

## O PAPEL DO BRINCAR E DO DESENHO NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA<sup>1</sup>

### *THE ROLE OF PLAYING AND DRAWING IN THE DEVELOPMENT OF WRITTEN LANGUAGE*

### *EL PAPEL DE JUEGO Y EL DIBUJO EM EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ESCRITO*

Thaís Oliveira de SOUZA<sup>2</sup>  
Elizabeth Piemonte CONSTANTINO<sup>3</sup>

**RESUMO:** O objetivo principal deste artigo é apresentar reflexões teóricas sobre o papel do brincar e do desenho no processo de desenvolvimento da linguagem escrita em crianças na transição entre a Educação Infantil (EI) e o Ensino Fundamental (EF), após a promulgação da Lei nº 11.274. Trata-se de um estudo bibliográfico pautado, principalmente, nas ideias fundamentais de Vygotski a respeito da importância do brincar para o processo de desenvolvimento da linguagem escrita. Inicialmente, são apresentadas algumas considerações acerca das possíveis implicações dessa lei, indicando posições favoráveis e contrárias à antecipação da escolaridade. Em seguida, a partir do entendimento de que a EI e o EF representam continuidade, propõe-se discutir sobre o brincar e o desenho, como etapas fundamentais do processo de desenvolvimento da linguagem escrita, que não se resume à aquisição mecânica do código de signos necessários para o ato da escrita. Conclui-se que é preciso rever o lugar ocupado pelo brincar, pós antecipação da escolaridade, visto ser este um tema polêmico, que demanda mais análises fundamentadas por estudos de campo, que visam aferir as suas consequências para o processo de aquisição da linguagem escrita.

**Palavras-chave:** Brincar. Desenho. Linguagem Escrita.

**ABSTRACT:** *The main objective of this article is reflecting on the role of the play and the drawing in the process of written language development in children in the transition between Childhood Education (CE) and Elementary School (ES) after the promulgation of nº 11.274 law. Initially, some considerations are presented about the possible implications of this law, indicating favorable and contrary positions to the anticipation of schooling. Afterward, based on a bibliographic study, grounded on Vygotski's Historical-Cultural Theory and the understanding that CE and ES represent continuity, it is proposed to discuss play and drawing as fundamental stages of the Written language development process. A process that cannot be limited to the mechanical acquisition of the code signs necessary for the act of writing. We conclude that, after the anticipation of schooling, is necessary to review the place occupied by the play. Once it*

<sup>1</sup> Este estudo contou com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - Processo nº 2013/23046-6, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e Processo nº 2015/0369-2, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Assis/SP). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora Adjunta do Departamento de Fundamentação da Educação, Centro de Educação, UFPB, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5789-6114>, E-mail: [thais.souza@ce.ufpb.br](mailto:thais.souza@ce.ufpb.br).

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília/SP). Mestre em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UNESP - Campus de Assis/SP, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3268-4462>, E-mail: [elizabeth.piemonte@unesp.br](mailto:elizabeth.piemonte@unesp.br).

*is a polemic theme, which requires a deep analysis based on field researches to determine the consequences of this anticipation for the written language acquiring.*

**Keywords:** *Playing. Drawing. Written Language.*

**RESUMEN:** *El objetivo principal de este artículo es reflexionar sobre el papel del juego y el dibujo en el proceso de desarrollo del lenguaje escrito en niños en la transición entre la Educación Infantil - EI y la Enseñanza Fundamental - EF, tras la promulgación de la ley de nueve años. Inicialmente, se presentan algunas consideraciones acerca de las posibles implicaciones de esa ley, indicando posiciones favorables y contrarias a la anticipación de la escolaridad. A continuación, a partir de un estudio bibliográfico, pautado en la Teoría Histórico-Cultural de Vygotski y del entendimiento de que la EI y el EF representan continuidad, se propone discutir sobre el juego y el dibujo, como etapas fundamentales del proceso de desarrollo Lenguaje escrito, proceso que no se resume a la adquisición mecánica del código de signos necesarios para el acto de la escritura. Se concluye que es necesario revisar el lugar ocupado por el jugar, después de la anticipación de la escolarización, ya que este es un tema controvertido, que exige más análisis fundamentados en los estudios de campo, con el objetivo de evaluar sus consecuencias para el proceso de adquisición del lenguaje escrito.*

**Palabras clave:** *El jugar. Dibujo. Lenguaje escrito.*

## Introdução

Decorridos mais de dez anos da promulgação da Lei nº 11.274, que amplia o Ensino Fundamental (EF) para nove anos de duração questiona-se, no presente artigo, o lugar que o brincar e o desenhar vêm ocupando na Educação Infantil (EI) e no Ensino Fundamental (EF), bem como as possíveis implicações da antecipação e ampliação da escolaridade no processo de aquisição da linguagem escrita.

Craidy e Barbosa (2002) afirmam não ter havido, antes da ampliação da escolaridade, um grande debate e um estudo avaliativo sobre as implicações dessa lei. As autoras relatam um discurso em prol da ampliação do ensino fundamental presente desde o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Porém, a polêmica inerente ao tema impossibilitou a implementação de medidas legais para a sua efetivação. Dessa forma, a ampliação do EF há muito tempo já era vista como uma meta a ser alcançada na Política Nacional de Educação<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Em agosto de 1971, temos a Lei nº 5.692 que estabeleceu a obrigatoriedade do EF de oito anos. Em 1996, a Lei nº 9.394 estabeleceu a possibilidade de matrícula no EF de nove anos, iniciando aos seis anos de idade. Em 2001, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), essa ampliação foi postulada como uma meta progressiva para a educação brasileira. No ano de 2005, com a Lei nº 11.114, temos a obrigatoriedade de matrícula de crianças de seis anos no EF e, logo depois, em 2006, a Lei nº 11.274 amplia o EF para nove anos de duração, estabelecendo um prazo de implantação até o ano de 2010.

Ao longo da década de 1990, alguns municípios incluíram crianças de seis anos no EF para aumentar a cota de verba recebida do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), já que para a EI não havia quase financiamento. Isso implicou na entrada de crianças de seis anos no EF, sem uma proposta pedagógica bem formulada e sem considerar as condições concretas de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo (CRAIDY; BARBOSA, 2002).

No início do governo Lula, com Cristóvam Buarque à frente do Ministério da Educação (MEC), as autoras supracitadas relatam que houve um período de “desescolarização” da EI, com propostas mais ligadas à Assistência Social. Com a entrada de Tarso Genro e, logo após, Fernando Haddad no MEC, surgem documentos legais, tais como, parâmetros de infra-estrutura e metas de qualidade. Os textos desses documentos ainda incluíam as crianças de seis anos na EI. Desse modo, o projeto de lei que obrigava o ingresso das crianças de seis anos no EF, aprovado no segundo semestre de 2005, foi tomado com surpresa na comunidade acadêmica. Logo em seguida, surge também a Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, ampliando o EF para nove anos de duração.

Após estas mudanças legislativas, tanto na academia, como em diversos seguimentos da sociedade, ocorreram calorosos debates sobre as possíveis consequências das referidas leis. Os estudos educacionais atuais ainda discutem, não apenas essas consequências, mas as melhores alternativas para acolher as crianças de seis anos nessa nova configuração do EF, fomentando uma transição entre etapas que represente um contínuo na aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Em agosto de 2018, o Plenário do Supremo Tribunal de Justiça (STJ) julgou como constitucional a estipulação do dia 31 de março, como a data limite para completar as idades mínimas de ingresso na Educação Infantil – pré-escola (quatro anos) e Ensino Fundamental (seis anos). O corte etário mínimo já estava previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e em normas do Conselho Nacional de Educação (CNE). Mesmo estando em Lei, antes da decisão do STJ, não era raro encontrar ações judiciais, movidas por pais de crianças da Educação Infantil, com o objetivo de antecipar o ingresso de seus filhos menores de seis anos no Ensino Fundamental.

A partir dessas considerações serão apresentadas, inicialmente, algumas questões polêmicas relativas à Lei nº 11.274, discutindo-as com argumentos a favor e

contrários à antecipação da escolaridade. A seguir, com base nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e outras abordagens, analisa-se o processo de desenvolvimento da linguagem escrita, examinando-se, logo após, a importância do brincar e do desenho nas práticas de ensino a serem exercidas nessas duas etapas da educação básica.

### **A antecipação e ampliação da escolaridade: uma realidade**

Há vários discursos que impulsionaram e justificaram a ampliação e antecipação da escolaridade. Esses podem ser observados nos documentos publicados pelo MEC (MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009; BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007) para orientar a inclusão das crianças de seis anos no EF, bem como o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas instituições educacionais.

Um desses argumentos para ampliar a escolaridade obrigatória, coloca-a como uma necessidade, partindo do pressuposto de que um tempo maior de convívio escolar – com uso eficaz deste tempo – representa um aumento das oportunidades de aprendizagem. Para Caldeira e Paraíso (2016) essa ampliação era vista como uma forma de garantir o acesso à educação de crianças das classes populares, já que o EF na época era o nível de ensino obrigatório.

Em defesa da antecipação temos a existência de estudos afirmando que a criança ao ingressar antes dos sete anos no ambiente escolar apresenta resultados superiores (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007). Sabe-se que a experiência na pré-escola ajuda a criança a, posteriormente, vivenciar aprendizagens de conhecimentos do universo escolar. Segundo Craidy e Barbosa (2002), “esse fato traz a ilusão de que obrigar todas as crianças a ingressarem aos 6 anos na 1ª série seria uma forma de construir uma situação igualitária e democratizar o ensino” (p. 24).

Caldeira e Paraíso (2016), ao analisarem o processo de antecipação da escolaridade, argumentam que,

[...] proposições filosóficas, científicas, morais e jurídicas presentes em diferentes discursos divulgados nas discussões sobre “métodos de alfabetização e testes de maturidade”, “psicogênese da língua escrita” e “letramento” deram a base para que o dispositivo da antecipação se consolidasse e passasse a constituir-se em uma verdade educacional de nosso tempo. (CALDEIRA; PARAÍSO, 2016, p. 851).

As autoras assinalam que o discurso do letramento foi muito importante no apoio do processo de antecipação da escolaridade. Esse discurso defendia que a criança, desde antes de entrar na escola, já está inserida no mundo da linguagem escrita e que a antecipação seria apenas uma garantia de levar práticas de letramento às crianças que têm menos oportunidades de vivenciá-las em seu meio social (CALDEIRA; PARAÍSO, 2016).

No documento “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”, publicado pelo MEC, Monteiro e Baptista (2009) traçam a diferença entre a alfabetização e o letramento. A alfabetização é o processo de domínio do código e a aquisição das habilidades para utilizá-lo, enquanto o letramento é visto como o exercício e a competência da escrita, incluindo habilidades como: ler, compreender, interpretar, informar e informar-se, produzir textos etc. As autoras salientam que,

[...] as crianças precisam ter oportunidades de observar e reelaborar suas representações sobre o “para que” e “como” as pessoas lêem e escrevem em suas atividades diárias. Para isso, é importante que a ação pedagógica promova a participação das crianças em práticas autênticas de leitura e de escrita. (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p. 40).

O objetivo da proposta pedagógica no EF de nove anos, dessa forma, seria desenvolver habilidades que permitam as crianças interagirem com as práticas sociais da leitura e escrita. Nesse sentido, elege-se o desenho e a brincadeira como foco dessa proposta. Machado (2009), na mesma publicação, aponta que antes de saber ler a criança pode ter contato com gêneros da literatura, devendo essa experiência acontecer antes da aquisição do código.

No documento *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (2007) evidencia-se que a ampliação da escolarização é um momento de repensar todo o EF. Salienta-se que a EI não possui o propósito de preparar as crianças para o EF. Nesse sentido, o documento defende que as crianças de seis anos precisam de uma proposta curricular específica, que atenda suas características e necessidades. Por conseguinte, não se trata de fazer com esse primeiro ano do EF o mesmo que se fazia anteriormente. Do mesmo modo, o documento enfatiza que,

[...] não se trata de compilar conteúdos de duas etapas da educação básica, trata-se de construirmos uma proposta pedagógica coerente

com as especificidades da segunda infância e que atenda, também, às necessidades de desenvolvimento da adolescência. [...] neste documento de orientações pedagógicas, reafirmamos a importância de um trabalho pedagógico que assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento, igualmente necessárias à formação do estudante do ensino fundamental. (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 8).

Diante da realidade da ampliação e antecipação da escolaridade, várias discussões surgiram, incluindo a da possibilidade de que a nova configuração do EF pudesse ter implicações na EI, antecipando práticas alfabetizadoras. Para Caldeira e Paraíso (2016), mesmo que as leis de ampliação não apresentem a discussão sobre a alfabetização, “[...] ao se antecipar o momento em que as crianças devem ingressar no ensino fundamental, o debate sobre que lugar a alfabetização deve ocupar no primeiro ano ganhou destaque” (p. 848).

Motta (2009) em pesquisa realizada a respeito do conhecimento dos professores sobre a Lei nº 11.274, suas consequências para a prática docente e para o processo de ensino-aprendizagem, concluiu que esses professores tinham poucas informações, além de não se sentirem suficientemente preparados para a aplicação da referida lei. A realidade encontrada nas escolas, pela pesquisadora, revelou que ainda não se tinha um projeto pedagógico específico para o primeiro ano do EF pós-antecipação, apesar da formulação e publicação de documentos para orientar as escolas e professores na recepção e adequação desse projeto. Vale salientar que essas orientações destacavam, não apenas a linguagem escrita como uma aprendizagem, mas também o brincar e o desenho.

Nessa nova configuração do EF, Caldeira e Paraíso (2016) trazem várias pesquisas demonstrando que, na realidade, as práticas de alfabetização e letramento assumem um papel central no currículo. Fato que cria processos de exclusão para aquelas crianças que não conseguem se adequar às exigências dessa realidade. Em um desses estudos, as pesquisadoras apontaram que as atividades relacionadas à alfabetização ocupavam a maior parte do tempo,

Parlendas, ditados, listas de palavras, trabalho com sílabas, atividades de completar, cruzadinhas, interpretações de textos diversos, escuta de histórias com reescrita eram algumas das práticas operacionalizadas pelo dispositivo de antecipação da alfabetização. Também é perceptível que saberes relativos à brincadeira e à ludicidade perdiam espaço nesse currículo para garantir que a alfabetização se efetivasse. (CALDEIRA; PARAÍSO, 2016, p. 865).



Barros (2009) assinala que é possível encontrar nas instituições de EI, não apenas na pré-escola, mas também com crianças de dois e três anos, materiais que indicam ações alfabetizadoras, como, por exemplo, o uso de apostilas. Martinati e Rocha (2015), em investigação realizada para analisar a transição da EI para o EF, relatam que foi observado uma desarticulação e descontinuidade do trabalho pedagógico. Rabinovich (2012) concluiu que nas instituições por ela pesquisadas os dados apontavam que as práticas continuavam sendo as mesmas exercidas antes da antecipação, não modificando a forma como as crianças são preparadas para o novo ciclo, nem o currículo do primeiro ano do EF.

Marcondes (2012) verificou que a transição entre as etapas se apresenta como um momento de tensão, onde foram observadas também descontinuidades: espaços físicos menos adaptados, diminuição do tempo de brincar e centralidade do EF em uma alfabetização tradicional. Neves, Gouvêia e Castanheira (2011), em sua investigação, falam na existência de um hiato vivenciado pelas crianças ao entrarem no EF, uma lacuna entre as experiências vividas na EI e as práticas no EF.

Como bem relatam Caldeira e Paraíso (2016), os discursos dissonantes em relação à antecipação da escolaridade e as atividades de alfabetização e letramento abrem possibilidades de muitas práticas pedagógicas no primeiro ano do EF. Antes da antecipação ser efetivada Craidy e Barbosa (2002) já denunciavam,

O problema não é a idade de ingresso, mas sim, o que se faz com as crianças e a solução, certamente, não será colocá-los mais cedo em um ensino falido, mas repensar e repropor este ensino, o que até o momento não foi feito. Diminuir a faixa etária de ingresso no sistema de ensino fundamental deve ser a consequência de um trabalho anterior e não um ponto de partida. (CRAIDY; BARBOSA, 2002, p. 31-32).

Portanto, não parecem surpreendentes as inúmeras pesquisas que denunciam uma realidade onde as escolas estão fisicamente despreparadas para receber as crianças de seis anos e onde a prática central do currículo é a alfabetização, muitas vezes, sem ligação com a vida social das crianças. Se a EI está na prática “preparando” para o EF, torna-se necessário esclarecer qual é a concepção de alfabetização que se está assumindo ao planejar ações de aproximação entre as crianças e o mundo da escrita.

## **O brincar e sua importância para o desenvolvimento infantil**

A diminuição dos espaços de brincar na Educação Infantil não é um fenômeno exclusivamente brasileiro. Nos Estados Unidos da América também verificamos pesquisas que indicam que o brincar está cada vez menos presente nas pré-escolas. É possível verificar nos educadores a ideia de que as crianças precisam ser alfabetizadas o quanto antes (MILLER; ALMON, 2009). Bassok e Rorem (2014) falam em “academização” da educação infantil, no qual conteúdos quantificáveis e focados na alfabetização ganham destaque, em detrimento ao brincar, o desenho, ciência, música e arte.

São muitas as abordagens que procuram analisar o papel do brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Kishimoto (2017) em seu livro *O jogo na Educação Infantil* faz uma explanação do brincar a partir das teorias de Piaget, Wallon, Vygotski e Bruner. Segundo a autora, as pesquisas psicológicas sobre o jogo infantil ressurgiram nos anos 1970, estimuladas, em parte, pela obra de Piaget, *A formação do símbolo na criança* (1978).

Para Piaget (1896 – 1980) o educando é ativo em sua aprendizagem, reconstruindo informações na interação com o meio. Piaget observou na infância a existência de três sistemas de jogos: de exercício, simbólico e de regras. De acordo com o autor, o jogo simbólico surge ao longo do segundo ano de vida, a criança “[...] vai assimilar a realidade externa ao seu eu, fazendo distorções ou transposições” (KISHIMOTO, 2017, p. 42).

Henri Wallon (1879 – 1962), também considera o sujeito ativo em seu aprendizado, dando maior destaque ao componente emocional no desenvolvimento, considerando em suas formulações teóricas a afetividade e as emoções do educando. Em sua teoria, ele fala da existência de quatro tipos de jogos: funcionais, de ficção, de aquisição e de construção. Os jogos de ficção são, por exemplo, as brincadeiras de faz-de-conta com bonecas. Jerome Bruner (1915 – 2016), por sua vez, fala que a origem do simbolismo vem de brincadeiras compartilhadas entre a criança e a mãe (KISHIMOTO, 2017).

Sem subestimar as contribuições dos autores supracitados, optamos neste artigo por nos fundamentar nos escritos de Lev Semenovich Vygotski (1896 – 1934), considerando a importância de suas formulações à compreensão e discussão do processo de apreensão da linguagem escrita e suas relações com o brincar. Este teórico atribui um lugar privilegiado à linguagem e à cultura no processo de desenvolvimento e formação psíquica do sujeito.



No esquema geral da periodização do desenvolvimento, Vygotski (2014b) ressalta que os estudiosos da psicologia demonstraram, ao longo dos anos, que as mudanças que ocorrem no desenvolvimento humano acontecem, tanto de forma lenta e gradual, quanto de maneira crítica e violenta. Destarte, é possível observar na trajetória de desenvolvimento, tanto momentos estáveis, quanto momentos de crise. Por demasiado tempo esses momentos de crise foram negligenciados por muitos pesquisadores, por serem considerados como desvios à norma.

Esses momentos de crise são caracterizados por serem relativamente curtos e por gerarem mudanças bruscas e rupturas na personalidade infantil. Vygotski (2014b) procurou sistematizar essas crises e integrá-las ao sistema geral de desenvolvimento formulado por ele, postulando que,

Los períodos de crisis que se intercalan entre los estables, configuran los puntos críticos, de viraje, en el desarrollo, confirmando una vez más que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico donde el paso de un estadio a otro no se realiza por vía evolutiva, sino revolucionaria.<sup>5</sup> (VIGOTSKI, 2014b, p. 258).

Portanto, no sistema de periodização criado por Vygotski, observam-se períodos de estabilidade, denominados de “idade”, se intercalando com períodos de crise ao longo do processo de desenvolvimento. Verifica-se o caráter revolucionário desse processo pela existência de momentos de mudança violenta e radical na personalidade infantil. Sua característica dialética se dá na transição de um estágio ao outro, transição essa onde é difícil determinar quando começa e termina um período de crise, mas no qual é possível visualizar picos dominantes desses momentos, ou seja, o momento onde a crise é mais aguda.

A primeira crise a ser detectada e estudada pela psicologia foi a crise dos sete anos, que será abordada neste trabalho. Ao falar sobre essa crise, Vygotski (2014b) salienta que uma criança de sete anos não é nem um pré-escolar, nem um escolar. Essa situação faz com que surjam dificuldades educativas. No esquema proposto por Vygotski (2014b) tem-se um período estável conhecido como “Idade Pré-escolar”, que vai dos três aos sete anos, em seguida a “Crise dos sete anos” e, posteriormente, o

<sup>5</sup> “Os períodos de crise que se intercalam entre os estáveis, configuram os pontos críticos, de mudança, no desenvolvimento, confirmando mais uma vez que o desenvolvimento da criança é um processo dialético onde ao passo de um estágio a outro não se realiza por via evolutiva, mas sim, revolucionária.” (VIGOTSKI, 2014b, p. 258, tradução nossa).

período estável chamado “Idade Escolar”, que compreende crianças dos oito aos 12 anos.

Para Vygotski (2014b) “Las edades constituyen formaciones globales y dinámicas, son las estructuras que determinan el papel y el peso específico de cada línea parcial de desarrollo<sup>6</sup>” (VYGOTSKI, 2014b, p. 267). Nessa citação há dois pontos que merecem ser aclarados: o que são estruturas e o que são linhas de desenvolvimento.

Para o conceito de estrutura é preciso considerar que as leis determinantes dessa estrutura também definem a dinâmica entre as partes que a compõem. Por conseguinte, quando se diz que as idades são estruturas, diz-se que elas são compostas por várias partes que se relacionam. Em cada etapa do desenvolvimento há uma nova formação central. Essa formação central guia o processo de desenvolvimento e a personalidade é reorganizada sobre essa base. Para Vygotski (2014b) as Linhas Centrais de Desenvolvimento se referem aos processos que se relacionam diretamente com a formação central da idade, já as Linhas Acessórias do Desenvolvimento se referem aos processos que não se relacionam diretamente com a formação central.

Na idade pré-escolar Vygotski (2014b) coloca a atividade de brincar como principal via do desenvolvimento infantil desse período. Isso não significa que a criança não aprenda por outras vias, mas que o brincar tem um papel fundamental no seu desenvolvimento. Já na idade escolar, tem-se a atividade de estudo como central. Na transição de um estágio ao outro, a linha acessória – atividade de estudo – se transformará em linha principal de desenvolvimento na idade escolar, porque seu papel e peso são mudados em relação à nova formação central dessa idade. Assim, de uma etapa a outra, toda a estrutura é reorganizada, alterando-se a maneira com que a criança se relaciona com o mundo. É dessa transformação que se trata ao se falar da crise dos sete anos: a transição da atividade do brincar para a atividade de estudo.

Vygotski (2014b) evidencia que a relação entre a criança e seu entorno pode ser chamada de “Situação Social de Desenvolvimento”. Essa é “[...] el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada edad.<sup>7</sup>” (VYGOTSKI, 2014b, p 264). Pode-se estudar a dinâmica de uma idade esclarecendo a Situação Social de Desenvolvimento, pois essa determina e regula o modo de vida da criança. Destacamos o fato de, por se tratar de um processo dialético

<sup>6</sup> “As idades são as estruturas que determinam o papel e o peso específico de cada linha parcial de desenvolvimento.” (VYGOTSKI, 2014b, p. 267, tradução nossa).

<sup>7</sup> “[...] o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade.” (VYGOTSKI, 2014, p 264, Tradução nossa).

em constante movimento e mudança, a atividade principal de uma idade tem seu germe ainda na idade anterior. Desse modo, a atividade de estudo tem sua origem ainda na idade pré-escolar.

Na idade pré-escolar a criança, sendo um sujeito imerso em um mundo onde a linguagem escrita possui um peso importante na vida dos sujeitos, já demonstra interesse por essa linguagem, antes mesmo de entrar na escola. Luria (2012), ao investigar a origem e desenvolvimento da escrita na criança, nos alerta que a entrada na escola não representa o primeiro estágio do desenvolvimento da linguagem escrita. Como bem relata o próprio,

As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil, podemos até mesmo dizer que quando a criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto. (LURIA, 2012, p. 143).

O autor (2012) realça que a pré-história da escrita é caracterizada pela tentativa da criança em elaborar métodos primitivos de registro, antes mesmo de compreender o sentido e o mecanismo da linguagem escrita. Esses métodos criados pelas crianças não surgem espontaneamente e de forma imediata, mas sim aparecem através de variadas invenções e tentativas, constituindo estágios no desenvolvimento da escrita. Ao analisar esse momento de transição entre a idade pré-escolar, a crise dos sete anos e a idade escolar, observa-se o papel e a importância do brincar e do desenho na apropriação da linguagem escrita.

### **O brincar e o desenho na apropriação da linguagem escrita**

Rossato, Constantino e Mello (2013) relatam que, ao nascer, a criança já tem a sua disposição uma variedade de elementos histórico-culturais acumulados por gerações. A linguagem escrita é uma função fundamental para o desenvolvimento da humanidade.

O homem, ao organizar e registrar seu pensamento, tem no texto escrito uma importante fonte de informação, de história e de ideias que vão instrumentalizar as relações sociais e a possibilidade de transmissão e registro da história da humanidade [...]. (ROSSATO; CONSTANTINO; MELLO, 2013, p. 742).

As autoras consideram que a criança necessita de mediadores para se apropriar da linguagem escrita. No ensino intencional, a forma como o professor orienta a aproximação da criança com a cultura tem grande importância para o seu aprendizado.

Para Vygotski (2014a), quando falamos em linguagem escrita, estamos discorrendo acerca de “[...] un sistema especial de símbolos y signos.”<sup>8</sup> (p. 184). Esse sistema é bastante complexo e o domínio dessa linguagem pela criança produz uma mudança crítica em seu desenvolvimento cultural.

[...] el lenguaje escrito está formado por un sistema de signos que identifican convencionalmente los sonidos y las palabras del lenguaje oral que son, a su vez, signos de objetos y relaciones reales. El nexo intermedio, es decir, el lenguaje oral puede extinguirse gradualmente y el lenguaje escrito se transforma en un sistema de signos que simbolizan directamente los objetos designados, así como sus relaciones recíprocas.<sup>9</sup> (VYGOTSKI, 2014a, p. 184).

No início do processo de apropriação dessa linguagem, a escrita é um simbolismo de segundo grau. Ou seja, as palavras escritas identificam as palavras da linguagem oral, estas, por sua vez, identificam objetos e relações reais. Para a criança, com o tempo, a escrita se transformará em um simbolismo de primeiro grau, assim como é para o adulto, i.e., a palavra escrita passará a identificar diretamente o objeto real.

Luria (2012) ressalta que “[...] a escrita pode ser definida como uma função que se realiza culturalmente, por mediação” (LURIA, 2012, p. 145). Ao escrever o sujeito utiliza uma linha, um traço ou um ponto, como um “signo funcional auxiliar”, porém, esses expedientes não possuem significado em si. Apesar de não possuir significado, este traço, linha ou ponto funciona como um veículo de auxílio para o ato de registrar. Assim, Luria (2012) define a escrita como, “[...] uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos, a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir idéias e conceitos” (LURIA, 2012, p. 146). O uso desses expedientes para fins psicológicos se desenvolve bem mais tarde do que o desenvolvimento do uso de ferramentas externas para agir no ambiente.

<sup>8</sup> “[...] un sistema especial de símbolos e signos.” (VYGOTSKI, 2014, p. 184, Tradução nossa).

<sup>9</sup> “[...] a linguagem escrita é formada por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e as palavras da linguagem oral que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais. O elo intermediário, quer dizer, a linguagem oral pode se extinguir gradualmente e a linguagem escrita se transforma em um sistema de signos que simbolizam diretamente os objetos designados, assim como suas relações recíprocas.” (VYGOTSKI, 2014, p. 184, Tradução nossa).

Tanto Vygotski quanto Luria enfatizam que o desenvolvimento da linguagem escrita acontece bem antes da criança entrar na escola. Porém, tal fato não nos permite concluir que o ensino da escrita, como vem sendo realizado através de práticas de letramento e alfabetização, já pode ou deve ocorrer na EI. Para analisarmos esse ponto é importante compreender a escrita como bem mais do que apenas traçar linhas que digam algo. Ao explanar sobre a história do desenvolvimento da escrita Vygotski (2014a) traz três elementos de suma importância: o gesto, o brincar e o desenho.

É importante aclarar aqui a diferença entre a história do desenvolvimento da linguagem escrita e o processo de alfabetização. Quando Vygotski (2014a) fala em desenvolvimento da linguagem escrita, ele não está se referindo ao processo de alfabetização, de ensinar o mecanismo da escrita, mas sim a um complexo desenvolvimento psicológico. Vygotski inclusive critica o ensino por si só das letras: “al niño se le enseña a trazar las letras y a formar con ellas palabras, pero no se le enseña el lenguaje escrito.<sup>10</sup>” (VYGOTSKI, 2014a, p. 183), denunciando que quando se ensina o mecanismo da escrita e de leitura a linguagem escrita fica relegada. Segundo Vygotski (2014a),

La historia del desarrollo de la escritura se inicia cuando aparecen los primeros signos visuales en el niño y se sustenta en la misma historia natural del nacimiento de los signos de los cuales ha nacido el lenguaje. El gesto, precisamente, es el primer signo visual que contiene la futura escritura del niño igual que la semilla contiene al futuro roble. El gesto es la escritura en el aire y el signo escrito es, frecuentemente, un gesto que se afianza.<sup>11</sup> (VYGOTSKI, 2014a, p. 186).

Vygotski fala assim da ligação entre o gesto e o signo escrito e nos traz o exemplo do desenho. Quando uma criança nos quer apresentar seu desenho, repetidas vezes ela busca, através de gestos, representar aquilo que traçou na folha. O autor relata que, ao desenhar, ela também passa frequentemente à representação. Esse tipo de relação também é observada no brincar.

Um objeto no jogo simbólico/brincar de faz-de-conta pode ganhar facilmente o significado de outro objeto. Assim, uma caixa de fósforos vazia, na mão de uma criança

<sup>10</sup> “A criança se ensina a traçar as letras e a formar com elas palavras, mas não se ensina a linguagem escrita.” (VYGOTSKI, 2014, p. 183, tradução nossa).

<sup>11</sup> “A história do desenvolvimento da escrita se inicia quando aparecem os primeiros signos visuais na criança e se sustenta na mesma história natural do nascimento dos signos dos quais há nascido a linguagem. O gesto; precisamente, é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança, igual a semente da árvore que contém a futura árvore. O gesto é a escrita no ar e o signo escrito é, frequentemente, um gesto que se fixa” (VYGOTSKI, 2014, p. 186, tradução nossa).

pode vir a ser rapidamente um carro. O mais importante para a caixa de fósforos se tornar um carro não é a semelhança entre eles, mas sim o gesto que a criança fará, ou seja, o importante é que a caixa de fósforos permita a criança executar o gesto de dirigir. Da mesma forma, o que torna um livro um bebê no faz-de-conta, não é a semelhança entre eles, mas sim, a possibilidade de, através dos gestos representativos, a criança embalar o bebê/livro nos braços. Destarte, o brincar de faz-de-conta é tido como um complexo sistema de linguagem, o qual em gestos indicativos informa o significado adquirido do brinquedo. No início o significado está presente no gesto e não propriamente no objeto (VYGOTSKI, 2014a).

O uso repetido e prolongado de um objeto no brincar de faz-de-conta faz com que o significado, antes presente no gesto do brincar, seja transferido para o próprio objeto. Vygotski revela esse momento no qual a criança transfere o significado presente no gesto para um objeto, dando ao objeto um significado diferente do que ele realmente tem, como a segunda grande etapa do desenvolvimento da escrita. Dessa maneira, o autor considera a representação simbólica no brincar como um tipo de linguagem peculiar que leva de forma direta até a linguagem escrita.

Um elemento importante a ser realçado nesse momento é que não se fala de qualquer tipo de brincar, mas, sim, especificamente do brincar de faz-de-conta/jogo simbólico. Atenta-se também ao fato de que ao criar e desenvolver um cenário de brincar de faz-de-conta é importante permitir a criança certa liberdade de escolha, quer dizer, a criança não desenvolverá as potencialidades existentes no jogo simbólico e não se empenhará no desenvolvimento desse jogo, se ela for obrigada a desempenhá-lo. O adulto pode fornecer recursos e dar idéias que poderão ou não ser acatadas pelas crianças, mas quando esse impõe um jogo, o brincar pode perder características e elementos significativos.

Borba (2007) relata no documento “Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, que a concepção existente de que o brincar é tempo perdido, sendo uma atividade menos importante, provoca a diminuição dos espaços de brincar na escola. Muitas vezes o brincar aparece na escola apenas como um meio de ensinar um conteúdo. Para a autora o brincar na escola não deve ficar restrito aos horários de intervalo e recreação estipulados pela instituição, mas também dentro da sala de aula.

É preciso compreender que o jogo como recurso didático não contém os requisitos básicos que configuram uma atividade como brincadeira:



ser livre, espontâneo, não ter hora marcada, nem resultados prévios e determinados. É importante demarcar que o eixo principal em torno do qual o brincar deve ser incorporado em nossas práticas é o seu significado como experiência de cultura. (BORBA, 2007, p. 43).

Seguindo o caminho da história do desenvolvimento da escrita, temos o desenho, que também se apresenta como uma etapa prévia da linguagem escrita, sendo “[...] un lenguaje gráfico peculiar, un relato gráfico sobre algo.<sup>12</sup>” (VYGOTSKI, 2014a, p. 192). Nessa concepção, no princípio a criança desenha a partir de sua memória. Portanto, a tentativa da criança no início é mais de identificar um objeto do que propriamente reproduzi-lo. Quando uma criança desenha um gato, ela busca em sua memória as características inerentes a esse animal, mesmo que ele esteja em sua frente. Ao terminar, ela pode ter desenhado um gato igual ao seu, mas para ela o desenho ainda não é a representação dele, mas de um gato qualquer. Mesmo quando ela reconhece a semelhança, para ela o desenho não é ainda uma representação simbólica. Ao exprimir o que há em seu desenho, ela relata e descreve verbalmente. Dessa maneira, Vygotski (2014a) diz que “[...] el dibujo es un lenguaje gráfico nacido del lenguaje verbal.<sup>13</sup>” (VYGOTSKI, 2014a, p. 192). É no desenho onde a criança descobre que seus traços podem significar algo. O desenho se caracteriza por ser um simbolismo de primeiro grau, ou seja, ele representa diretamente os objetos.

Luria (2012) também se dedicou ao estudo do desenvolvimento da escrita. Em suas pesquisas, ele se empenhou em identificar e descrever os estágios e fatores que capacitam uma criança a passar de um estágio a outro da linguagem escrita. Ele esclarece de antemão que a divisão em idades é impossível de ser fixada em definitivo, porque ela depende de uma série de fatores dinâmicos, como o desenvolvimento cultural da criança e seu meio. Porém, nas suas investigações, ele observou que crianças de três, quatro e cinco anos ainda não são capazes de ver a escrita como um meio e instrumento para registrar algo. Elas conseguiam aprender a forma externa da escrita, sendo “[...] mesmo capazes de imitar os adultos, mas eram completamente incapazes de apreender os atributos psicológicos específicos que qualquer ato deve ter, caso venha a ser usado como instrumento a serviço de algum fim” (LURIA, 2012, p. 149).

<sup>12</sup> “[...] uma linguagem gráfica peculiar, um relato gráfico sobre algo.” (VYGOTSKI, 2014a, p. 192, tradução nossa).

<sup>13</sup> “[...] o desenho é uma linguagem gráfica nascida na linguagem verbal.” (VYGOTSKI, 2014a, p. 192, tradução nossa).

As crianças pequenas veem o ato de escrever como uma brincadeira, não como um meio de registrar, recordar ou representar, mas sim um ato em si mesmo, puramente externo. Ela o faz por se interessar em agir como um adulto. A partir dessas análises, Luria (2012) descreve essa fase de pré-escrita ou pré-instrumental como a “Total ausência de compreensão do mecanismo da escrita, uma relação puramente externa com ela e uma rápida mudança do ‘escrever’ para uma simples brincadeira e que não mantém qualquer relação funcional com a escrita” (LURIA, 2012, p. 154).

Em seus experimentos, Luria (2012) solicitou às crianças que utilizassem lápis e papel para que elas “anotassem” algumas sentenças ditas pelo pesquisador. Apesar das crianças muito pequenas avisarem que não sabiam escrever e, por isso, não podiam desempenhar tal atividade, o pesquisador incentivou que elas tentassem. Foi possível observar que as crianças inventam e criam formas primitivas de escrita. No início as crianças menores buscaram escrever mediante sinais topográficos. Apesar de haver uma relação funcional com a escrita, os sinais não são diferenciados, sendo variáveis. Assim, mesmo que naquele momento a criança tenha assumido aquele traço como representativo de tal palavra, logo ele pode ser esquecido e não significar nada mais. “Este é o primeiro rudimento do que mais tarde se transformará na escrita, na criança; nele vemos, pela primeira vez, os elementos psicológicos de onde a escrita tirará a forma” (LURIA, 2012, p. 158). Esse seria um signo primário que a criança utiliza para ajudar a guiar a sua recordação. Segundo o autor esse signo primário é antes uma sugestão daquilo que deve ser recordado do que um signo simbólico. Nessa fase de escrita não diferenciada, auxiliar da memória, a criança consegue pela primeira vez ligar o objeto a ser lembrado a algum signo. Depois desse momento, ela precisa diferenciar o signo para que esse expresse realmente um significado objetivo, igual para todos os sujeitos.

Quando a criança faz a diferenciação, quer dizer, quando ela transforma os rabiscos não diferenciados em signos diferenciados, com sentido expressando um conteúdo específico, ela dá um salto qualitativo no seu desenvolvimento. De acordo com Luria (2012) há dois caminhos para que isso ocorra, “a criança pode tentar retratar o conteúdo dado, sem ultrapassar os limites dos rabiscos imitativos, arbitrários, e por outro, pode sofrer a transição de uma forma escrita que retrata o conteúdo para o registro de uma idéia, isto é, para os pictogramas” (p. 161). No primeiro caso, apesar do signo ter ligação com a palavra, ele ainda não tem conteúdo. Já no segundo caso, dá-se a descoberta da natureza instrumental da escrita, onde a escrita de brincadeira se

transforma em escrita elementar. Para o autor, o desenho é inicialmente brincadeira, ele não tem função de um signo mediador, porém, na fase pictográfica, ele pode servir como um meio de registro.

Para tentar compreender como a escrita pictográfica se transforma em escrita simbólica, Luria (2012) traz em seu experimento o desafio da criança retratar um objeto difícil de ser desenhado. Ele observa que há dois meios de se fazer isso: o primeiro é escrever um objeto B, ao invés do A, porém que a ele se relaciona; e o segundo é anotar uma marca arbitrária em vez do objeto A. Nesse último meio, a escola, através do ensino do código lingüístico, fornece várias possibilidades para que a escrita simbólica se desenvolva.

### **Considerações Finais**

A antecipação da escolarização é uma realidade, sendo, dessa forma, necessário encontrar meios de garantir uma transição não abrupta entre a EI e o EF para nossas crianças, não apresentando uma dicotomia entre brincar e estudar. Também é importante ter em mente que o jogo não deve se configurar como uma imposição do adulto com o pretexto de apenas ensinar algum conteúdo, como se o brincar só fosse importante se há um conteúdo quantificável sendo transmitido. Como exposto neste artigo, o brincar e o estudo não precisam ser encarados como atividades antagônicas. A criança está inserida em um mundo onde a escrita tem um importante papel na sociedade e faz parte do seu cotidiano, aparecendo como conteúdo de suas brincadeiras de faz-de-conta.

De acordo com o referencial da Teoria Histórico-Cultural, o processo de desenvolvimento da linguagem escrita não se realiza mediante um ensino mecânico, ao contrário, é preciso propor à criança atividades que “despertem” o seu interesse pela escrita. Vygotski assume a posição de que a escrita deve surgir como algo natural para a criança. Para ele, suas críticas não induzem à ideia de que é impossível ensinar a ler e escrever a crianças do pré-escolar, considerando até como desejável tal fato. Porém, saber ler e escrever não significa necessariamente que a escrita signifique algo para a criança. Ademais, a prática do ato mecânico pode se tornar algo enfadonho e cansativo, sem representar um ganho no desenvolvimento da personalidade da criança.

Os documentos que orientam a inclusão da criança de seis anos no EF (MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009; BEAUCHAMP; PAGEL;

NASCIMENTO, 2007) por variadas vezes ressaltam a importância do brincar e do desenho. Porém, ao focar-se nas atividades de letramento e alfabetização acaba-se por diminuir o papel dessas atividades, que são fundamentais na apropriação da linguagem escrita. Quando uma criança desenha livremente, ou quando uma criança brinca de faz-de-conta, ela está efetivamente desenvolvendo a linguagem escrita.

Ao refletir sobre o ensino da linguagem escrita para crianças menores de sete anos, é necessário analisar qual espaço está sendo deixado para o brincar na pré-escola e na escola e qual lugar o letramento e alfabetização têm ocupado. Como salienta Kramer (2011) a EI e o EF são frequentemente separados tanto na prática, quanto no campo acadêmico. Para a autora o eixo capaz de articular essas duas etapas é a experiência com a cultura, fazendo com que a aprendizagem da língua escrita seja um resultado e não o fim. Tal colocação está em consonância com o exposto por Vygotski.

Para Vygotski (2014a) o ensino da língua escrita deve se basear nas necessidades da criança, a partir das condições concretas de vida dos sujeitos. O brincar infantil está atrelado ao lugar que a criança ocupa na sociedade, sendo assim importante que o adulto lhe forneça uma variedade de oportunidades de tempo e espaço para sua prática, bem como, riqueza de materiais e conteúdos.

### Referências

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar?:** da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788579830235>.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 26 out. 2016.

BASSOK, Daphna; ROEM, Anna. Is Kindergarten the New First Grade? The Changing Nature of Kindergarten in the Age of Accountability. **Ed. Policy Works Working Paper Series**, n. 20, jan., 2014, p. 0 – 36.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (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, p. 33 – 45. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2016.

BRASIL, **Lei 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm)>. Acesso em: 26 out. 2016.

BRASIL, **Lei N. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**, Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm)>. Acesso em: 26 out. 2016.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Dispositivo da antecipação da alfabetização**: condições de emergência e contornos atuais. Cadernos de Pesquisa v. 46 n. 161, p. 846-868 jul./set. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143442>. 2017.

CRAIDY, Carmem Maria; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Ingresso obrigatório no ensino fundamental aos 6 anos: falsa solução para um falso problema. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira. et al. **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 19 – 36.

DUNLOP, Aine-Wendy.; FABIAN, Hilary. Informing transitions in the early years. **McGraw-Hill Education** (UK), 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político-pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 59 - 92.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, Lev Semionovitch.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria de Penha Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 2012, p. 59 - 83.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Um diálogo com práticas pedagógicas de alfabetização e letramento de crianças de seis anos. In: MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão (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. P. 71 - 88. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=403](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=403)

4-crianca-seis-anos-opt&category\_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 mai. 2017.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão (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. 122 p. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4034-crianca-seis-anos-opt&category\\_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4034-crianca-seis-anos-opt&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 mai. 2017.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato. **Continuidades e discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos de duração.** Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2012. Disponível em: <[http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao\\_escolar/2585.pdf](http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/2585.pdf)>. Acesso em: 15 mai. 2017.

MARTINATI, Adriana Zampieri; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. **“Faz de conta que as crianças já cresceram”:** o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. vol. 19, n. 2, mai./ago., 2015: 309-319. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192839>. 2017.

MONTEIRO, Sara Mourão; BAPTISTA, Mônica Correia. Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da Linguagem Escrita em classes de crianças de seis anos. In: MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão (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. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4034-crianca-seis-anos-opt&category\\_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4034-crianca-seis-anos-opt&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 mai. 2017.

MOTTA, Carolina Caires. **Ampliação do Ensino Fundamental:** compreendendo o fazer do professor. 148 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2009. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97533/motta\\_cc\\_me\\_assis.pdf?sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97533/motta_cc_me_assis.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 20 jun. 2017.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **A passagem da educação infantil para o ensino fundamental:** tensões contemporâneas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n.1, 220p. 121-140, jan./abr, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000100008> . 2017.

PLENÁRIO julga válida data limite para idade de ingresso na educação infantil e fundamental. Supremo Tribunal Federal. 01/08/2018. Disponível em:



<<https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=385446>>. Acesso em: 29 jan. 2019.

RABINOVICH, Shelly Blecher. **A articulação da educação infantil com o ensino fundamental I: a voz das crianças, dos professores e da família em relação ao ingresso no 1º ano.** (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22102012-134602/pt-br.php>. Acesso em: 05 jul. 2017.

ROSSATO, Solange Marques; CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte; MELLO, Suely Amaral. Mello. O ensino da escrita e o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 4, p. 737-748, out./dez. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722013000400015>.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas – Tomo III.** Madrid: Antonio Machado Libros, 2014a.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas – Tomo IV.** Madrid: Antonio Machado Libros, 2014b.

**Submetido em:** 29/01/2019.

**Aceito em:** 25/12/2019.

**Publicado em:** 17/03/2020.

#### **Como referenciar este artigo:**

SOUZA, Thaís Oliveira de; CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte. O papel do brincar e do desenho no desenvolvimento da linguagem escrita. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 7, n. 17, p. 23-43, Jan./dez., 2020. DOI: <http://doi.org/10.26568/2359-2087.2020.3956>. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/issue/archive>. e-ISSN: 2359-2087.