão do objeto investigado.

O tratamento do material ocorreu por meio de leitura exploratória, seletiva, analítica e interpretativa. Inicialmente, procedeu-se ao reconhecimento das obras e à identificação dos conteúdos relacionados à questão de pesquisa. Em seguida, foram selecionados os argumentos diretamente vinculados à ludicidade, ao desenvolvimento infantil, à linguagem e às práticas de leitura e escrita. Na etapa analítica, esses conteúdos foram confrontados e organizados segundo aproximações temáticas; posteriormente, realizou-se a interpretação das relações estabelecidas entre as diferentes contribuições teóricas e o objetivo do estudo.

Para conferir maior coerência ao processo analítico, o material foi organizado em quatro eixos interpretativos: (1) concepções de ludicidade, jogo e brincadeira; (2) ludicidade, interação e desenvolvimento infantil; (3) experiências lúdicas e processos de leitura e escrita; e (4) mediação docente e intencionalidade pedagógica. A construção desses eixos permitiu reunir argumentos convergentes e complementares, bem como discutir diferentes perspectivas acerca das possibilidades e dos limites pedagógicos da ludicidade na educação infantil.

A interpretação procurou preservar a especificidade dos referenciais examinados e evitar inferências causais não sustentadas pelo delineamento adotado. Desse modo, expressões como “contribuição”, “possibilidade” e “favorecimento” são compreendidas no âmbito das formulações presentes na literatura analisada, não como comprovação experimental de efeitos das atividades lúdicas sobre o desempenho infantil. Tal precaução mostra-se particularmente relevante porque o estudo não realizou intervenção pedagógica, observação de crianças, entrevistas, aplicação de instrumentos ou mensuração de resultados de aprendizagem.

Por se tratar de investigação desenvolvida exclusivamente a partir de fontes bibliográficas e documentais, não houve recrutamento ou participação direta de seres humanos, nem produção de dados primários. O material empírico do estudo corresponde, portanto, às produções bibliográficas e aos documentos examinados, e as conclusões devem ser compreendidas dentro dos limites desse delineamento.

3 CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE A LUDICIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

A compreensão da ludicidade no campo educacional pressupõe reconhecê-la como uma dimensão constitutiva das experiências infantis e não apenas como recurso destinado ao

entretenimento. No contexto da educação infantil, jogos, brincadeiras, brinquedos, narrativas e diferentes formas de expressão podem assumir intencionalidade pedagógica quando articulados às necessidades de desenvolvimento da criança e aos objetivos educacionais. Nessa perspectiva, o brincar constitui uma possibilidade de interação, criação, experimentação e construção de conhecimentos.

Historicamente, a valorização pedagógica do brincar está relacionada ao reconhecimento da criança como sujeito ativo de sua aprendizagem. Kishimoto (2001, p. 14), ao recuperar as contribuições de Froebel para a educação infantil, destaca:

Froebel é quem inicia os estudos para a evolução da criança através do lúdico. É com ele que o jogo, compreendido como ação de brincar, passa a fazer parte da educação como processo de ação e criatividade, pois o sujeito ao manipular materiais como bolas, cubos, brincando de montar e desmontar, aprenderia então, as noções matemáticas como forma, tamanho e encaixe de determinado objeto.

A contribuição dessa perspectiva reside na compreensão de que a atividade infantil envolvendo exploração, manipulação e criação pode participar da construção do conhecimento. O jogo deixa, assim, de ser compreendido exclusivamente como passatempo e passa a integrar as discussões sobre experiências educativas que favorecem a participação da criança e sua relação com diferentes objetos de conhecimento.

Santos (1997, p. 9) também associa a ludicidade ao brincar e às experiências decorrentes dos jogos e brinquedos:

A palavra lúdica vem do latim “ludus” e significa brincar. Neste brincar estão incluídos jogos, brinquedos e divertimentos e é relativo também à conduta daquele que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão do mundo.

Essa concepção amplia o significado atribuído ao brincar, uma vez que permite compreendê-lo como experiência por meio da qual a criança estabelece relações com objetos, pessoas, regras e situações socialmente construídas.

O caráter educativo do jogo, entretanto, não deve ser interpretado como garantia automática de aprendizagem. Sua contribuição depende das experiências proporcionadas, das formas de participação da criança e da mediação estabelecida no contexto pedagógico.

Amaral (2008) aproxima a ludicidade das experiências de imaginação, criação e aprendizagem. Para o autor, os jogos e as brincadeiras relacionam-se à aquisição de experiências que se modificam conforme o desenvolvimento e as necessidades do sujeito.

Desse modo, a ludicidade pode favorecer situações nas quais a criança experimenta, cria, imagina e estabelece relações entre suas vivências e novos conhecimentos.

Essa compreensão permite afastar uma concepção exclusivamente instrumental do lúdico. Não se trata apenas de utilizar jogos como técnicas para ensinar determinado conteúdo, mas de reconhecer que as experiências lúdicas envolvem dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais. A aprendizagem decorrente dessas experiências está relacionada ao modo como a criança participa da atividade, interpreta situações, comunica-se e constrói significados.

Coll (1997) contribui para essa discussão ao enfatizar que o processo de aprendizagem precisa considerar as diferentes interações estabelecidas entre o sujeito, as atividades e o contexto. Essa perspectiva é particularmente importante para a análise da ludicidade, pois impede que se atribua ao jogo ou à brincadeira, isoladamente, determinado resultado pedagógico. A aprendizagem decorre de uma rede de relações que envolve as experiências anteriores da criança, os conhecimentos mobilizados, as condições oferecidas pelo ambiente, a interação com os pares e a intervenção docente.

As trocas de experiências estabelecidas entre as crianças constituem, nesse sentido, aspecto relevante do processo educativo. Ao brincar coletivamente, elas formulam hipóteses, negociam regras, expressam ideias, compartilham informações e entram em contato com diferentes formas de compreender situações cotidianas. Essas experiências podem ampliar suas possibilidades de comunicação e favorecer a construção de conhecimentos relacionados à linguagem.

Amaral (2008, p. 103) destaca essa dimensão ao considerar que:

Aprender é uma necessidade orgânica e social para a criança, porque tanto seus poderes devem ser traduzidos em seus equivalentes sociais, como o objetivo deve permitir através de sua conotação fortemente socializadora, a manifestação orgânica da criança.

A dimensão social da aprendizagem mostra-se especialmente relevante para compreender a relação entre ludicidade, leitura e escrita. A criança entra em contato com diferentes manifestações da linguagem desde suas interações cotidianas, seja por meio da oralidade, das histórias, das imagens, dos símbolos ou das práticas de leitura e escrita presentes nos contextos sociais dos quais participa. Nesse processo, a escola amplia as oportunidades de apropriação da linguagem ao organizar experiências pedagogicamente significativas.

A educação infantil constitui um espaço privilegiado para essas experiências. Kuhlmann (2003) chama atenção para o caráter amplo da educação da criança, que ocorre na família, na comunidade, na sociedade e nas instituições educacionais. Essa compreensão evidencia que a criança não chega à escola desprovida de conhecimentos; ao contrário, traz consigo experiências, práticas culturais, formas de comunicação e modos de interpretar a realidade construídos em diferentes espaços sociais.

No plano normativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

A concepção de desenvolvimento integral expressa na legislação mostra-se compatível com uma perspectiva pedagógica que reconhece a criança em suas múltiplas dimensões. O processo educativo, portanto, não deve restringir-se ao desenvolvimento de habilidades isoladas, mas criar condições para experiências que integrem aspectos cognitivos, físicos, afetivos, linguísticos e sociais.

Essa compreensão também se relaciona à organização do ambiente pedagógico. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil destaca a necessidade de que o espaço destinado às crianças seja flexível e favoreça sua participação:

O espaço na instituição de Educação Infantil deve proporcionar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável a sua ação, sujeito a modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas (BRASIL, 1998, p. 69).

A organização do espaço, portanto, não constitui elemento secundário da prática educativa. Ambientes acessíveis, diversificados e adequadamente planejados podem ampliar as possibilidades de exploração, movimentação, interação e participação da criança. No campo da ludicidade, essas condições tornam-se especialmente relevantes, pois jogos e brincadeiras dependem também dos materiais disponíveis, das formas de organização do ambiente e da liberdade relativa concedida às crianças para transformar e ressignificar esses espaços.

A relação entre desenvolvimento e interação social encontra respaldo nas contribuições de Vygotsky (1998), para quem os processos de aprendizagem estão

estritamente vinculados ao meio social e às relações estabelecidas pelo sujeito. Na passagem utilizada neste estudo, o autor enfatiza que a criança:

Está envolvida, tendo influências externas do contexto escolar, por meio do social, isto é, das relações, atitudes, hábitos e comportamentos de modo que o desenvolvimento do indivíduo passa por transformações internas, com processos constantes de busca de experiências e interativas com os outros que estão próximos, inseridos no mesmo espaço compartilhando seus conhecimentos (Vygotsky, 1998, p. 112).

A perspectiva histórico-cultural permite compreender que o desenvolvimento não ocorre de forma isolada, mas nas interações que a criança estabelece com outras pessoas e com os instrumentos culturais disponíveis no meio. A linguagem assume lugar central nesse processo, pois possibilita comunicação, compartilhamento de experiências e construção de significados. Dessa forma, práticas lúdicas baseadas em interação, narrativa, representação e diálogo podem criar situações favoráveis ao desenvolvimento da linguagem e à aproximação da criança com diferentes usos da leitura e da escrita.

Piaget (1985) também oferece contribuições relevantes à compreensão das relações entre jogo e desenvolvimento infantil. Ao distinguir jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras, o autor evidencia que as formas de brincar se modificam no decorrer do desenvolvimento e envolvem processos progressivamente mais complexos de organização da experiência.

No jogo simbólico, por exemplo, a criança representa situações, objetos e acontecimentos, atribuindo-lhes sentidos que ultrapassam sua materialidade imediata. Esse processo relaciona-se à capacidade de representação e à construção de significados, dimensões igualmente importantes para o desenvolvimento da linguagem.

Embora Piaget e Vygotsky partam de perspectivas teóricas distintas, suas contribuições permitem reconhecer a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento. Enquanto a perspectiva piagetiana enfatiza a ação do sujeito e as transformações das estruturas cognitivas, a abordagem histórico-cultural ressalta a mediação social e cultural da aprendizagem.

Para a presente discussão, ambas contribuem para compreender que brincar envolve processos cognitivos, simbólicos, relacionais e linguísticos que podem dialogar com as experiências de leitura e escrita.

Bacelar (2009) amplia essa compreensão ao destacar a integralidade da experiência lúdica. Segundo a autora:

No estado lúdico, o ser humano esta inteiro, ou seja, está vivenciando uma experiência que integra sentimento, pensamento e ação, de forma plena. [...] A vivência se dá nos níveis corporal, emocional, mental e social, de forma integral e integrada (Bacelar, 2009, p. 25).

Essa perspectiva chama atenção para a necessidade de não restringir a ludicidade ao treinamento de competências específicas. A experiência lúdica envolve o sujeito de forma ampla e articula aspectos emocionais, corporais, cognitivos e sociais. Assim, sua utilização na educação infantil precisa considerar os interesses, as necessidades e as formas de expressão das crianças, evitando a transformação do brincar em mera repetição de exercícios escolares.

A própria Bacelar (2009, p. 26) adverte para essa redução ao afirmar que o lúdico possui:

Papel muito mais amplo e complexo do que, simplesmente, servir para treinamento de habilidades psicomotoras, colocadas como pré-requisito da alfabetização. Através de uma vivência lúdica, a criança está aprendendo com a experiência, de maneira mais integrada, a posse de si mesma e do mundo de um modo criativo e pessoal.

Essa observação é particularmente relevante quando se discutem leitura e escrita na educação infantil. A contribuição das atividades lúdicas não deve ser compreendida apenas em função da antecipação ou do treinamento formal de habilidades de alfabetização. Jogos, brincadeiras, histórias, dramatizações e experiências simbólicas podem favorecer a ampliação do repertório linguístico e cultural das crianças, a produção de narrativas, o contato com diferentes formas de representação e a participação em situações comunicativas significativas.

Kishimoto (2009) também relaciona a presença das atividades lúdicas no ambiente escolar às possibilidades de desenvolvimento de aprendizagens significativas e prazerosas. Nessa perspectiva, criatividade, imaginação e espontaneidade constituem dimensões relevantes das experiências infantis e precisam ser consideradas na organização do trabalho pedagógico. Entretanto, essas possibilidades dependem da forma como o professor planeja, acompanha e intervém nas situações educativas.

A mediação docente assume, portanto, papel fundamental. A inserção de jogos e brincadeiras no cotidiano escolar não pode ocorrer de maneira desvinculada dos objetivos educacionais. Cabe ao professor organizar espaços e materiais, observar as formas de participação infantil, propor desafios, estimular a comunicação e reconhecer os conhecimentos que emergem das próprias experiências das crianças. A intencionalidade

pedagógica não significa controlar integralmente a atividade, mas criar condições para que a experiência lúdica preserve possibilidades de escolha, criatividade e participação.

Essa perspectiva também favorece uma compreensão mais adequada da relação entre ludicidade, leitura e escrita. Ao brincar de situações sociais, reconstruir histórias, criar personagens, explorar livros, reconhecer nomes, interpretar símbolos, produzir narrativas orais ou participar de jogos envolvendo palavras, a criança estabelece relações com diferentes dimensões da linguagem. Nessas situações, leitura e escrita podem aparecer como práticas dotadas de função e significado, e não apenas como conteúdos a serem mecanicamente exercitados.

Além da dimensão cognitiva, as experiências lúdicas encontram-se profundamente vinculadas ao contexto social e cultural. Grassi (2008, p. 13) destaca que:

O lúdico possui história na educação por tratar a pessoa humana como sujeito criativo que, imagina a partir do jogar e brincar realidades diversas que fazem parte do nosso cotidiano. Além de construir relações com outros cujo desenvolvimento é biopsicossocial e, portanto, é preciso considerar o meio sócio, econômico, histórico, político e cultural em que o indivíduo nasceu e viveu [...].

Essa concepção evidencia que as brincadeiras são atravessadas pelas experiências culturais das crianças. O que elas brincam, como representam situações e quais significados atribuem aos objetos relacionam-se aos contextos nos quais vivem.

A instituição educativa, nesse sentido, pode constituir espaço de encontro entre diferentes experiências culturais, favorecendo reconhecimento, valorização e compartilhamento de saberes.

A ludicidade deve, portanto, ser compreendida em uma perspectiva multidimensional. Ela envolve experiências de criação e imaginação, processos cognitivos e simbólicos, interação social, cultura, linguagem e mediação pedagógica. Essa compreensão impede que o lúdico seja reduzido a uma estratégia de entretenimento ou a um instrumento utilizado exclusivamente para tornar conteúdos mais atraentes.

No que se refere especificamente à leitura e à escrita, as perspectivas analisadas permitem compreender que as práticas lúdicas podem favorecer, e não garantir automaticamente, experiências importantes para o desenvolvimento da linguagem. O potencial pedagógico encontra-se nas situações de comunicação, interação, representação, produção de significados e contato com diferentes práticas sociais de linguagem proporcionadas às crianças.

Desse modo, jogos, brincadeiras, narrativas e demais experiências lúdicas adquirem maior relevância quando integrados a propostas pedagógicas intencionais e, simultaneamente, respeitadas às características da infância. A mediação do professor torna-se decisiva para articular os conhecimentos produzidos pelas crianças, os objetivos educacionais e as experiências relacionadas à leitura e à escrita, sem descaracterizar o brincar enquanto forma própria de participação infantil.

Em síntese, as contribuições de Kishimoto (2001; 2009), Santos (1997), Amaral (2008), Coll (1997), Kuhlmann (2003), Piaget (1985), Vygotsky (1998), Bacelar (2009) e Grassi (2008) permitem compreender a ludicidade como uma dimensão que articula desenvolvimento, interação social, cultura, linguagem e aprendizagem. Sob essa perspectiva, sua contribuição para a educação infantil não reside apenas na utilização de determinados recursos, mas na qualidade das experiências proporcionadas às crianças e na forma como essas experiências são pedagogicamente mediadas.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

A análise das contribuições teóricas examinadas permite compreender que a ludicidade ocupa lugar relevante na educação infantil por articular dimensões cognitivas, linguísticas, sociais, afetivas e culturais do desenvolvimento da criança. No que se refere especificamente à leitura e à escrita, os referenciais analisados indicam que jogos, brincadeiras, histórias, narrativas e outras experiências lúdicas podem ampliar as oportunidades de contato das crianças com diferentes formas de linguagem, desde que essas práticas sejam pedagogicamente planejadas e compatíveis com as características da infância.

Um primeiro aspecto evidenciado pela análise refere-se à relação entre ludicidade, linguagem e participação infantil. As experiências lúdicas possibilitam que a criança fale, escute, narre, represente, formule hipóteses, interprete símbolos e compartilhe significados com outras crianças e adultos. Essas ações não correspondem, por si mesmas, ao domínio formal da leitura e da escrita, mas constituem experiências importantes para a ampliação do repertório linguístico e para a aproximação com práticas sociais de linguagem.

Nessa perspectiva, a contribuição do lúdico para os processos de leitura e escrita não deve ser compreendida como resultado automático da utilização de jogos ou brincadeiras. O potencial pedagógico dessas atividades encontra-se relacionado à maneira como são

organizadas e aos significados que assumem para a criança. Um jogo pode favorecer interação, imaginação e comunicação, enquanto uma narrativa pode estimular a escuta, a oralidade, a interpretação e a produção de sentidos. Quando essas experiências são articuladas a objetivos pedagógicos, ampliam-se as possibilidades de aproximação da criança com a linguagem oral e escrita.

Ramos (2003) contribui para essa discussão ao abordar jogos e brincadeiras direcionados à aprendizagem de conceitos e habilidades. A contribuição dessa perspectiva não está em transformar toda brincadeira em exercício escolar, mas em reconhecer que determinadas atividades podem ser planejadas com intencionalidade educativa. No contexto da leitura e da escrita, essa intencionalidade pode manifestar-se em propostas envolvendo histórias, palavras, imagens, símbolos, construção de narrativas e situações comunicativas que façam sentido para as crianças.

A análise também evidencia a importância da interação social. Na perspectiva de Vygotsky (1998), a aprendizagem se constitui nas relações entre os sujeitos e nas práticas sociais das quais participam. Aplicada ao objeto deste estudo, essa compreensão indica que o contato da criança com a linguagem não ocorre isoladamente. Ela aprende formas de comunicação e de significação ao interagir com adultos e outras crianças, observar práticas culturais, participar de situações de leitura, escutar histórias e produzir suas próprias formas de expressão.

Assim, uma contribuição importante das experiências lúdicas consiste em criar situações de interação nas quais a linguagem seja utilizada com finalidade concreta. Durante uma brincadeira de faz de conta, por exemplo, a criança precisa negociar papéis, explicar ações, interpretar situações e comunicar intenções. Em atividades envolvendo histórias, pode antecipar acontecimentos, reconstruir narrativas, criar personagens e relacionar elementos do texto a experiências já vivenciadas. Essas situações aproximam linguagem, imaginação e experiência social.

Outro aspecto identificado refere-se à dimensão cultural do brincar. As crianças chegam à instituição educativa trazendo modos de falar, brincar, representar e interpretar o mundo construídos em seus contextos familiares e comunitários. Ramos (2003) chama atenção para a pluralidade cultural existente nos grupos infantis, aspecto que pode enriquecer as experiências lúdicas desenvolvidas na escola.

Jogos e brincadeiras, portanto, não são práticas culturalmente neutras. Por meio deles,

as crianças entram em contato com regras, valores, comportamentos, narrativas e formas de relacionamento social. Ao mesmo tempo, podem reelaborar esses elementos e atribuir-lhes novos significados. Essa característica amplia o valor pedagógico das experiências lúdicas e favorece a construção de situações em que leitura e escrita sejam relacionadas às práticas culturais vivenciadas pelas próprias crianças.

Kishimoto (2007) também possibilita compreender o brincar como experiência presente historicamente na vida humana e continuamente ressignificada nos diferentes espaços sociais. Essa concepção reforça a necessidade de evitar uma abordagem estritamente instrumental da ludicidade. O brincar não deve ser incorporado à escola apenas como técnica para tornar determinado conteúdo mais atraente, pois possui valor próprio na experiência infantil e participa dos processos de socialização, expressão e produção cultural.

Um terceiro resultado interpretativo refere-se à mediação do professor. A análise dos referenciais indica que a simples disponibilização de brinquedos ou a realização de jogos não assegura a aprendizagem pretendida. A ação docente mostra-se fundamental para organizar os espaços, selecionar materiais, definir objetivos, observar as manifestações das crianças e propor intervenções capazes de ampliar as experiências construídas durante as atividades.

Nesse sentido, Vygotsky (1998) contribui para compreender o papel do adulto na criação de condições favoráveis à aprendizagem. O professor pode ampliar as possibilidades de desenvolvimento ao organizar situações nas quais a criança interaja com outras pessoas e com diferentes objetos culturais. No campo da leitura e da escrita, essa mediação pode ocorrer por meio da leitura compartilhada de histórias, exploração de livros, jogos envolvendo palavras e imagens, produção coletiva de narrativas, dramatizações e outras propostas nas quais a linguagem apresente finalidade comunicativa.

Essa mediação, contudo, não deve eliminar a espontaneidade e o protagonismo infantil. Existe uma tensão importante entre intencionalidade pedagógica e liberdade de brincar. Quando uma atividade é excessivamente controlada pelo adulto e possui respostas previamente determinadas, pode perder parte das características que constituem a experiência lúdica. Por outro lado, quando não existe qualquer planejamento pedagógico, torna-se inadequado atribuir automaticamente à brincadeira resultados específicos relacionados à leitura ou à escrita.

A articulação entre essas duas dimensões constitui um dos pontos centrais identificados nesta análise. O professor precisa estabelecer objetivos educacionais sem reduzir

a criança a executora de tarefas. A ludicidade apresenta maior potencial pedagógico quando a proposta permite participação, criação, descoberta, interação e construção de significados.

A literatura examinada também permite problematizar a ideia de que a ludicidade na educação infantil deve servir primordialmente à antecipação da alfabetização formal. As experiências com a linguagem escrita nessa etapa podem ser ampliadas por meio de situações significativas, sem que isso implique reproduzir práticas características dos anos posteriores da escolarização. A criança pode aproximar-se da cultura escrita por meio de livros, histórias, nomes, imagens, registros, símbolos, narrativas e diferentes gêneros presentes em seu cotidiano.

Desse modo, a contribuição das práticas lúdicas encontra-se menos na repetição de letras, palavras ou exercícios e mais na criação de contextos nos quais a linguagem possua função social. Brincar de mercado, escola, consultório ou outras situações do cotidiano, por exemplo, pode criar necessidades de utilizar listas, nomes, cartazes, bilhetes, desenhos e outras formas de representação. O princípio pedagógico relevante consiste em possibilitar que a criança compreenda progressivamente que a leitura e a escrita integram as práticas sociais das quais participa.

Em síntese, a análise realizada permite identificar quatro aspectos articulados: a ludicidade como experiência de participação e construção de significados; a interação social como condição relevante para o desenvolvimento da linguagem; a dimensão cultural presente nos jogos e brincadeiras; e a mediação docente como elemento que articula o brincar aos objetivos educacionais. Esses aspectos ajudam a compreender por que a contribuição da ludicidade para a leitura e a escrita não pode ser atribuída exclusivamente ao recurso utilizado, mas à qualidade das experiências educativas construídas.

Os referenciais analisados convergem, portanto, para a compreensão de que as práticas lúdicas podem favorecer processos relacionados à linguagem, à comunicação, à imaginação, à interação e à produção de significados. Entretanto, a natureza teórico-bibliográfica deste estudo não permite afirmar que determinada atividade lúdica provoque, isoladamente, melhoria no desempenho em leitura ou escrita.

Os resultados devem ser compreendidos como contribuições teóricas e pedagógicas apontadas pela literatura analisada, cuja concretização depende do contexto educacional, das características das crianças, das condições de trabalho e da intencionalidade pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar, a partir da literatura, as contribuições atribuídas à ludicidade para os processos de aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil. A análise desenvolvida permite compreender que as experiências lúdicas ocupam lugar relevante no trabalho pedagógico com crianças, sobretudo por favorecerem situações de interação, comunicação, imaginação, participação e produção de significados.

Os referenciais examinados indicam que jogos, brincadeiras, histórias, narrativas e outras experiências lúdicas podem ampliar as possibilidades de desenvolvimento da linguagem e de aproximação das crianças com práticas sociais de leitura e escrita. Essa contribuição, entretanto, não decorre automaticamente da utilização de recursos lúdicos. Ela está relacionada à qualidade das experiências propostas, à organização do ambiente educativo, às oportunidades de participação infantil e à mediação exercida pelo professor.

Nesse sentido, um dos aspectos centrais evidenciados pelo estudo consiste na necessidade de articular ludicidade e intencionalidade pedagógica. O planejamento docente pode aproximar as experiências de brincar dos objetivos educacionais sem transformar o jogo e a brincadeira em atividades exclusivamente dirigidas ou mecânicas. Preservar a curiosidade, a imaginação, a criatividade e a participação ativa da criança constitui condição importante para que a ludicidade mantenha seu significado no contexto da educação infantil.

A análise também permite compreender que as relações entre ludicidade, leitura e escrita ultrapassam a preparação técnica para a alfabetização. As experiências lúdicas podem inserir a criança em situações nas quais a linguagem oral e escrita seja utilizada de forma contextualizada e socialmente significativa, favorecendo a ampliação do repertório linguístico, a construção de narrativas, a interpretação de símbolos e o contato com diferentes formas de expressão e comunicação.

Sob essa perspectiva, o professor assume papel relevante como mediador do processo educativo. Cabe-lhe organizar espaços, selecionar recursos, propor desafios, observar as manifestações infantis e criar situações que articulem as experiências das crianças aos conhecimentos trabalhados no ambiente educativo.

A mediação pedagógica torna-se particularmente importante para evitar tanto a utilização descontextualizada do brincar quanto sua redução a instrumento para treinamento de habilidades específicas.

Por seu caráter teórico-bibliográfico, este estudo apresenta limites que precisam ser considerados. As conclusões decorrem da interpretação das produções selecionadas e não de observação direta, intervenção pedagógica ou mensuração da aprendizagem de crianças. Consequentemente, não é possível estabelecer relações causais entre a utilização de atividades lúdicas e o desempenho na leitura ou na escrita. Além disso, o alcance das interpretações está relacionado às fontes e aos referenciais que constituíram o material analisado.

Essas limitações apontam possibilidades para investigações futuras. Estudos desenvolvidos em contextos educativos concretos podem examinar como diferentes propostas lúdicas são planejadas e vivenciadas por crianças e professores, bem como analisar suas relações com a linguagem oral, a cultura escrita e os processos iniciais de leitura e escrita. Também se mostram pertinentes pesquisas que considerem diferentes realidades socioculturais e condições institucionais da educação infantil.

Conclui-se, portanto, que a ludicidade pode constituir uma dimensão relevante das práticas pedagógicas na educação infantil quando articulada ao desenvolvimento integral da criança, às interações sociais e aos objetivos educacionais.

Mais do que utilizar jogos e brincadeiras como recursos complementares, trata-se de reconhecer o brincar como uma experiência própria da infância capaz de favorecer relações com a linguagem, a cultura e o conhecimento. Nesse sentido, a integração entre ludicidade, participação infantil e mediação docente oferece possibilidades para práticas pedagógicas mais significativas, contextualizadas e coerentes com as especificidades da educação infantil.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. F. **O lúdico na educação infantil**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BACELAR, M. F. **O lúdico na educação infantil: uma perspectiva psicomotora**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

COELHO, M. T. **Problemas de aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2002.

COLL, C. et al. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GRASSI, Tania Mara. **Oficinas pedagógicas**. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: IBPEX, 2008.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. Brasília, DF, 1998.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1998.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- RAMOS, J. R. S. **Dinâmicas, brincadeiras e jogos educativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- RAU, Maria Cristina Drei. **A ludicidade na educação: uma atitude interdisciplinar**. 2. ed. rev., atual. e ampl. Curitiba: IBPEX, 2011.
- SANTOS, Marli Pires dos (org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.