

BRINCADEIRAS E LETRAMENTOS: O PROFESSOR ALFABETIZADOR COMO MEDIADOR DE PROCESSOS

SUSICLEIDE MARIA CAVALCANTE DA SILVA¹
THAÍS OLIVEIRA DE SOUZA²

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo refletir acerca da importância do brincar no desenvolvimento da linguagem escrita e o problemático cenário de diminuição da brincadeira no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, considerando as consequências dessa diminuição, discorreremos acerca da importância das aprendizagens através do corpo, que tanto podem contribuir para o desenvolvimento integral das crianças. Buscamos demonstrar como o professor alfabetizador pode ser um mediador na inclusão das atividades lúdicas no processo de alfabetização e letramento. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, alicerçada na Teoria Histórico-Cultural. Para o alcance dos nossos objetivos buscamos referenciais do campo da educação e da psicologia. A partir do exposto, compreendemos a importância de considerar o sujeito em sua completude e suas diversas formas de se expressar e aprender com o corpo. As atividades e ações propostas na EI e nos primeiros anos do EF devem considerar essas singularidades, necessidades e interesses infantis. Observamos ainda que, a professora do EF tem em suas mãos o desenho e a brincadeira como elementos a serem explorados no processo de alfabetização e letramento, visto que são, a partir da Teoria Histórico-Cultural, partes fundamentais do processo de desenvolvimento da linguagem escrita.

Palavras-chave: Brincar, Alfabetização, Letramento, Educação.

1 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, susicleide.cavalcante@academico.ufpb.br;

2 Professora orientadora: Doutora em Psicologia pela UNESP/Assis, Professora do Departamento de Fundamentação da Educação, Centro de Educação - UFPB, thais.oliveira@academico.ufpb.br.

INTRODUÇÃO

Quando se ouve falar no termo *letramento* nas escolas, é comum para os profissionais da educação fazerem de imediato a associação desse com a *alfabetização*, resultando a combinação dos conceitos num processo prático comumente denominado pelos professores de “alfabetizar-letrando”, onde as propostas de atividades alfabetizadoras englobam questões de leitura e escrita relacionadas com os contextos sociais de aplicação dessas habilidades pelos indivíduos.

Embora lícita do ponto de vista conceitual, a associação alfabetização-letramento se torna equivocada nas salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), quando num quesito prático, o professor compreende o letramento apenas como um fim a ser atingido, ou seja, como o resultado final de uma alfabetização efetiva, e não como um *precedente* para os processos de alfabetização e suas aplicações nas relações sociocomunicativas.

Na Educação Infantil (EI), em específico, na pré-escola, é comum a preocupação por parte da coordenação pedagógica, e da educadora da turma, que as crianças cheguem no próximo ano pré-alfabetizadas: conhecendo, no mínimo, todas as 26 letras do alfabeto, sabendo recitar a grande maioria das famílias silábicas e conseguindo escrever pelo menos o seu nome e algumas letrinhas sem precisar cobrir os tracejados.

É importante destacar que a EI não deve ser vista como uma preparação para o EF. Na EI, primeira etapa da Educação Básica, há a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, tendo as brincadeiras e interações, como eixos principais de tais práticas. A transição entre a EI para o EF é um tema bastante debatido e palco de muitas discussões. Mello (2006) relata que é possível verificar nas instituições de EI, educadores que tentam trazer procedimentos do EF, como a antecipação de práticas escolarizantes, para a EI. Essa ação é feita em uma tentativa de diminuir as tensões e descontinuidades entre essas duas etapas da Educação Básica. Tal postura se caracteriza demasiadamente danosa ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas, visto que é recorrente a diminuição do brincar e das brincadeiras na EI, não estando de acordo com seus objetivos e com o que preconiza os documentos oficiais.

[...] a educação infantil não tem como propósito preparar crianças para o ensino fundamental, essa etapa da educação básica possui objetivos próprios, os quais devem ser alcançados a partir do respeito, do cuidado e da educação de crianças que se encontram em um tempo singular da primeira infância. (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 8).

De acordo com Mello (2006) é necessário “descontaminar” a EI de procedimentos típicos do EF e “contaminar” o EF com práticas da EI, ou seja, não será antecipando uma alfabetização, preparando crianças da pré-escola, que será fomentada uma boa transição entre etapas, mas sim, levar o brincar para o EF. Destaca-se nesse ponto, que as crianças de seis anos, continuam sendo crianças e que a proposta pedagógica do novo primeiro ano do EF de nove anos não é a mesma do que a proposta pedagógica da primeira série do EF, antes da Lei 11.114, de 16 de maio de 2005, que tornou obrigatório o início do EI aos seis anos de idade. (MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009).

Embora muitas vezes, a forma como se deve alfabetizar seja imposta aos professores pelo sistema escolar, em geral centradas apenas na decodificação e na escrita, percebemos que é ainda compreensível ao professor em sua formação inicial e continuada, bem como para os gestores, a importância que as brincadeiras têm para o desenvolvimento e aprendizagens infantis e que este mundo lúdico não deve ser algo restrito à Educação Infantil, nem única e exclusivamente às disciplinas de Arte e Educação Física.

Nessa perspectiva, o presente artigo propõe refletir por meio de referenciais bibliográficos: Quais as problemáticas da ausência ou afastamento da ludicidade no processo de alfabetização das crianças e como o professor alfabetizador pode se utilizar das brincadeiras nos processos de letramento para a alfabetização nas salas de aula, refletindo também sobre considerar o sujeito em sua completude e suas diversas formas de se expressar e aprender com o corpo.

METODOLOGIA

O presente artigo se constitui numa pesquisa bibliográfica e de abordagem qualitativa. De acordo com Gil (2002), a pesquisa do tipo bibliográfica se dá através da utilização de materiais como fontes de

referência para as análises da pesquisa, como: livros, artigos científicos, dissertações, teses, etc.

No entanto, segundo Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica não se constitui numa mera reiteração dos conteúdos vistos nos materiais de referência, mas essa se utiliza dos materiais como meios para se chegar a resolução de problemáticas, a novas abordagens e contribuições para o campo científico.

Neste trabalho, buscou-se por meio de referenciais da psicologia e da educação, embasadas na Teoria Histórico-Cultural, refletir sobre a importância do brincar no desenvolvimento da linguagem escrita e o cenário de ausência dos aspectos lúdicos no processo de alfabetização de crianças do Ensino Fundamental, observando como o professor pode intervir ao utilizar brincadeiras a favor da alfabetização e do letramento das crianças. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, levantando as principais contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão do papel do brincar no desenvolvimento da linguagem escrita.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao longo da formação acadêmica em Pedagogia e conforme as experiências que vão surgindo ao longo do curso, seja das disciplinas de estágio supervisionado ou de estágios extracurriculares, em escolas públicas e privadas, é perceptível pela comunidade acadêmica local as ênfases que são dadas às brincadeiras e atividades que envolvem aspectos lúdicos na Educação Infantil (EI), com foco quase sempre nos campos de experiências expressos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e/ou nos conteúdos trazidos pelos livros didáticos, principalmente nas escolas da rede privada onde grande parte possui convênios com editoras.

Já no Ensino Fundamental Anos Iniciais, uma das várias áreas que compreendem a atuação do Pedagogo, o foco muda consideravelmente. A atenção parece não ser mais tão centrada nos aspectos de socialização, comunicação, desenvolvimento da motricidade fina e grossa, do senso artístico, dos jogos, das brincadeiras, etc. A preocupação visível é com a alfabetização, o letramento e o desenvolvimento das capacidades de raciocínio lógico-matemático.

Embora pareça uma transição de certa forma brusca, a passagem da EI para o EF, não é de fato tão inusitada para as crianças. Pois, se de um lado nós temos a EI que parte da ludicidade em todos os aspectos da educação da criança, a pré-escola começa a apresentar às crianças uma espécie de preparação para o mundo alfabetizado, letrado e matemático, onde a partir de agora as crianças não poderão brincar nas salas de aula, pois “isso é algo que deve ser feito exclusivamente no momento do intervalo.”

Em uma pesquisa etnográfica realizada na cidade de Joinville (SC), Edilamar Dias e Rosânia Campos (2015), mestranda e doutora em educação, respectivamente, buscaram analisar como algumas crianças de um CEI (Centro de Educação Infantil) lidaram com a mudança para uma escola da rede municipal, onde essas iriam cursar o 1º ano do Ensino Fundamental. Tendo como base as falas das crianças, a percepção da maioria delas era a de que ao chegar no EF elas iriam finalmente aprender a ler e a escrever. De acordo com as respostas das crianças dadas às entrevistas realizadas pelas autoras:

[...] a ida para escola era muito mais do que troca de espaço ou submissão a novas regras; era como um “passaporte” para um universo a que elas ainda não tinham acesso ou não tinham reconhecido o acesso, isto é, segundo suas perspectivas, quando as crianças entravam na escola, entravam também no mundo letrado dos adultos. (DIAS; CAMPOS, 2015, p. 639)

Ainda na fala de algumas crianças entrevistadas, a pesquisadora indagou à elas se gostavam mais da escola ou do CEI, em que obteve como resposta:

[...] Daqui [escola], porque aqui... a gente faz bastante coisa, a gente faz muito mais coisa do que lá. **Aqui** a gente vai **saber ler e escrever**. Ah! Lá no jardim também é legal, **tem o parque, né? Mas aqui vou aprender mais coisas**. Foi a minha mãe que falou! Ah! Tem as tarefas também, que eu adoro, né? (DIÁRIO DE BORDO, 2014 apud DIAS; CAMPOS, 2015, p. 639). (Grifo da autora).

Analisando brevemente a pesquisa de Dias e Campos (2015), em específico a fala de uma das crianças é possível perceber 3 (três)

aspectos acerca da transição Educação Infantil-Ensino Fundamental: a concepção do CEI como o espaço que tem o parque (ambiente reservado a brincadeiras) e a escola como o ambiente para aprender a ler e escrever (ambiente reservado ao ensino e à aprendizagem, representado por maior seriedade). Além disso, temos um papel de grande influência da família e da escola (principalmente pela professora regente da turma) na disseminação dessa separação entre brincar e aprender a ler e escrever.

De acordo com Carvalho (1992, p. 28), “o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança.” Assim, se faz visível a necessidade do lúdico como parte integrante da alfabetização e letramento, bem como em quaisquer outras disciplinas e atividades realizadas na fase do Ensino Fundamental.

Neste trabalho estamos partindo da Teoria Histórico-Cultural, cujo maior representante é Lev Vygotski³. Vygotski (2014) se dedicou ao estudo das Funções Psíquicas Superiores, ou seja, aquelas que nos diferenciam dos demais animais, como a memória, atenção dirigida, imaginação, criatividade, etc. O teórico considera o Desenvolvimento Cultural como um processo dialético com crises e rupturas. As relações do sujeito com o mundo são relações mediadas. Há dois tipos principais de mediadores: os instrumentos e os signos. Os instrumentos têm uma orientação externa, ou seja, eles orientam externamente o comportamento. Já os signos têm uma orientação interna, orientando internamente o comportamento. Quando nós lemos um livro, as palavras ali escritas nos modificam internamente. Assim, a linguagem tem papel fundamental no desenvolvimento do sujeito.

Ainda de acordo com Vygotski (2014), o desenvolvimento da linguagem escrita acontece bem antes da criança entrar no espaço escolar. Esse desenvolvimento é mais do que a aprendizagem mecânica da escrita. O autor se refere ao desenvolvimento psicológico envolvido no processo de aprendizagem dessa linguagem. Ele critica veementemente o ensino mecânico de letras e números “À criança se ensina a traçar letras e formar palavras, mas não se ensina a linguagem escrita” (VYGOTSKI, 2014, p. 183). Em relação ao desenvolvimento da

3 Nesta produção textual utilizaremos a grafia Vygotski, respeitando a forma adotada pelas referências.

linguagem escrita, três grandes elementos ganham destaque nesse processo: o gesto, o brincar e o desenho.

No artigo “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”, traduzido por Zóia Prestes, Vigotski (2008) relata que o brincar de faz de conta é a atividade principal da criança em idade pré-escolar, ou seja, é a partir do brincar que se dá as maiores vias de desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena. Através do brincar essa criança consegue fazer coisas que a sua idade não permite, ações que o adulto faz: dirigir, cozinhar, ser mãe, etc. Como recurso à situação imaginária, a criança, muitas vezes, utiliza o brinquedo.

É através do gesto que a criança faz, que o objeto “torna-se” o elemento da situação imaginária. Assim, uma garrafa de plástico pode torna-se um carro, por meio do gesto de percorrer caminhos que a criança faz com esse objeto.

Para Vigotski (2008) quando a criança está na primeiríssima infância, há uma união muito forte entre a palavra e o objeto, ou seja, uma garrafa de plástico é uma garrafa de plástico e o desprendimento dessa ideia ao objeto é muito difícil. Na idade pré-escolar há pela primeira vez essa divergência entre o campo semântico e o campo óptico, onde a ideia se separa do objeto e a ação, no caso o brincar, parte da ideia e não do objeto em si. Assim, a garrafa de plástico pode ser um carrinho, um avião, um caminhão, etc.

A criança não faz isso imediatamente. Separar a idéia (significado da palavra) do objeto é uma tarefa tremendamente difícil para a criança. A brincadeira é uma forma de transição para isso. Nesse momento em que o cabo de vassoura, ou seja, o objeto, transforma-se num ponto de apoio (pivô) para a separação do significado ‘cavalo’ do cavalo real, nesse momento crítico, modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade. (VIGOTSKI, 2008, s/p).

Para o autor, essa é uma das etapas fundamentais para a aprendizagem da linguagem escrita. O brincar e o desenho, são etapas que não podem ser deixadas de lado no desenvolvimento dessa linguagem que é um complexo sistema de símbolos e signos. No processo de apropriação da escrita, Vygotsky (2014) relata que essa se trata de um simbolismo de segundo grau, onde as palavras que estão escritas apontam para palavras da linguagem oral que se referem a objetos reais. Com o tempo, a palavra escrita passará a identificar diretamente

os objetos reais, tornando-se um simbolismo de primeiro grau. Diante do exposto, vemos que copiar letras e números, conhecer todo o alfabeto, saber escrever o próprio nome não significa que para a criança a linguagem escrita signifique algo.

Tal ponto nos traz uma discussão muito importante: como a diminuição do brincar, que é uma etapa fundamental para a aquisição da linguagem escrita – diminuição essa, muitas vezes, ocasionada pela tentativa dos professores de ensinar de modo técnico e mecânico a linguagem escrita – pode impactar no desenvolvimento integral da criança.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Falando mais especificamente das relações existentes entre brincadeiras, alfabetização e letramento, Paulo Freire (2001) recorda em “A importância do ato de ler”, como se davam os “textos”, “palavras” e “letras” no contexto da sua infância, em que os contatos com as pessoas, a natureza e o mundo à sua volta tornou-se o impulso pelo qual Freire veio a ser alfabetizado. Encantado com as árvores, “[...] à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores.” (2001, p. 12). Assim, ia sendo inserido na leitura que ele costumava chamar de “leitura de mundo”, ao qual precede a “leitura da palavra”, conforme descreve.

Ao relatar sobre a sua infância, Freire (2001) nos traz algo de muito significativo para a reflexão acerca do letramento e alfabetização: a importância de se considerar o sujeito em sua completude. Na EI está bem definido que é necessário focar no desenvolvimento integral da criança. No EF, algo se perde, visto o demasiado enfoque no ensino mecânico da escrita, como se todo o sucesso dessa educação dependesse exclusivamente dela. Sabemos que a criança aprende de diferentes formas, expressando-se de diferentes maneiras. Salientamos que a criança no EF, continua sendo criança e que essas diversas aprendizagens não podem estar desassociadas ao aprendizado da linguagem escrita. Como salienta Bento (2015) ao citar Neto (2005) “predomina uma preocupação em manter as crianças intelectualmente ativas, ignorando-se a necessidade destas mobilizarem

ativamente o corpo, no sentido de alcançarem aprendizagens sólidas, baseadas na experimentação, repetição e erro.” (p. 129 - 130).

Considerando os aspectos até o momento levantados, observamos o quanto a prática do brincar é importante para a aprendizagem da linguagem escrita, que como vimos, não se resume ao ato mecânico de escrever letras e números, mas compreender realmente o complexo sistema de signos e significados em que nossa sociedade está inserida.

Considerando essa perspectiva, encontramos-nos frente a uma realidade temerosa: a diminuição dos espaços do brincar na infância. De acordo com Bento (2015) essa diminuição acarreta mudanças tanto na área da educação, quanto na saúde. Observamos o brincar sendo substituído por atividades demasiadamente estruturadas em espaços fechados. A autora traz algumas consequências que estão sendo observadas em vários países. O sedentarismo, alimentação não saudável, problemas de saúde, obesidade infantil, são alguns pontos que precisam ser analisados e combatidos. Ao refletir sobre o desenvolvimento integral da criança não podemos deixar de lado o seu corpo.

Historicamente, a ideia de corpo e mente como elementos distintos vigorou por muito tempo. Atualmente, ainda verificamos reflexos desse pensamento, por exemplo, na objetificação da natureza, como se nós humanos não fizessemos parte do ambiente que habitamos. Em relação ao nosso corpo, David Le Breton (2007) destaca que,

Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator [...] O ator abraça fisicamente o mundo apoderando-se dele, humanizando-o e, sobretudo, transformando-o em universo familiar, compreensível e carregado de sentidos e de valores que, enquanto experiência, pode ser compartilhado pelos atores inseridos, como ele, no mesmo sistema. (p. 7).

Quando uma criança nasce, ela já adentra nesse mundo de significados que partem de uma cultura específica. É através do corpo que a criança pequena se comunica com o mundo. Com o avanço da idade, a aquisição da fala não deve significar uma perda de espaço do corpo como forma de expressão. A criança continua se expressando e aprendendo através dele, as atividades e ações propostas na EI e nos

primeiros anos do EF devem considerar essas singularidades, necessidades e interesses infantis.

Para Le Breton (2007) “Os feitos e gestos da criança estão envolvidos pelo padrão cultural (ethos) que suscita as formas de sua sensibilidade, a gestualidade, as atividades perceptivas, e desenha assim o estilo de sua relação com o mundo.” (p. 8). Assim, percebemos bem quando Freire (2001) relata que a “leitura de mundo” antecede a “leitura da palavra”, não há como ler a palavra sem considerar o sujeito completo, incluindo seu corpo, sua história, suas múltiplas formas de aprender e se expressar.

Para Beauchamp, Pagel e Nascimento (2007) o primeiro ano do EF, após Lei de nove anos, precisa de uma proposta condizente com as especificidades das crianças de seis anos. Dessa forma, o primeiro ano não pode ser reduzido a apenas a aprendizagem da alfabetização.

É importante “um trabalho pedagógico que assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento, igualmente necessárias à formação do estudante do ensino fundamental”. (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 8).

Neste sentido, a professora do Ensino Fundamental tem em suas mãos o desenho e a brincadeira como elementos a serem explorados no processo de alfabetização e letramento, visto que o

[...] desenho e brincadeira são atividades que levam diretamente à escrita, porque a divergência entre o campo do significado e o da visão se repete no início do processo de alfabetização, quando a criança percebe que pode desenhar também a fala. (MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009, p. 65)

Algumas propostas de como a professora pode trabalhar o desenvolvimento da leitura e da escrita nas crianças do 1º ano do EF através da ludicidade são através da readaptação das brincadeiras já existentes para serem utilizadas com fins alfabetizadores, sem, contudo, perder a essência que o brincar produz na criança. No quadro abaixo seguem-se algumas sugestões de brincadeiras.

Brincadeiras sugeridas

Áreas desenvolvidas

Jogo da memória das letrinhas – Utilizando figuras de animais/frutas/objetos em algumas cartas e vogais/consoantes em outras cartas a fim de que as crianças façam a associação figura-letra.

Amarelinha – A brincadeira além de trabalhar noções de equilíbrio e motricidade grossa, requer a atenção da criança sobre qual número ou letra a mesma está pisando. Deve-se dar preferência a ser realizada no pátio da escola.

Compreensão de escrita, associação fonológica (som da letra que dá início à figura)

Noções de sequência, ordem e quantidade.
 Ex: 1, 2, 3...; A, E, I, O, U...;
 B, C, D, F, G, H...

Caça-palavras – O jogo de caça-palavras pode ser utilizado como atividade a ser realizada após uma contação de história, onde a professora elabora um baú com palavras presentes no texto e solicita às crianças que busquem fazer a associação do som às palavras escritas (relação fonema-grafema).

Oratória (associação fonológica), leitura e escrita.

Desenho – O desenho é uma forma de brincar. Nas atividades para além dos livros didáticos, dos cadernos, e dos próprios materiais considerados artísticos, as professoras têm a opção de utilizar materiais manipuláveis como palitinhos, tampinhas de garrafa, clipes, etc., como aportes para que a criança construa palavras a partir dos objetos, de forma manual.

No campo psicológico e das aprendizagens: Motricidade fina, percepção visual e de localização dos objetos e das letras em seu contexto gráfico.

Quadro 1: Sugestões de brincadeiras

Fonte: Criado pela autora

É importante destacar que a partir da Teoria Histórico-Cultural, o brincar como atividade principal da criança, faz desencadear outras atividades. Do brincar não se espera um produto, o motivo da atividade está no próprio processo de brincar. De outra forma, quando “exigimos” ou “obrigamos” uma criança a brincar, essa ação perde o seu fator lúdico, deixa de ser uma brincadeira e passa a ser uma atividade obrigatória, que terá, ou não, o empenhamento da criança. (VYGOTSKI, 2014).

O envolvimento da criança na brincadeira é um fator muito importante em sua aprendizagem. Ao brincar de faz de conta, por exemplo, a criança coloca em movimento várias Funções Psíquicas Superiores. Ela puxa em sua memória fatos e acontecimentos, formas de viver,

imagina situações, cria histórias, foca sua atenção na situação imaginária. Assim, de acordo com Vigotski (2008), o brincar de faz de conta cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal ou Iminente (ZDP). A ZDP é a distância entre o Nível de Desenvolvimento Real, ou seja, aquilo que a criança já consegue fazer sozinha, e o Nível de Desenvolvimento Proximal/Iminente, aquilo que a criança consegue realizar com ajuda de alguém mais experiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo nesta produção textual foi de refletir acerca da importância do brincar no desenvolvimento da linguagem escrita e o problemático cenário de diminuição da brincadeira no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Mediante o que foi exposto, compreendemos o brincar como atividade principal da criança, observando que a EI não deve ser vista como uma preparação ao EF. As crianças de seis anos precisam de uma proposta pedagógica específica, que considere o brincar também como fundamental no seu desenvolvimento e aprendizagem. É importante considerar o sujeito em sua completude e suas diversas formas de se expressar e aprender com o corpo.

As atividades e ações propostas na EI e nos primeiros anos do EF devem considerar essas singularidades, necessidades e interesses infantis. Observamos ainda que, a professora do EF tem em suas mãos o desenho e a brincadeira como elementos a serem explorados no processo de alfabetização e letramento, visto que são, a partir da Teoria Histórico-Cultural, partes fundamentais do processo de desenvolvimento da linguagem escrita. O brincar pode ser o elo entre a EI e o EF, transformando essa transição em algo menos abrupto e tenso.

REFERÊNCIAS

BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BENTO, Gabriela. Infância e espaços exteriores: perspectivas sociais e educativas na atualidade. **InvestigAr em EduCAÇÃO** - II a Série, Número 4, 2015

CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura:** viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

DIAS, E. B.; CAMPOS, R. **Sob o olhar das crianças:** o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 96, n. 244, p. 635-649, set./dez. 2015.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2001. 87 p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

LE BRETON, D. Introdução. In: LE BRETON, David. **A sociologia do corpo.** 2. ed. tradução de Sônia M.S. Fuhrmann. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MACIEL, F. I. P.; BAPTISTA, M. C.; MONTEIRO, S. M. (Org.). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos:** orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade, Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

MELLO, S. A. A apropriação da escrita como instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (orgs.). **Vigotski e a escola atual:** fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006, p. 181-192.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais.** Nº 11. Junho, 2008.

_____. **Obras escogidas** – Tomo III. Madrid: Antonio Machado Libros, 2014.