

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
CURSO DE PEDAGOGIA

AMANDA PEREIRA NOVAIS

**A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

MARINGÁ  
2017

AMANDA PEREIRA NOVAIS

## **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO PROCESSO ALFABETIZAÇÃO**

Projeto de Pesquisa apresentado como requisito parcial para aprovação na disciplina “Trabalho de Conclusão de Curso”, do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Maringá.

Orientação: Analice Czyzewsky

MARINGÁ.

2017

# A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Acadêmica: Amanda Pereira Novais <sup>1</sup>

Orientadora: Analice Czyzewsky<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente estudo tem por objetivo refletir sobre a importância do brincar no processo de alfabetização e letramento. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pautada nos estudos da Teoria Histórico Cultural acerca do processo de ensino e aprendizagem, para compreender a importância do brincar no desenvolvimento infantil. Com a implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, a criança passou a ingressar com seis anos no ensino fundamental, esse fato não se relaciona somente a faixa etária, significa também a antecipação do processo de alfabetização e letramento. A análise dos documentos oficiais que orientam a prática pedagógica no ensino fundamental permite apontar para, a necessidade de organizar o trabalho pedagógico nas séries iniciais de forma que o brincar não seja substituído integralmente pelo processo de alfabetização e letramento. Desta forma almeja-se enriquecer as discussões que permeiam o tema, apontando para a possibilidade de utilizar o brincar como instrumento auxiliar e estimulador do processo de alfabetização e letramento.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento. Brincar. Ensino Fundamental de Nove Anos.

---

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.

<sup>2</sup> Professora colaboradora do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade estadual de Maringá (UEM); Doutoranda em Educação (PPE/UEM); Mestre em Educação (PPE/UEM)  
[analicefer@hotmail.com](mailto:analicefer@hotmail.com)

## **ABSTRACT**

The present study aims to reflect on the importance of playing in the process of initial reading instruction and literacy. It is a bibliographical research, based on the studies of Cultural Historical Theory about the teaching and learning process, to understand the importance of playing in children's development. With the implementation of the Nine-year elementary school, the child began to enter with six years in elementary school, this is not only related to the age group, it also means the anticipation of the process of initial reading instruction and literacy. The analysis of the official documents that guide the pedagogical practice in elementary school allows pointing out the need to organize the pedagogical work in the initial grades so that playing is not totally replaced by the process of initial reading instruction and literacy. Therefore, it is hoped to enrich the discussions that permeate the theme, pointing to the possibility of using playing as an auxiliary tool and stimulator of the process of initial reading instruction and literacy.

Keywords: Initial reading instruction and literacy. Playing. Nine-year elementary school.

## **INTRODUÇÃO**

Este estudo tem por objetivo discutir as contribuições do brincar no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, sendo ela, um recurso escolar que vem como uma motivação própria das crianças para tornar a aprendizagem mais atraente, além de ser um instrumento indispensável que proporciona meios facilitadores da aprendizagem e desenvolvimento escolar.

As ações lúdicas nos trabalhos realizados com as crianças nas séries iniciais do ensino fundamental, não se prestam simplesmente como um “passatempo”. O brincar é algo que vai para além de uma “simples brincadeira”, uma vez que possibilita a criança a expor suas experiências, aprendizados e desenvolvimentos, ou seja, é a fase pela qual a criança forma momentos de aprendizagem.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) atrelou a educação escolar ao mundo do trabalho e a prática social, reorganizando a Educação Básica em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Esta mesma lei determinava que o ensino fundamental tivesse a duração mínima de oito anos. Ela previa que cada município e,

supletivamente, o estado e a União, deveriam matricular todas as crianças no ensino fundamental aos sete anos de idade e facultativamente, a partir dos seis anos.

Em 2001, a Lei nº. 10.172, publicada em 09 de janeiro (BRASIL, 2001), aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com intenção de direcionar o planejamento de estados e municípios para gerir a educação em um prazo de dez anos. Este plano sinalizou a necessidade de universalização do ensino fundamental como dever do poder público, garantindo o acesso e a permanência. Além disso, tal plano revelava a intenção de ampliar a duração do ensino fundamental para nove anos.

Para tanto, em 2005, foram inseridas modificações na LDB, por meio da Lei nº. 11.114 (BRASIL, 2005), alterando a idade de matrícula das crianças no ensino fundamental. A partir de então, as crianças com seis anos de idade poderiam iniciar o processo de escolarização. Contudo manteve-se a duração de oito anos para o referido nível de ensino. Um ano depois foi promulgada a Lei nº. 11.274/06 alterando o tempo mínimo de duração do ensino fundamental para nove anos, do ensino fundamental em nosso país.

Essa alteração legal antecipou o ingresso da criança no processo de escolarização onde o foco é voltado para a alfabetização.

Ao ingressar no Ensino Fundamental altera-se o foco de aprendizagem e desenvolvimento, que passa a ser o de alfabetizar. Para a criança, essa transição pode ser complexa, ocasionando um desconforto e dificuldade, uma vez que o brincar não estará presente com a mesma intensidade que estava na educação infantil. Assim, buscaremos por meio deste estudo responder a seguinte questão: Pensando na importância do brincar, como a escola pode proporcionar momentos lúdicos que venham contribuir no desenvolvimento da criança em seu processo de alfabetização?

Para tanto, o texto estará organizado em três partes: na primeira parte destacaremos a importância do brincar sob a perspectiva da Teoria Histórico Cultural. Na segunda parte, apresentaremos de forma breve os aspectos históricos e metodológicos acerca da alfabetização sem perder de vista a criança e a importância do brincar. Na terceira parte, discorreremos sobre o papel da escola, no

que diz respeito ao trabalho e inserção do brincar como meio facilitador de aprendizagem no processo de alfabetização.

## **1. A Importância do Brincar no Ensino Fundamental**

A infância é a idade das brincadeiras o brincar está presente em nossas vidas desde a infância até a fase adulta, e vem sendo explorada no campo científico com o intuito de identificar suas relações nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Para Vygotsky (1991) as crianças querem satisfazer certos desejos que muitas vezes não podem ser satisfeitos imediatamente. Desta forma, pelo faz de conta, a criança testa e experimenta os diferentes papéis existentes na sociedade. Sendo assim, a imaginação, a imitação e as regras devem constituir e fazer parte do brincar. De acordo com o autor, ao brincar a criança cria uma situação imaginária baseada em suas vivências, assumindo um papel inicialmente a partir da imitação, a qual traz regras construídas culturalmente, mas, que vai para além da realidade, fazendo com que a criança imagine e crie novas situações.

“É notável que a criança comece com uma situação imaginária que, inicialmente, é tão próxima da situação real. O que ocorre é uma reprodução da situação real. Uma criança brincando com uma boneca, por exemplo, repete quase exatamente o que sua mãe faz com ela. Isso significa que, na situação original, as regras operam sob uma forma condensada e comprimida. Há muito pouco de imaginário. É uma situação imaginária, mas é compreensível somente à luz de uma situação real que, de fato, tenha acontecido. [...]”. (VIGOTSKY, 2000, p.135).

Visto que a criança, através do brincar representa situações que simbolizam sua realidade, passa a construir novas combinações e, também, novas regras, a brincadeira passa a assumir o papel de uma atividade cultural, onde através do processo de imitação, ela desenvolve habilidades que podem ser úteis na vida adulta.

Para Vygotsky (1991), o brincar, cria uma zona de desenvolvimento proximal, que proporcionam saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil, sendo esta, um campo de transição propício para mediar à ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados. Nesse sentido ele apresenta o jogo como atividade decorrente de relações sociais, considerando dois elementos

importantes: a situação imaginária e as regras. Na situação imaginária, predomina os jogos de papéis cujas regras são implícitas. Depois com o crescimento da criança, predominam as regras explícitas, onde a situação imaginária está oculta, mas continua presente e preenche as necessidades que mudam de acordo com a idade.

Desta forma, o brincar na vida escolar da criança, não deve se restringir apenas aos jogos e brincadeiras, mas também a atividades que possibilitem momentos de prazer, de expressão de sentimentos, expressão de sua vivência e visão do mundo. Na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade, e sim da própria ação, o movimento vivido, que possibilita a criança momentos de fantasia, realidade e novas percepções.

Portanto, no trabalho com o lúdico não é necessário apenas ter jogos ou brinquedos, uma vez que a imaginação pode ser o objeto do brincar como por exemplo o faz-de-conta. Para Vygotsky (1984), o brincar de faz de conta desenvolve na criança uma nova relação entre significados e percepção ao seu redor, onde a criança transita do domínio das situações imaginárias para o domínio das regras. Kishimoto (1997) afirma que a brincadeira de faz-de-conta surge com o aparecimento da representação e da linguagem, pois nela a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social, proporcionando também a representação de papéis e relações do mundo adulto bem como contato com as regras, criando suas próprias normas e repetindo regras sociais do mundo adulto.

No âmbito escolar, a prática de contar histórias, exemplifica a utilização de elementos lúdicos que fazem parte da história, para que o professor transmita valores morais, éticos, educacionais e, sobretudo os conteúdos e conceitos escolares. Para Kishimoto (1999, p.21), “O brincar vincula-se ao sonho, a imaginação ao pensamento e ao símbolo. É uma proposta para a educação de crianças juntamente com educadores com base no brincar”.

No que se refere ao brincar, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) diz que :

[...]A brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao

brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil".  
(BRASIL,1998,p.27. vol. I)

Assim, evidencia-se que a brincadeira não é apenas um momento lúdico, mas algo maior que influencia cada parte do desenvolvimento da criança, inclusive enriquecendo sua cultura infantil, uma vez que, as brincadeiras realizadas nesta faixa etária são, em sua maioria, passadas de geração em geração de uma mesma sociedade, apesar de que atualmente há muito mais recursos disponíveis para este processo se realizar.

Neste sentido, convém destacar que a brincadeira não deve restringir-se a educação infantil, mas deve acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, inclusive na transição para o ensino fundamental. O brincar pode ser aliado no processo de alfabetização, em certa medida aliviando a carga que acompanha a entrada da criança neste nível de ensino, desregulamentando a cultura escolar vigente que tem como lema "entrou no primeiro ano acabou a brincadeira". No próximo tópico abordaremos sobre a possibilidade utilizar jogos, brinquedos e brincadeiras como uma prática de ensino.

## **2. ASPECTOS CONCEITUAIS ENVOLVIDOS NO BRINCAR E NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.**

Ao brincar, a criança constrói os alicerces da compreensão e utilização de sistemas simbólicos como a escrita, assim como a capacidade e habilidade em perceber, criar, manter e desenvolver laços de afeto e confiança no outro. Assim, fica claro que a brincadeira não é apenas um passatempo ou um modo de distração para a criança, e sim uma importante atividade que quando aplicada de forma intencional na escola, estimula uma serie de aspectos que contribuem para o desenvolvimento individual e social.

A brincadeira também é uma rica fonte de comunicação, pois até mesmo na brincadeira solitária a criança, pelo faz de conta, imagina que está conversando com alguém ou com os seus próprios brinquedos. Com isso, a linguagem é desenvolvida com a ampliação do vocabulário e o exercício da pronúncia das palavras e frases.

A imaginação é um objeto de suma importância para a criança no seu brincar, todavia brinquedos fazem parte da vida da criança, pois elas vivem em um mundo



de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos onde a realidade e o faz-de-conta se confundem, sendo o brinquedo um objeto concreto para a ação de brincar. O brinquedo é a oportunidade de desenvolvimento. Brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporcionam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração e da atenção, sendo também um objeto que traduz o real para a realidade infantil.

Os aspectos simbólicos de sociabilidade, linguagem e cognição também são estimulados na brincadeira. O jogo é uma maneira de as crianças interagirem entre si, vivenciarem situações, manifestarem indagações, formularem estratégias e, ao verificarem seus erros e acertos, poderem reformular sem punição seu planejamento e suas novas ações, além do que nos jogos as crianças processa a construção de conhecimento, que estruturam seu espaço e seu tempo, desenvolvendo a noção de casualidade, chegando à representação e, finalmente, à lógica. As crianças ficam mais motivadas para usar a inteligência, pois querem jogar bem, esforçam-se para superar obstáculos tanto cognitivos como emocionais. A seguir, aponta-se para a contribuição do brincar no processo de alfabetização e letramento.

### **3- A ESCOLARIZAÇÃO E O BRINCAR COMO AUXILIAR PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

A partir da implantação de um processo de ensino que propiciasse à criança o domínio da leitura e da escrita, nas décadas finais do século XIX, os métodos de alfabetização e seus paradigmas, buscam uma solução e ou uma resposta ao fracasso na alfabetização.

De acordo com Soares (2016) o “método” utilizado no ensino da língua escrita tornou-se a “**questão**”, pois a prática e o “como” garantir esse domínio tornou-se uma dificuldade a se pensar e resolver. Antes da ênfase nos movimentos de alternância metodológica (alternância entre métodos inovadores e tradicionais, onde os métodos inovadores se sobressaem e supera os métodos tradicionais), o aprender a ler e a escrever dava-se a partir do método da soletração, método esse, em que a criança aprendia o nome das letras, combinavam consoantes e sílabas, sendo o foco desse processo a grafia, ignorando as relações fonemas e grafemas.

Nas últimas décadas do Séc. XIX e o início do Séc. XX, duas linhas metodológicas surgiram no que diz respeito ao ensino da leitura e escrita, sendo elas: método sintético e método analítico. O primeiro prioriza o valor sonoro com métodos Fônicos e Silábicos (inicia-se da menor unidade- Palavra/ Frase/ Texto). “Como a arte da leitura é a análise da fala, levemos desde logo o aluno a conhecer os valores fônicos das letras, porque é com o valor que há de ler e não com o nome delas” (Ribeiro, 1936, apud Mortatti, 2000: 54).

Como contraposição, o método analítico evidencia a compreensão da palavra escrita, para que dela a criança possa chegar ao valor sonoro das sílabas e grafemas (inicia-se da maior unidade – Textos/ Frase/ Palavra).

“É fictícia a soletração, em que se reúnem nomes absurdos exigindo em seguida valores; transitória a silabação, em que se reúnem sílabas, isoladamente, para depois ler a palavra; definitiva a palavração, em que se lê desde logo a palavra [...]. Como aprendemos a falar? Falando palavras; como aprenderemos a ler? É claro que lendo essas mesmas palavras. (Silva Jardim, 1884, apud Mortatti, 2000: 48)

Ao analisar o contexto dos métodos e concepções teóricas para a alfabetização, pode-se dizer que os mesmos foram pensados como uma solução ao fracasso na alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, para combater os elevados índices de reprovação, evasão e repetências. Todavia, Soares (2016) afirma que o fracasso na alfabetização ainda persiste e não está concentrada somente nos anos iniciais, espalha-se longo de todo o ensino fundamental e médio. Nesse contexto, torna-se significativo o fato de o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), ter estabelecido em suas 20 metas “Alfabetizar toda criança, no máximo até o final do 3ºano do Ensino Fundamental”.

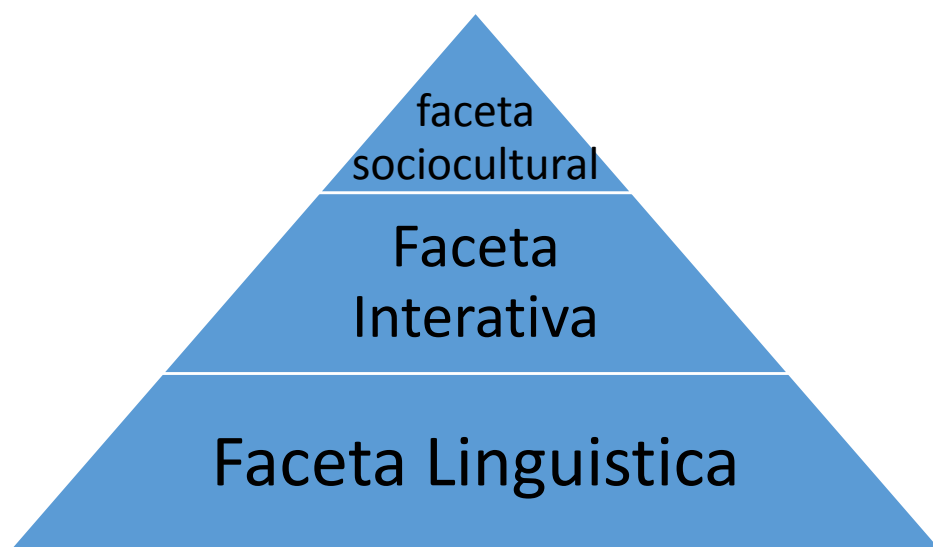
Soares (2016) afirma que ainda na contemporaneidade os “métodos de alfabetização”, continuaram sendo foco de discussões para definir o real objeto da alfabetização, ou seja, “**O que ensinar**”, para que a criança possa de fato aprender a ler e escrever.

A leitura foi objeto da alfabetização até os anos de 1980, uma vez que a escrita seria apenas consequência do domínio da leitura. Todavia, a priorização da leitura no processo de alfabetização, volta a ser uma questão, pois as mudanças de paradigmas do construtivismo enfatizou o papel da escrita como produção textual e não mera cópia tem assim como proposta inicial dessa produção a diversidade de gênero.

A alfabetização e seu conceito estão envoltos em várias facetas. Soares (2016) destaca três que podem ser consideradas principais no que diz respeito à inserção no mundo da escrita, sendo elas: faceta linguística, faceta interativa da língua escrita, faceta sociocultural.

A referida autora parte do pressuposto que a alfabetização é o ensino da leitura e escrita, e o letramento é a representação e uso social da língua escrita e falada, pode-se dizer que tais processos se correlacionam, envolvendo as três facetas, sendo a faceta linguística o alicerce que dará base às demais facetas, uma vez que por meio dela ocorre a apropriação do sistema alfabético- ortográfico.

A faceta interativa tem como foco as habilidades de produção textual, englobando a interação e expressão de mensagens. Já a faceta sociocultural é a utilização social e cultural que envolve a escrita, bem como a inserção adequada nos diferentes contextos. Desta forma podemos pensar tais facetas como uma pirâmide



O processo de aprendizagem da língua escrita não é um processo natural, uma vez que mesmo com acompanhamentos, metodologias, instrumentos, instruções, ainda há uma grande dificuldade enfrentada pelas crianças. Para Steven Pinker, 2002:6 apud Soares, 2016): “A fala é uma capacidade inata, enquanto a escrita é claramente um acessório opcional”, ou seja, a língua falada é um processo natural, pois é um instinto/inato, naturalmente adquirida bastando apenas estar a criança estar incluída em um ambiente em que se ouve e fala a língua materna,

enquanto que a escrita é uma invenção cultural, sendo ela a construção visual dos sons da fala. A Escrita alfabética então é o processo de conversão de sons da fala em combinações de letras- Converter a fala (invisível) em escrita (visível).

Para Vygotsky (1988), a criança passa por um processo de maturação, que no quesito aprendizagem alfabética- ortográfica escrita, as interações entre aprendizagem e desenvolvimento geram **fases**, tendo ponto de partida causas internas (processo de maturação) e externas (experiências com a língua no contexto informal ou formal), que provocam aprendizagem. O contato social que a criança obtém no cotidiano em que está inserida, permite a ela noções básicas de escrita antes mesmo de ela ingressar no ambiente escolar, ou seja, a vivência social é o primeiro contato que a criança tem com a escrita; essas noções são nomeadas como **técnicas primitivas**. Desta forma, a escrita pode ser vista como uma técnica/instrumento que auxilia tarefas de memorização – registro, anotação, contagem, transmissão de informações, instruções, comunicação etc.

A partir das habilidades que as crianças possuem para escrever, Luria (1988) apresenta estágios e fatores que habilitam a passagem de um estágio para outro superior e cultural. Sendo assim, Luria privilegia como objeto o grafismo como apoio de memória. Para tanto, o mesmo realizou um experimento com crianças de 3 e 4 anos, oferecendo a elas lápis e papel as quais utilizariam para registrar palavras ou frases que lhes foram apresentadas.

A partir das observações, Luria identificou o primeiro estágio, sendo ele o estágio em que as crianças “anotavam” as frases apresentadas oralmente por meio de garatujas. Esse estágio foi caracterizado pela imitação, ou seja, as crianças rabiscavam a folha associando os rabiscos com anotações de forma imitativa, no interesse de escrever como os adultos, sem qualquer associação entre escrita e o material a ser escrito (frase, palavra). Sendo assim, Luria (1988) a partir de sua experiência, exemplifica:

“Eis um exemplo gráfico feito com Lena L., de quatro anos de idade. Demos a Lena algumas sentenças e pedimos que as recordasse, dizendo-lhe que para tanto deveria anota-las. Lena ouviu as três primeiras sentenças e, depois de cada uma, começou a anotar seus rabiscos, que eram os mesmos em cada caso, isto é, não podíamos distinguir um do outro. Antes da quarta sentença, eu lhe disse: “Ouça, esta vez escreva...” Lena, sem esperar que eu terminasse, começou a escrever. A mesma coisa ocorreu antes da quinta sentença”. (Luria 1988, p. 5)

Partindo desse exemplo fica evidente que: A criança não consegue associar a escrita com o objeto imediato, e as linhas são usadas de forma externa, ou seja, a criança ainda não tem consciência do significado do uso da escrita como signos auxiliares, “A criança toma sua forma externa e acredita-se capaz de escrever, antes mesmo de saber o que se deve ser escrito” – Luria (1988).

O segundo estágio apresentado por Luria, apresentou um avanço o qual as crianças começam a inscrever marcas (uma marca para cada sentença) ou padrão diferenciados, que não correspondiam às linhas retas. Estas marcas foram dispostas no papel em locais diferentes (um risco em um canto, outro risco em outro canto), o que lhes permitiam lembrar e associar as sentenças ditadas com suas anotações. A criança passa então por um processo de criação de um sistema de auxílio técnico da memória, onde os rabiscos não representam ou determinam a compressão da escrita, e sim sua posição – Relação entre anotação como auxílio da memória a partir de sinais topográficos.

Como exemplo, podemos citar a experiência realizada por Luria (1998), com uma Criança de cinco anos, que caracteriza essa etapa:

“Pedi-se a Brina, cinco anos, que anotasse certo número de sentenças que lhe foram ditadas. Rapidamente ela aprendeu como agir e, após cada palavra (sentença) ditada, fazia seus rabiscos. Partindo dos resultados, poder-se ia pensar que nosso objeto de estudo, a pequena Brina, fez essas marcas sem qualquer conexão com a tarefa de lembrar as sentenças ditadas. Mas, para nossa surpresa, não apenas lembrou-se de todas as sentenças ditadas, como também localizou corretamente cada sentença apontando para um rabisco e dizendo: “Esta, é uma vaca [...]” (Luria 1988, P. 10)

Fica evidente que Brina compreendeu a finalidade da tarefa proposta e empregou uma forma primitiva de escrita, escrevendo por meios de sinais topográficos, uma vez que nessa fase a criança já consegue utilizar a escrita como um meio de memorização, recordação.

A ainda nesse estágio, a criança deve diferenciar esse signo e fazê-lo expressar realmente um conteúdo específico. Deve criar os rudimentos da escrita, assim como associar a oralidade com a produção gráfica. No que diz respeito a essa diferenciação de signos, a criança pode tentar retratar o conteúdo dado sem ultrapassar os rabiscos, ou pode sofrer a transição de uma forma escrita, que retrata o conteúdo para o registro de uma ideia. O trabalho com números e quantidades, é um fator que pode auxiliar na dissolução do caráter imitativo da atividade gráficas.

Durante tal experimento, Luria (1998) destaca três fatores que promoveriam a aprendizagem da criança, no sentido de pôr o conteúdo específico em sua escrita, tornando-a expressiva e diferenciada, sendo elas: A produção gráfica, a quantidade e a forma, o qual por meio desses fatores, a criança começa a associar e utilizar o desenho como um meio de recordar. Sendo assim, o desenho transforma-se em um instrumento na escrita diferenciada.

Na faixa etária de cinco e seis anos, a criança já começa a desenvolver a escrita por meio de imagens. Inicialmente o desenho é considerado uma brincadeira, o qual posteriormente passa a ser uma forma de registro que deve ser mediada, pois nessa fase, ocorrem de forma aparente as dificuldades apresentadas pela criança na diferenciação desse processo, em meios, fins, objetos e técnicas.

Passando pelo primeiro estágio (com o predomínio dos rabiscos, como escrita imitativa sem significado funcional), e pelo segundo estágio (avanços adquiridos, diferenciação de símbolos como recurso de auxílio a memória), no terceiro estágio destacado por Luria (1998), as crianças já começam a aprender a ler e escrever (conhece letras isoladas, sabem a finalidade, a apreendem suas formas externas). Nessa fase, ainda há o predomínio do uso de um símbolo (Nesse caso a letra), sem funcionalidade no quesito a falta de compreensão do mecanismo atual da escrita alfabética. Sendo assim o experimento de Luria revelam que a habilidade para escrever não significa que a criança compreenda o processo de escrita, pois ainda há uma dificuldade da criança converter a fase da escrita pictográfica e simbólica para essa nova fase alfabética com letras

O experimento de Luria (1998) foi realizado com crianças de 3 e 4 anos de idade, na atual organização do sistema educacional nesta idade as crianças estão nas instituições de educação infantil, compreender tais questões nos permite fazer considerações sobre as séries iniciais do ensino fundamental com mais segurança, pois, é fundamental compreender o processo de alfabetização em suas especificidades e para tanto não podemos desconsiderar o período e as atividades que realizaram enquanto estavam na educação infantil. É justamente contra a lacuna que persiste quando ocorre a passagem das crianças para o ensino fundamental que pretendemos chamar atenção, a descontinuidade do trabalho pedagógico e principalmente, a diminuição de atividades que privilegiem o brincar como instrumento de ensino aprendizagem, que motivou este estudo.

O Ensino Fundamental é um dos níveis da Educação Básica no Brasil, é obrigatório, gratuito (nas escolas públicas), e atende crianças a partir dos seis anos de idade. O objetivo do Ensino Fundamental Brasileiro é a formação básica do cidadão a qual está prevista na Lei de Diretrizes e Base – LDB 9.394/96 art. 32. Além da LDB, o Ensino Fundamental é regrado por outros documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e as legislações de cada sistema de ensino.

Desde 2006, a duração do Ensino Fundamental, que até então era de 8 anos, passou a ser de 9 anos, onde as crianças ingressam nessa grade aos 6 anos de idade. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 7/2007 (BRASIL, 2007b), aprovado em 19 de abril de 2007:

O Ensino Fundamental de nove anos precisa ser pensado como uma oportunidade de se construir novo projeto político-pedagógico, com reflexos em assuntos como tempo e espaços escolares e tratamento, como prioridade, do sucesso escolar (BRASIL, 2007, p. 5-6).

Neste sentido, a organização do trabalho pedagógico deve atender as necessidades dessa criança de seis anos de idade, levando em consideração questões como tempo, espaço escolar, materiais didáticos, equipamentos adequados à faixa etária da criança, afim de que ela se desenvolva integralmente.

É exposto ainda no Parecer CNE/CEB nº 4/2008 (BRASIL, 2008a), de 20 de fevereiro de 2008, que o antigo terceiro período da Pré-escola não deverá ser confundido com o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois o primeiro ano será parte integrante de um ciclo com duração de três anos, denominado pelo documento de “ciclo da infância”.

“Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental”. (BRASIL, 2008a, p. 2: grifos no original).

Desta forma evidenciou-se que a alfabetização deve ocorrer nos três anos iniciais do Ensino Fundamental. Para as crianças que estão em fase de alfabetização, tudo fica mais complexo, pois é um momento de transição da

educação infantil para o ensino fundamental, o brincar que estava presente no cotidiano de forma direta e indireta na educação infantil, é substituído quase que integralmente por atividades que orientam para a alfabetização.

Considerando a importância da Educação Infantil no processo formativo de ensino/aprendizagem/desenvolvimento da criança, pode se dizer que a partir da inserção da criança com seis anos de idade no ensino fundamental em sua matrícula, há uma diminuição do seu tempo na Educação Infantil na pré-escola, e que a falta de um projeto pedagógico, pode representar a inserção da criança de forma prematura no ensino formal sem a preparação devida.

Pensando na importância do brincar e nas fases de desenvolvimento que a mesma promove (propostas por Vygotsky) - o qual a criança desenvolve capacidades e aprendizagens, por meio deste, até os seis anos de idade- uma questão pode ser levantada: ao ingressar a partir dos 6 anos de idade no ensino fundamental, conforme propõe a Lei do Ensino de 9 anos onde o foco passa a ser alfabetização, a criança não estaria perdendo uma etapa da sua infância, bem como uma fase importante do Brincar?

Brincar é essencial, um direito garantido por lei prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente Lei 8069/90. A Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959 e fortalecida pela Convenção dos Direitos da Criança de 1989, enfatiza: “Toda criança terá direito a brincar e a divertir-se, cabendo à sociedade e às autoridades públicas garantirem a ela o exercício pleno desse direito”. O brincar é um direito garantido por lei à criança. No âmbito educacional, ganha destaque principalmente na Educação Infantil, uma vez que é o principal instrumento pelo qual a criança se desenvolve.

No que diz respeito à fase transitória da educação infantil para o ensino fundamental, o parecer do CNE/CEB nº 39/2006 (BRASIL, 2006a), de 8 de agosto de 2006, traz a preocupação com a criança, enfatizando a importância da educação infantil em sua vivência escolar, apontando questões a respeito do encurtamento da mesma, para sua inserção prematura no ensino formal. O documento Enfatiza:

“Esse encurtamento da Educação Infantil, que já vem acontecendo na prática pelo movimento de encurtamento de se apressar a alfabetização e se pretender que a pré-escola se assemelhe, ao máximo, ao Ensino Fundamental, não é recomendável e pode representar um desestímulo à criança e seu desenvolvimento” (BRASIL, 2006a, p. 4).



Nesse processo de aceleração, a criança perde partes importantes do brincar os quais fazem parte o seu desenvolvimento e aprendizado, podendo gerar um desconforto, ou até mesmo um desestímulo durante essa nova etapa escolar, etapa esta composta por novas regras, atividades que fogem do que elas estavam acostumadas, horários, ou seja, uma etapa caracterizada por um rigor maior. Sendo assim, pareceres emitidos pelo MEC (de 8 de agosto de 2006), apresentam essa preocupação com a criança de seis anos nessa transição, valorizando o papel do brincar, sendo ele o meio de desenvolvimento da criança de forma saudável e completa no ambiente escolar. O documento continua considerando:

“A principal atividade da criança até os seis anos é o brinquedo: é nele e por meio dele que ela vai se constituindo. Não se deve impor a seriedade e o rigor de horários de atividade de ensino para essa faixa etária. O trabalho com a criança até os seis anos de idade não é enformado pelo escolar, mas um espaço de convivência específica no qual o lúdico é o central. (BRASIL, 2006a, p. 4).

Ainda na preocupação do desenvolvimento integral da criança em seus vários aspectos, a legislação enfatiza promoção de práticas que valorizem seu desenvolvimento cognitivo, juntamente com aspectos lúdicos e de corporeidade. Desta forma o parecer CNE/CEB nº 45/2006 (BRASIL, 2006c), de 7 de dezembro de 2006 descreve o perfil do educador do ensino fundamental como, onde na mesma, atue um único professor, que promova a interdisciplinaridade dos conteúdos

No que diz respeito ao papel da instituição nessa proposta, o Parecer de nº 6/2005, da CNE/CEB nº 39/2006 (BRASIL, 2006a), de 8 de agosto de 2006, o Parecer de nº 6/2005, desta que, “[...]os sistemas de ensino e as escolas deverão compatibilizar a nova situação de oferta e duração do Ensino Fundamental a uma proposta pedagógica apropriada à faixa etária dos 6 (seis) anos[...]” (BRASIL, 2006a, p. 3).

Quando observadas as orientações legais verifica-se também o papel das instituições escolares nesse processo, de forma a contribuir em questões como organização do tempo, organização do espaço escolar, recursos, equipamentos, materiais didáticos, bem como a participação na elaboração de planos de aula, projetos e atividades desenvolvidas em sala de aula, as quais insiram e contemplem as propostas pedagógicas apropriadas à faixa etária.

Considerando a teoria histórico-cultural, é possível dizer que a ênfase na atividade lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental faz sentido, já que as

brincadeiras, especialmente os jogos de faz- de- conta, são consideradas atividades promotoras de zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2000), sendo estas vistas como a atividade principal da infância, conforme Leontiev (1988). Ele considera que a brincadeira contribui para o desenvolvimento de processos psicológicos fundamentais, especialmente a independência da percepção imediata, a capacidade de operar no plano simbólico, a apropriação da cultura, as relações e ações sobre o mundo, a linguagem e a imaginação. Na idade pré-escolar<sup>3</sup> surgem essas novas necessidades. Para confirmar esse princípio, recorreremos a Prestes (2008, p. 25):

Na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente a brincadeira. Isso ocorre porque, na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não-realizáveis imediatamente. [...] Se, por um lado, no início da idade pré-escolar, aparecem desejos não satisfeitos, as tendências não realizáveis imediatamente, por outro, conserva-se a tendência da primeira infância para a realização imediata dos desejos.

Diante da questão, consideramos necessário compreender as especificidades da criança que está envolvida nesse processo, salientando o papel fundamental que a escola tem no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Conforme Vygotski, Luria e Leontiev (2001), a instituição escolar é assim considerada um espaço que privilegia o aprendizado e o desenvolvimento das crianças e para que estes aconteçam precisam de condições favoráveis.

A estada da criança na escola a coloca a frente de uma tarefa particular, deslocar os conceitos espontâneos que foram construídos ao longo de sua vida, para um novo processo de bases e concepções científicas, as relações cognitivas são transformadas provocando uma mudança na estrutura consciente, ou seja, “durante o desenvolvimento da consciência na criança o entendimento das bases de um sistema científico de conceitos assume agora a direção do processo” (VIGOTSKI, 2000, p. 174).

Neste sentido, justifica-se a preocupação em não retirar da prática pedagógica atividades que utilizem o brincar como instrumento de aprendizagem e

---

<sup>3</sup> Vigotski considera as crianças de até 3 anos como partícipes da primeira infância, acima de 3 e até 6 ou 7 anos fazem parte da idade pré- escolar.

desenvolvimento, inclusive para facilitar o processo de alfabetização, visto que, as crianças passam em sala de aula um tempo significativo de seu dia, por isso, a organização deste deve estabelecer e obedecer a critérios que privilegiem e motivem o processo ensino- aprendizagem de maneira eficiente, sem perder de vista a intencionalidade e a sistematicidade inerentes à ação educativa e privilegiando, sempre que possível, os aspectos lúdicos necessários a esse processo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente trabalho teve como finalidade destacar o brincar no desenvolvimento infantil, e sua instrumentalização como meio facilitador de aprendizagem no processo de alfabetização. Para tanto, realizou-se um estudo bibliográfico para apontar alguns aspectos históricos sobre brincar e suas fases na infância, bem como sobre a alfabetização e letramento, uma vez que a transição ocorrida no ensino fundamental antecipou a entrada das crianças no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, nesta etapa escolar ocorre a transição da educação infantil para o Ensino Fundamental e implícito a esta encontram-se o brincar e o alfabetizar, ambos componentes importantes para o processo de ensino e aprendizagem do escolar.

Vale Ressaltar que a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, como propõe a lei para o ensino de nove anos, mas também utilizar meios eficazes desse tempo de forma significativa, objetiva e prazerosa. Sabendo que a educação infantil possui o caráter lúdico no que diz respeito a metodologia de ensino e desenvolvimento, o ensino fundamental possui um rigor maior, onde o foco volta-se ao conhecimento científico, sendo a alfabetização e o letramento o novo objetivado nos três primeiros anos.

Na análise dos aspectos legais, ambos brincar/alfabetizar foram de certa forma, pensados como meio de inserir as crianças na escolarização, respeitando as fases e individualidade de seu desenvolvimento, nessa mudança da educação infantil para o ensino fundamental com o ingresso “premature” nesse estágio de alfabetização. Sendo assim, o primeiro ano, mesmo com o caráter alfabetizador, deve-se objetivar e apresentar aspectos pedagógicos e lúdicos que contemplem

essa faixa etária. Todavia uma reflexão deve ser feita acerca da realização de práticas escolares que possibilitem essa preservação de infância, bem como também, as aprendizagens necessárias e propostas.

O brincar como prática pedagógica é algo que deveria estar sendo implantado e desenvolvido constantemente na rotina escolar, não só na educação infantil, mas também no ensino fundamental, uma vez que para as crianças que estão em fase de alfabetização, tudo fica mais complexo, pois esse é momento que exige mais do aluno, abrange mudanças disciplinares e adequação a essa nova etapa, onde o brincar não é mais o eixo de ensino. A condução dessas mudanças deve ocorrer de forma a preservar e utilizar os aspectos lúdicos para impulsionar e incentivar o processo de alfabetização e letramento.

As reflexões apresentadas neste estudo, não intencionam esgotar o assunto foram propostas para ampliar o debate e estimular novos estudos sobre o tema em questão.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394 de 1996. Disponível em : [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_base\\_s\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_base_s_1ed.pdf). Acesso em : 13 de outubro de 2017.

BRASIL. [Parecer CNE/CEB nº 39 de 08 de agosto de 2006](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb039_06.pdf). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb039\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb039_06.pdf). Acesso em: 13 de outubro de 2017

[BRASIL.](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf) REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Volume1: Introdução. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 13 de outubro de 2017

[BRASIL.](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol3.pdf) REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Volume 3: **Conhecimento de mundo**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em :13 de outubro de 2017.

HARTZ, PAULO, KUSSLER, SANTOS & CARDOSO. **A importância do Brincar no Ensino Fundamental: Criança em fase de alfabetização.** Rev. Conhecimento online – Ano 4- Vol.1. Março de 2012. Disponível em: <http://www.feevale.br/site/files/documentos/pdf/58661.pdf> acesso em: 19 de Maio de 2017

KISHIMOTO, TizucoMorchida. **Encontros e desencontros na formação dos profissionais da educação infantil.** 2 ed. São Paulo:Cortez, 2005.

KISHIMOTO, TizucoMorchida. **Jogos e brincadeiras.** São Paulo: Cortez,1994.LEITE,V. **Psicologia da educação.** Volume I, IBETEL. Disponível em: [www.elivros-gratis.net/elivros-gratis-educacao-e-familia.asp](http://www.elivros-gratis.net/elivros-gratis-educacao-e-familia.asp). Acesso em: 04 de Agosto de 2016.

MORAES. Silvia Pereira Gonzaga. **A concepção de aprendizagem e desenvolvimento em vigotsky e a avaliação escolar.**

OLIVEIRA, Mariana. **Entre o brincar e o estudar: o dilema da criança no primeiro ano do ensino fundamental.** Minas Gerais. 2011. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Mariana%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 03, de setembro de 2017

ROLIM, Amanda Alencar Machado. GUERRA, Siena Sales Freitas. **Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil.** Rev. Humanidades, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008. Disponível em :

SOARES, Magda. **Alfabetização: O método em questão.** Editora: Contexto.2016.

TULESKI, CHAVES & BARROCO. **Aquisição da Linguagem Escrita e Intervenções Pedagógicas**: Uma abordagem Histórico-cultural. **Revista de Psicologia**, V.24 - n. 1, p. 27-44, Jan./Abr.2012.

VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKII, LURIA & LEONTIEV. **O desenvolvimento da Escrita na criança** . Coleção Educação Crítica. Editora Ícone - 11ª edição - São Paulo. 2010. Disponível em: <http://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 22 de junho de 2017.

VIGOTSKII, LURIA & LEONTIEV. **linguagem, Desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos.– São Paulo: Ícone, 14ª edição 2016. Coleção: Educação Crítica 14ª edição

[https://blogproinfanciabahia.files.wordpress.com/2013/03/imaginac3a7c3a3o-criac3a7c3a3o-inf3a2ncia\\_vygotsky.pdf](https://blogproinfanciabahia.files.wordpress.com/2013/03/imaginac3a7c3a3o-criac3a7c3a3o-inf3a2ncia_vygotsky.pdf)

[http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20\\_vygotsky.pdf](http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20_vygotsky.pdf)> acesso em: 19 de maio de 2017.

VIGOTSKI, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: \_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 121-179.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

PRESTES, Zoia. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. L.S. Vigotski. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, jun. 2008. Disponível em: < <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>> Acesso em: 22 jun. 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.