

**LEONARDO DE ANGELO ORLANDI**

**A BRINCADEIRA E AS ATIVIDADES FORMAIS DE ENSINO  
NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA  
ANÁLISE DAS MANIFESTAÇÕES DAS CRIANÇAS DE SEIS  
ANOS**

**Presidente Prudente**

**2013**

**LEONARDO DE ANGELO ORLANDI**

**A BRINCADEIRA E AS ATIVIDADES FORMAIS DE ENSINO  
NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA  
ANÁLISE DAS MANIFESTAÇÕES DAS CRIANÇAS DE SEIS  
ANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP, linha de pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores, como exigência parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Milton de Lima.

**Presidente Prudente**

**2013**

## FICHA CATALOGRÁFICA

O79b Orlandi, Leonardo de Angelo.  
A brincadeira e as atividades fomaais de ensino no primeiro ano do ensino fundamental : uma análise das manifestações das crianças de seis anos / Leonardo de Angelo Orlandi. - Presidente Prudente : [s.n], 2013  
266 f.

Orientador: José Milton de Lima  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia  
Inclui bibliografia

1. Brincadeira. 2. Desenvolvimento. 3. Infância. I. Lima, José Milton de. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título .

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. JOSÉ MILTON DE LIMA  
(ORIENTADOR)



Profa. Dra. MARTA SUELI DE FARIA SFORZI  
(UEM)



Prof. Dr. MAURO BETTI  
(UNESP/BAURU)



LEONARDO DE ANGELO ORLANDI

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 06 DE SETEMBRO DE 2013.

RESULTADO: Reprovado

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho a Deus, que nos momentos mais difíceis da minha vida sempre esteve ao meu lado e como amigo fiel me concedeu tudo o que tenho hoje;*

*A minha família que tem me incentivado e dado condições para minha trajetória, por me fazer acreditar que chegaria ao encerramento desse curso;*

*Aos meus amigos (CEPELIJ, IGREJA) e a minha noiva Jéssika, que nas minhas angústias e dificuldades sempre me incentivaram e apoiaram, tornando o percurso mais agradável;*

*Aos meus professores, José Milton & Márcia que, abriram as portas para o meu caminho profissional, ensinando que acreditar na educação não é uma tarefa simples, entretanto é uma prática essencialmente humana e digna.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus pelo amor, bençãos e carinho, pois sem ELE esse sonho não seria possível. Aproveito o momento para confirmar meu amor por Deus e dizer que confio no projeto que ELE tem para minha vida.

A minha querida família pelo amor incondicional e esforço imensurável em proporcionar-me uma vida digna e feliz. Ana Lúcia, Antonio, Nathalia, Rafael, Luciana, obrigado pelo carinho.

As minhas sobrinhas, Beatriz e Maria Vitória, agradeço sua alegria e amor, que recarrega as minhas energias e me faz sempre ter forças para continuar.

A minha noiva Jéssika, que tornou possível esse sonho através de suas orações e conselhos, pelo amor e dedicação quase integral para facilitar o processo. A minha querida, meus sinceros agradecimentos.

Aos meus falecidos avós que além de saudades, deixaram também exemplos de honestidade, fé e devoção.

Aos meus amigos do acampamento JOAM e FAC, que sempre estiveram ao meu lado em todas as conquistas da minha vida e que sempre acolheram as dificuldades das pessoas que convivem conosco.

Agradeço a todos os integrantes do grupo de pesquisa “Cultura Corporal; saberes e fazeres” pelas valiosas discussões, reflexões e partilha de conhecimento.

Às crianças e a professora da unidade investigada pela recepção e atenção.

Meus respeitosos agradecimentos pela rica e valiosa contribuição da banca examinadora composta pelo Professor Doutor Mauro Betti e pela Professora Doutora Marta Sueli de Faria Sforzi.

E por fim, agradeço o meu PROFESSOR ORIENTADOR JOSÉ MILTON DE LIMA pela dedicação, seriedade e competência com que acompanhou todo o percurso desta investigação e a PROFESSORA MÁRCIA REGINA CANHOTO DE LIMA pela atenção, acolhida e a rica contribuição teórica.

## EPÍGRAFE

*“Brincar com criança não é perder tempo, é ganhá-lo;  
se é triste ver meninos sem escola,  
mais triste ainda é vê-los,  
sentados enfileirados,  
em salas sem ar,  
com exercícios estéreis,  
sem valor para a formação do homem”.*

*(Carlos Drummond de Andrade, 2012, p. 85)*

## RESUMO

A presente pesquisa, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Campus de Presidente Prudente, vincula-se à linha de pesquisa intitulada Práticas e Processos Formativos em Educação. A investigação estabeleceu como objetivo principal acompanhar e interpretar as manifestações das crianças de seis anos nas brincadeiras e atividades formais de ensino no primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Presidente Prudente, São Paulo. O interesse em investigar tal tema adveio das dúvidas presentes na prática escolar com relação à organização do ensino para as crianças nesta faixa etária e, também, de que os descompassos e dicotomias decorrentes do ingresso das crianças no primeiro ano, estão gerando diversos paradoxos propícios para reflexão na forma de conceber a educação para a infância. O referencial teórico que norteou o trabalho esteve pautado, principalmente nos autores do enfoque histórico-cultural e outros que embasam suas investigações na mesma matriz epistemológica. A investigação de natureza qualitativa adotou como método a abordagem descritivo-interpretativa das manifestações das crianças de seis anos nas brincadeiras e atividades formais de ensino. Para tal fim, utilizou-se os procedimentos metodológicos de análises bibliográficas, análise documental e observação participante. Os resultados demonstraram que no âmbito documental e bibliográfico, existem discrepâncias entre o discurso das políticas públicas e as práticas pedagógicas possíveis de serem materializadas no cotidiano escolar. Imbuídos destas informações, a pesquisa de campo indicou que o brincar em um contexto que prevalece o ensino formal pode colaborar para que surjam nas crianças uma etapa qualitativamente peculiar no seu desenvolvimento: a necessidade cognoscitiva. Por outro lado, os resultados apontaram que a importância e o reconhecimento das atividades formais de ensino para as crianças pesquisadas são formas específicas de conhecer propriedades novas da realidade humana, visto que procedem como argumento psicológico para que apareça nelas a ânsia de assimilar conhecimentos de natureza teórica e empírica. As manifestações das crianças denotaram que na exercitação das diferentes brincadeiras, desenvolve-se uma necessidade de conhecer cada vez mais a realidade vivenciada por elas. As atitudes e posicionamentos das crianças de idade mais avançada demonstraram que elas se encorajam por satisfazerem suas necessidades cognoscitivas por intermédio da comunicação com os adultos e observações sistemáticas do mundo circundante. Ficou perceptível nos episódios que o desenvolvimento das atividades formais de ensino não extingue a brincadeira num processo linear, mas a atividade anterior continua sendo um importante recurso para a fundamentação da próxima atividade do desenvolvimento psíquico. Nessa direção, destacamos que para a organização de contextos educativos e a execução de práticas pedagógicas que valorizem as necessidades cognoscitivas das crianças é necessário conhecê-las profundamente, compreender como elas interagem, aprendem e internalizam os elementos de uma determinada cultura.

**Palavras-chave:** Brincadeira; Desenvolvimento; Infância; Aprendizagem.



## ABSTRACT

The present research, developed by the graduate program in education from Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Campus de Presidente Prudente, binds to the line of research on formative processes and Practices in education. The investigation has established as its main objective to monitor and interpret the manifestations of children from six years in formal educational activities and jokes in the first year of elementary school to a municipal school Presidente Prudente, São Paulo. Interest in investigating such theme came the doubts present in school practice regarding the organization of teaching for children in this age group and, also, that the configuration drift and dichotomies arising from the admission of children in the first year, are generating several paradoxes conducive to reflection on the way of conceiving the childhood education. The theoretical framework that has guided the work was based mainly on historical-cultural approach authors and others who base their investigations on the same epistemological array. Research of qualitative nature adopted as descriptive approach-interpretative method of the manifestations of children from six years in formal learning activities and jokes. To this end, we used the methodological procedures of bibliographical analysis, document analysis and participant observation. The results showed that under bibliographic and documentary, there are discrepancies between the public policy discourse and pedagogical practices to be materialized in school every day. Imbued with this information, field research indicated that the play in a context which prevails the formal education can collaborate to arising in children a step peculiar qualitatively in their development: the need cognitive. On the other hand, the results showed that the importance and recognition of formal educational activities for children surveyed are specific ways to meet new properties of human reality, since they are as psychological argument to bring them the eagerness to assimilate knowledge of empirical and theoretical nature. The manifestations of children presented in exercises of different jokes, develops a need to meet increasingly the reality experienced by them. The attitudes and positions of children of older age showed that they encourage for to meet their needs through the cognitive communication with adults and systematic observations of the surrounding world. Was noticeable in the episodes that the development of formal education activities not extinguishes the joke in a linear process, but the previous activity remains an important resource for the grounds for the next activity of psychic development. In this direction, we highlight that for the Organization of educational contexts and pedagogical practices that value the cognitive needs of the children it is necessary to know them deeply, understand how they interact, learn and internalize the elements of a particular culture.

**Key-words:** Play; Development; Childhood; Learning.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	10
1.1 Delineamento metodológico.....	15
1.2 A instituição escolar e turma do primeiro ano.....	22
<b>2 ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE NOVE ANOS</b> .....	26
2.1 Contexto da ampliação do Ensino Fundamental nas Constituições e Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.....	26
2.2 Política de implementação do ensino de nove anos.....	44
2.3 Análises das teses e dissertações sobre a ampliação do ensino fundamental de nove anos.....	63
2.3.1 Contribuições das pesquisas em relação ao Ensino Fundamental de nove anos.....	69
<b>3 O ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL: BASES E FUNDAMENTOS</b> .....	87
3.1 Premissas do Enfoque Histórico-Cultural: Considerações gerais.....	93
3.2 O Enfoque Histórico-Cultural.....	102
3.3 Implicações Educacionais do Enfoque Histórico Cultural: o processo de humanização pela via da educação.....	116
3.4 A Teoria psicológica da Atividade de Alexis N. Leontiev.....	125
3.5 A periodização do desenvolvimento infantil.....	134
3.5.1 A criança de 1 ano: a importância da comunicação emocional.....	140
3.5.2. A primeira infância: as atividades objetivas manipulativas.....	144
<b>4 A BRINCADEIRA E AS ATIVIDADES FORMAIS DE ENSINO: CARACTERÍSTICAS GERAIS</b> .....	154
4.1 Conceituação de Brincadeira.....	154
4.2 Origem e Propriedades psicológicas da brincadeira.....	159
4.3 Importância da brincadeira no desenvolvimento psíquico da criança.....	173
4.4 Mudança de regras e declínio dessa atividade.....	182
4.5 As Atividade Formais de Ensino: conteúdo, estrutura e suas implicações na vida da criança.....	189
<b>5 O BRINCAR E AS ATIVIDADES FORMAIS DE ENSINO NO COTIDIANO DE UMA TURMA DO PRIMEIRO ANO</b> .....	202
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	249
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	256

## 1. INTRODUÇÃO

As instituições de educação para crianças, de modo geral, tem considerado a infância como um dado universal e categoria natural. Tal contexto educacional pouco favorece a experiência das crianças com o conhecimento científico, tampouco com a cultura, seja esta entendida em sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas, ou como produção historicamente acumulada, presente na literatura, na música, na dança, no teatro, na brincadeira, enfim, na produção artística, histórica e cultural.

No primeiro ano do Ensino Fundamental, o problema se acentua, principalmente pelo descompasso entre a redução do tempo de permanência da criança na Educação Infantil e sua ampliação no Ensino Fundamental, no qual são gerados contextos artificiais que obrigam as crianças a se adaptarem a situações pedagógicas até mesmo desprovidas de sentido para elas.

A partir da aprovação da Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006), o Ensino Fundamental passou a ter a duração de nove anos, com a inclusão obrigatória das crianças de seis anos nesse estágio da escolaridade. Essa determinação, que consolidou a proposição de expansão desse nível de ensino contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, e no Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), trouxe para o sistema educacional brasileiro um número maior de crianças, especialmente aquelas oriundas dos setores populares, uma vez que as de classes média e alta já se encontravam, majoritariamente, incorporadas ao sistema.

Apesar de a legislação assegurar a todas as crianças um maior tempo de convívio escolar, esse aumento não tem significado efetivamente uma qualificação do processo de ensino-aprendizagem. Nessa ótica, a implementação do ensino de nove anos e, conseqüentemente, a inserção de crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental transformam-se em verdadeiro tormento para aquelas que são obrigadas a se adaptar a situações e conteúdos que não lhes fazem sentido.

Os currículos, os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos também não atendem, de maneira eficaz, à nova faixa etária do Ensino Fundamental, da mesma forma como já não eram adequados a essa etapa do ensino, com oito anos de duração. Essa inadequação revela as concepções adultocêntricas enraizadas na sociedade e descritas por autores como Áries (1981), Kuhlmann (2002), Heywood (2004), os quais entendem a infância não como um período marcado pela imaturidade do sujeito, mas como uma construção social.

Na contramão das concepções adultocêntricas instaladas na educação brasileira, o Enfoque Histórico-Cultural<sup>1</sup> vê a criança como sujeito de sua atividade, capaz e competente na sua relação com o mundo (MELLO, 2007). Tal visão contribui para a formação de uma criança rica em possibilidades e capacidades, ativa e curiosa para se engajar no mundo da cultura, historicamente constituído. A infância, por sua vez, em lugar de ser entendida como um acontecimento estático, mergulhado em um vazio social, é vista como um fenômeno concreto e, por isso, mediatizado, num processo dialético, por temas sociais, culturais, políticos e econômicos do mundo contemporâneo.

Autores como Vygotsky (1991a; 2003a; 2003c; 2010), Leontiev (1978; 2006b), Venguer (1986), Mukhina (1995), Elkonin (1998), Facci (2004), Arce & Duarte (2006), Mello (2007), Lima (2008) e Oliveira (2011) apontam uma concepção de criança na qual as mudanças qualitativas ocorridas no psiquismo decorrem do conjunto complexo de sua atividade na relação com o entorno social.

Nessa dinâmica, a criança apropria-se da cultura, processo este que a encaminha para uma nova situação social, levando-a à interpretação e à reprodução do especificamente humano. Assim, ela modifica seu psiquismo num todo sistêmico, pois ao mesmo tempo em que vive para si transformações, também transforma seu meio cultural. O movimento permanente dessas modificações indica a estruturação de todo o conjunto de sua personalidade.

A cada nova etapa de apropriação e internalização das funções tipicamente humanas, a criança passa a ocupar um novo lugar nas relações sociais, e cada um deles também provoca mudança em sua conexão com a sociedade. Tal processo reflete diretamente na modificação e na motivação da atividade, conduzindo a criança a uma reinterpretação de suas ações anteriores, modificando-as (MELLO, 2007). As transformações vividas levam-na a uma nova situação social, ou a uma nova posição no mundo das relações com seu entorno. Portanto, longe de ser passiva, é na sua atividade em interação com a com a produção material e não material e com a sociedade humana que a criança se desenvolve psiquicamente e se reconhece como membro da cultura.

Todas as habilidades e aptidões humanas são, nesse sentido, formadas nas relações entre o homem e o mundo da cultura, tornando-se sujeitos ativos da história humana.

---

<sup>1</sup> Para facilitar a leitura utilizaremos essa nomenclatura durante todo o texto. Para mais informações sobre tal definição consultar o capítulo III.

Conseqüentemente, a criança, nessa perspectiva, não nasce com caráter humanizado, mas se humaniza pelas suas experiências de vida e de educação (LEONTIEV, 1978).

Para o Enfoque Histórico-Cultural, o caráter ativo e reinterpretativo do sujeito no processo de internalização da cultura possibilita a criação da singularidade de cada ser humano. Lima (2008a), reforça essa concepção de desenvolvimento humano inferindo que a criança, ao adquirir novas formas de apreender o mundo, não só o recria para si, mas atribui a ele um sentido pessoal, internalizando a cultura e as características do mundo externo como algo que agora lhe é próprio e singular.

Tomando por base essa forma de conceber a infância, com clareza da historicidade desse conceito que toma a criança como sujeito da sua atividade, é preciso investir em pesquisas que propiciem a interlocução com a realidade educacional, contribuindo para a compreensão crítica dos fatores limitadores da aprendizagem e da formação da criança, bem como para a produção de conhecimentos que subsidiem a construção de práticas educativas de valorização da infância e de respeito à criança. Para tanto, nosso estudo contempla as ações educacionais voltadas a criança, pois entende que instituições do Ensino Fundamental e educadores do primeiro ano sentem dificuldades na utilização de conteúdos que valorizem as especificidades da criança de seis anos.

A partir dessas considerações, o objetivo principal da pesquisa foi, portanto, acompanhar e interpretar as manifestações das crianças de seis anos acerca da brincadeira e das atividades formais de ensino em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental.

A opção pelo objeto de estudo se concretizou por meio das discussões suscitadas nas reuniões do grupo de pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP, campus de Presidente Prudente, denominado “Cultura Corporal: Saberes e Fazeres”<sup>2</sup> e também por meio de análise de resultados dos trinta meses de desenvolvimento de iniciação científica em que observamos um número pequeno de pesquisas destinadas ao estudo dos conteúdos destinados a criança de seis anos e ainda a existência de algumas lacunas existentes nas produções divulgadas.

Diante dessas definições, a investigação caracterizou-se como uma pesquisa de natureza qualitativa e adotou à metodologia do tipo descritivo-interpretativa, considerando

---

<sup>2</sup> O grupo de pesquisa “Cultura Corporal: Saberes e Fazeres”, é constituído por graduandos dos cursos de Educação Física e Pedagogia da UNESP, por mestrandos da área de Educação também da UNESP e tem como líderes os Professores Doutores José Milton de Lima e Márcia Regina Canhoto de Lima. Os temas de estudos estão voltados à criança e suas culturas, à brincadeira, e ao contexto educativo infantil, apresentando como suporte teórico o Enfoque Histórico-Cultural.

que a exposição das características do grupo pesquisado, do contexto e do fenômeno na sua relação com suas distintas variáveis, contribuiu para explicitar o problema da pesquisa e, ao mesmo tempo, permitiu analisar e compreender as manifestações das crianças na realidade vivenciada. A pesquisa de campo se desenvolveu em uma instituição de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente, tendo como universo um professor e 20 crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. No que tange ao dados, procuramos analisar documentos oficiais e bibliográficos, observar e interpretar situações rotineiras da turma investigada.

A partir dessas considerações, no segundo capítulo procuramos demonstrar através de um breve histórico, abarcados em autores como Saviani (1988; 1995; 2003; 2008); Libâneo (2008); Vieira (2007) e Cury (2002), a construção da educação obrigatória e gratuita nas Constituições Brasileiras, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e suas reformas pertinentes à política de ampliação do ensino básico, até chegar ao Plano Nacional de Educação vigente e, posteriormente, refletir sobre as leis resoluções e pareceres da implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Tal capítulo, ainda está constituído de um balanço das teses e dissertações que tratam da temática em questão entre os anos de 2006 e 2011.

No terceiro capítulo, discutimos desde as premissas do Enfoque Histórico-Cultural em suas considerações filosóficas e epistemológicas, até as suas implicações e fundamentações acerca do desenvolvimento da criança no contexto educacional (Vigotski, 1991a; 1991b; 2003c; 2010; 2006; Leontiev, 1978; 2006a; Elkonin, 1998; Mukhina, 1995).

O quarto capítulo, por sua vez, além de refletir sobre a brincadeira e perpassar pelas questões de definição, de conteúdo e estrutura, implicações psicológicas, evolução dos papéis e das regras (Vigotski, 1991a; 2003b; 2003d; Leontiev, 2006a; Elkonin, 1998; Rocha, 2005; Martins, 2006), problematiza a inserção da criança na idade escolar e discute as atividades formais de ensino a partir das considerações de Davidov (2003a; 2003b), Bozhovich (2003) e Vigotski (2003a).

Nessa direção, debate no capítulo cinco, os dados coletados por intermédio das situações observadas e vividas pelo pesquisador junto às crianças nas situações cotidianas, anotadas no diário de campo, seja em sala de aula ou nas mediações da instituição. O capítulo discute as manifestações das crianças no contexto investigado através dos diferentes tipos de brincadeiras e das atividades formais de ensino. Para tanto, a análise se pauta em

autores como Vigotski, 2003a; Boronat, 2002; 2003; Bozhovich, 2003; Davidov, 2003a; 2003b; Mukhina, 1995; Leontiev, 2006a. Tal capítulo reflete de maneira uníssona os principais dados das observações realizados na instituição.

Após apresentação, análise e discussão dos dados da pesquisa, exprimimos ainda, a título de conclusão, as considerações finais desta dissertação, acompanhadas, na sequência, pela relação do referencial teórico utilizado para o desenvolvimento do trabalho.

Nossa expectativa, portanto, é que a produção de conhecimentos, nesse âmbito, pode auxiliar a compreensão da realidade estudada, abrindo caminho para a melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças, cuja urgência é notória e indispensável, principalmente, conforme destacamos, no contexto de mudança estabelecido pela ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

## 1.1 Delineamento metodológico

*[...] a busca de relevância e do rigor nas pesquisas é também uma meta política. (GATTI & ANDRÉ, 2011, p. 37)*

Afirmações sobre a importância da pesquisa educacional para a formulação e o acompanhamento de programas de ação figuram há muito tempo em discussões sobre educação no Brasil. Considerando que tais estudos são uma forma de colaborar para a busca de elementos norteadores para as mudanças, este estudo se propôs fazer algumas análises, no sentido de elucidar as manifestações das crianças diante da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, tendo como referência principal o contexto de uma sala de primeiro ano da Rede Municipal de Educação do Município de Presidente Prudente.

O trabalho realizado foi de natureza qualitativa e se utilizou de metodologia do tipo – descritiva-interpretativa. Procurou-se trabalhar num contexto de descoberta, levantamento e validação de conhecimentos sobre o tema, muitas vezes conduzidos por procedimentos intuitivos, maleáveis e adaptáveis ao próprio levantamento de informações sobre o objeto de pesquisa. A adoção do paradigma qualitativo é importante para o nosso estudo, pois seu objetivo não é fazer generalizações do tipo estatístico, mas sim uma análise interpretativa e crítica do material coletado (ALVES, 1991).

Segundo Bardin (1977, p. 115 e 116),

*[...] o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a inferência - sempre que é realizada - ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual.*

A dimensão qualitativa permitiu certa flexibilidade do investigador e alguns ajustes e/ou aprofundamentos de natureza teórica e metodológica que emergiram do próprio processo da pesquisa. Na visão de Sandín Esteban (2010, p. 127), “a pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos”.

De acordo com Weller & Pfaff (2011), o desenvolvimento de abordagens qualitativas na educação pode ser entendido como um processo internacional que ocorreu praticamente de forma simultânea em distintos países e que apresenta atualmente referenciais analíticos, filosóficos, experiências e práticas distintas.



Sandín Esteban (2010) expõe que, em meio ao crescimento da urbanização e o impacto da imigração maciça no século XX, a pesquisa qualitativa se desenvolveu na Grã-Bretanha e na França e através das escolas de sociologia e antropologia de Chicago, da Colúmbia, de Harvard e Berkeley. Tal abordagem científica iniciou-se nas ciências sociais por sua relação imediata com os problemas sociais e por sua particular posição entre a descrição e o estudo científico. Para Weller & Pfaff (2011, p. 12),

embora esse movimento tenha ocorrido durante o século XX em contextos nacionais específicos, alguns debates epistemológicos, reflexões metodológicas e conceitos ganharam conhecimento e visibilidade internacional, servindo como referência no desenvolvimento de novas abordagens científicas.

Nesse contexto, as ideias da pesquisa qualitativa se desenvolvem em meio a um debate de crítica à concepção positivista de ciência e à proposição de uma perspectiva de conhecimento que, contrariamente a ideia de separação do sujeito do objeto, valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo sujeito. Assim, a dimensão qualitativa busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador (GATTI & ANDRÉ, 2011).

É, portanto, com base nesses pressupostos que se configura a pesquisa qualitativa, uma vez que se contrapõe ao esquema quantitativista preconizado pelo método científico, que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente. Assim, as pesquisas chamadas qualitativas vieram a constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores do humano, de suas relações culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais (ESTEBAN, 2010).

Diante dessa realidade, Gatti & André (2011) advogam que essa dimensão de pesquisa veio com a proposição de romper com o círculo protetor que separa pesquisador e pesquisado, uma vez que assume como estrutura principal “a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais” (p. 31).

Já no Brasil, a introdução de métodos qualitativos teve a influência dos estudos desenvolvidos na área de avaliação de programas e currículos, assim como das novas perspectivas para a investigação da escola e da sala de aula. A expansão do métodos qualitativos no Brasil nos remete ao contexto dos anos 1980 em que emergem grupos fortes de pesquisadores que trabalham com metodologias que preconizam a abordagem qualitativa.

Os estudos produzidos nesse período surgem como crítica as abordagens quantitativas e econômicas, implementadas de modo reducionista e com a propagação do emprego das metodologias de pesquisa-ação e das teorias do conflito, conciliando com um descrédito de que soluções técnicas e quantitativas resolveriam os problemas de base da educação brasileira. Desse modo, “o perfil da pesquisa educacional se enriquece com novas perspectivas, abrindo espaço a abordagens alternativas que passam a ser identificadas com os métodos qualitativos” (GATTI & ANDRÉ, 2011, p. 33).

Nesse sentido, a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, ou seja, leva em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. Para Krüger (2011), contrariamente à pesquisa quantitativa, a abordagem qualitativa não está orientada por um modelo linear de investigação, mas está pautada na percepção e na inclusão consciente de comunicação entre o pesquisador e os sujeitos do campo investigado como um elemento constitutivo do processo da pesquisa e da análise.

Por outro lado, é preciso salientar que existem diversos problemas no desenvolvimento das pesquisas qualitativas em educação. Segundo Gatti & André (2011), do ponto de vista metodológico, existem ainda vários problemas de base na construção dos estudos e pesquisas na dimensão qualitativa que perduram no tempo. As autoras afirmam que é preciso “discutir as várias modalidades de análise nas abordagens qualitativas, e a adequação de seus usos e de sua apropriação de forma consciente, além de sua relação com o enquadramento teórico pretendido” (2011, p. 36). Portanto, na dimensão da pesquisa qualitativa é preciso realizar um emaranhado entre a riqueza proporcionada pelo estudo em profundidade de fatos e processos educacionais e à possibilidade de transferência dos conhecimentos para outros contextos semelhantes.

A aplicabilidade dos conhecimentos na área de educação depende do desenvolvimento de compreensões apropriadas, o que depende das condições de rigor nos cuidados investigativos, o que não quer dizer seguimento de rígidos protocolos, mas sim, de domínio flexível dos métodos e instrumentais necessárias à aproximação significativa do real. (GATTI & ANDRÉ, 2011, p. 37)

Compartilhando dessas questões, para que os dados pudessem ser devidamente analisados e interpretados, transformando-se em conhecimentos relevantes para a área, selecionamos o caráter descritivo-interpretativo para subsidiar melhor a descrição das características do grupo pesquisado, do contexto e do fenômeno na sua relação com suas distintas variáveis. Tal procedimento visou contribuir na explicitação do problema da

pesquisa e ao mesmo tempo, permitir análises, a partir do suporte teórico, que aprofundaram a compreensão e interpretação das manifestações das crianças no contexto do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Santos (2006, p. 32 e 33) destaca que “um trabalho com objetivo descritivo visa a estabelecer os contornos de um certo problema, como localizar as dimensões, modos de funcionamento, influências e ligações mais evidentes, etc, dos fatos /fenômenos e processos”. Já a análise interpretativa, de acordo com Severino (2000), consiste em tomar uma posição própria adequada a respeito das situações vivenciadas pelo pesquisador na realidade estudada. Para o autor (2000), é preciso ler nas entrelinhas, forçar um diálogo entre a realidade e o pesquisador, explorar toda a fecundidade do contexto e cotejá-las com outras. No entanto, o autor (2000), infere que a leitura interpretativa da realidade é complexa e delicada, “uma vez que os riscos de interferência da subjetividade do leitor são maiores, além de pressupor outros instrumentos culturais e formação específica” (p. 56).

Nesse sentido, a unidade e o *locus* da pesquisa foi uma professora e um agrupamento de crianças em idade inicial do Ensino Fundamental (6 anos) de uma instituição da rede municipal de ensino de Presidente Prudente. Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes procedimentos investigativos: análise documental, levantamento bibliográfico e observação participante.

Inicialmente, procedemos a análise documental da gênese e organização do Ensino Fundamental, a partir dos registros oficiais e diretrizes legais que acompanham a trajetória da ampliação da educação obrigatória no Brasil. A análise documental para Lüdke e André (1986), “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Nesse sentido, no intuito de identificar informações factuais que nos auxiliassem na compreensão do objeto de estudo, dividimos a análise em duas etapas: Constituições e Leis de Diretrizes e Bases até a data de 1988 e; Lei de Diretrizes e Bases, Plano Nacional de Educação após 1988 e documentos oficiais que se referem a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

Na primeira etapa, consultamos os seguintes documentos oficiais:

- a) Constituições Brasileiras (1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1988);
- b) Leis de Diretrizes e Bases (4.024/61; 5.540/68; 5.692/71).

Já a segunda etapa consistiu em analisar:

- a) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – nº 9394/96;
- b) Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172/01;
- c) Lei nº 11.114/2005, que torna obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade;
- d) Lei nº 11.274/2006, que estabelece o Ensino Fundamental com duração de 9 anos, com prazo até 2010 para sua implementação;
- e) Documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), como:
  - Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais (SEB/MEC, 2004);
  - Ensino Fundamental de 9 anos Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (SEB/MEC, 2007);
  - Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos (relatório do programa) (SEB/MEC, 2007);
  - A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos (SEB/MEC, 2009).
- f) Pareceres e Resoluções;

A propósito da pesquisa documental, a sua importância principal “[...] em pesquisa educacional, está no desenvolvimento do currículo, no qual o pesquisador pode fazer um levantamento do que está acontecendo ou do que aconteceu, pelo que foi registrado em materiais escritos ou impressos” (RUMMEL, 1972, p. 152).

Pádua (1996, p. 62), por sua vez, destaca que a pesquisa documental:

[...] é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever, comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências; elaborados por institutos especializados e considerados confiáveis para realização da pesquisa.

Desse modo, os procedimentos são uma questão instrumental, sendo necessário ao pesquisador um conjunto de técnicas que permitam o desenvolvimento dessa atividade, nos diferentes momentos do seu processo de pesquisa.

Diante dessa realidade, as técnicas que nos auxiliam e possibilitam um conhecimento sobre a realidade não podem se caracterizar como instrumentos formais, mecânicos, deslocados de um referencial teórico. Para tanto, a análise dos documentos foi realizada sob o

prisma histórico cultural através de autores como Saviani (1988; 1995; 2003; 2008); Libâneo (2008); Vieira (2007) e Cury (2002).

No tocante, optamos por realizar um levantamento da produção de dissertações de mestrado e de teses de doutorado defendidas entre 2006 e 2011 em Programas de Pós-Graduação em Educação. As dissertações e as teses foram localizadas na Internet por meio dos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do Domínio Público. Na pesquisa bibliográfica realizada, foram utilizados os seguintes descritores: “Ensino Fundamental de nove anos”, “Escola de nove anos e a brincadeira”, “1º ano do Ensino Fundamental”, “A criança de seis anos de idade no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos”, “Educação Infantil e Ensino Fundamental”, os quais poderiam estar localizados no título ou no resumo do trabalho.

A análise bibliográfica teve por atribuição a ampliação de conhecimentos e informações sobre a implementação do Ensino de Nove anos e a brincadeira como objeto de estudo, visando ao estabelecimento de uma base teórico-prática consistente para a coleta e a análise dos dados. Tal levantamento teve a intenção de subsidiar e fundamentar a presente pesquisa além de proporcionar o conhecimento sobre a produção acadêmica da temática em questão e suas principais contribuições para o campo da Educação em geral e, especialmente, para o campo de estudos do Ensino Fundamental.

Na segunda fase, à coleta dos dados empíricos, optamos pela observação participante por ser considerado um procedimento valioso na investigação qualitativa, uma vez que tal procedimento teve a finalidade de esclarecer como ocorriam as vivências e as socializações das crianças no ambiente escolar. Para Vianna (2003, p. 51), o principal aspecto dessa ferramenta “é que o pesquisador mergulha no campo, observa segundo a perspectiva de um membro integrante da ação e também influencia graças a sua participação”.

De acordo com Mazzotti (1999), tal instrumento não exige dos pesquisados maiores conhecimentos científicos e articulações linguísticas; possibilita a verificação e comparação entre os dados expressos e manifestos pelos investigados; oferece a identificação e exploração de elementos obscuros, até mesmo para os próprios pesquisados e; possibilita o registro *in loco* das atitudes dos participantes.

Esse procedimento investigativo foi empregado no intuito de acompanhar e interpretar como as crianças se manifestam no contexto do Ensino Fundamental aos seis anos. No entanto, parece-nos plausível considerar que a observação das atividades em sala de aula não tiveram a preocupação de avaliar as ações da professora e a estrutura pedagógica das atividades de alfabetização/letramento e matemática, mas identificar como as crianças se manifestam perante a esses conteúdos na inserção do primeiro ano do Ensino Fundamental. Para tanto, realizamos 120 horas de observações distribuídas em 8 meses do ano letivo de 2012 da rotina de uma sala de primeiro ano composta por 20 crianças.

Como poderemos notar, os registros das atividades e comportamentos observados foram essenciais para o desenrolar da pesquisa, uma vez que permitiram ao investigador adquirir dados sobre os fenômenos, os quais foram indispensáveis para o entendimento da realidade.

Nessa dimensão, Lüdke e André (1986, p. 29) destacam que o observador realiza

[...] um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa.

Concordando com os autores, procuramos anotar todos os aspectos observados, e tanto os professores quanto os alunos tiveram acesso às informações registradas, com o intuito de minimizar possíveis receios em relação à presença do pesquisador na sala de aula.

Por fim, acreditamos que os resultados da investigação foram alcançados a partir dos conhecimentos adquiridos mediante o aprofundamento teórico sobre o tema, objeto de estudo, das análises documentais e dos registros observados, bem como de outros dados que extrapolam os procedimentos técnicos no decorrer da pesquisa.

Nesse contexto, nos itens que se seguem apresentaremos a estrutura da instituição parceira da pesquisa, as características da turma investigada e o procedimento e construção da análise dos dados do cotidiano escolar. Assim, nossa expectativa, é que por intermédio desta pesquisa, possamos contribuir para o entendimento dessa nova realidade da Educação Básica e na ampliação da compreensão das vivências infantis no contexto educacional aos seis anos de idade.

## 1. 2 A instituição escolar e a turma do primeiro ano

As observações do presente estudo consistiram no acompanhamento de uma turma do primeiro ano, numa instituição de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente, São Paulo. Tal instituição foi indicada pela Secretaria da Educação do Município pelo fato de ter bons índices de alfabetização e, de acordo com seus próprios parâmetros afirmaram que a instituição têm utilizado a brincadeira no primeiro ano como suporte adequado na inserção da criança de seis anos.

A instituição de Ensino Fundamental é localizada na parte mais afastada em relação ao centro do município de Presidente Prudente. Por dentro, as paredes são pintadas de cinza, e o pátio coberto, que é utilizado como refeitório, (100 m<sup>2</sup>), está em ótimo estado, sendo possível encontrar, nesse local, um bebedouro para os alunos e decorações com diversos enfeites infantis, de acordo com a data comemorativa.

No que concerne à estrutura física da escola, ela conta com dez salas de aulas (50 m<sup>2</sup> cada), todas em ótimo estado, exibindo nas portas cartazes que identificam a turma de cada sala. Há ainda uma sala de professores (17 m<sup>2</sup>), em condições de uso satisfatório, onde também são realizadas as reuniões de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo).

Para o setor administrativo, há uma sala para a diretora e outra para a coordenadora (22m<sup>2</sup>), ambas com computadores e acesso à internet, além de armários em bom estado de uso. O espaço também conta com uma secretaria, localizada na entrada do prédio (9m<sup>2</sup>), onde se encontra uma secretária que controla a entrada e a saída dos alunos. Ela dispõe igualmente de um computador, com acesso à internet, de armários, mesa, telefone, aparelho multiprofissional e um banheiro (3m<sup>2</sup>), todos em condições perfeitas de uso.

Além do existente na secretaria, há mais dois banheiros para os funcionários, um feminino e um masculino, e quatro para os alunos, sendo dois femininos e dois masculinos, com as adequações necessárias: vasos sanitários pequenos, pias, torneiras e espelhos ao alcance das crianças (2,75m<sup>2</sup>, 2, 75m<sup>2</sup>, 10m<sup>2</sup>, 11m<sup>2</sup>, 14,5m<sup>2</sup>, 14,5m<sup>2</sup>).

Todas as refeições são preparadas pelas próprias cozinheiras da instituição nas dependências destinadas a esse uso (cozinha e dispensa - 15m<sup>2</sup>, 5m<sup>2</sup>), as quais se encontram em ótimo estado de conservação, sempre bem organizadas e limpas.

Ao lado da sala da coordenação há um almoxarifado (7m<sup>2</sup> - ver figura 6) onde são guardados materiais de limpeza e alguns documentos arquivados em caixas dispostas em prateleiras. A escola possui um Laboratório de Informática, com vinte computadores novos instalados, todos com acesso à internet, mais a televisão e o aparelho de DVD (42m<sup>2</sup>).

Na parte externa, a escola possui uma ampla área verde, na qual se destaca a quadra poliesportiva coberta (504m<sup>2</sup>), em condições de uso satisfatório, além do tanque de areia e do parque infantil (580m<sup>2</sup>), ambos muito bem conservados.

Na instituição de Ensino Fundamental selecionada são atendidas crianças de 6 anos incompletos à 10/11 anos, distribuídas em cinco anos através do critério de faixa etária. A crianças nesse nível de ensino estão matriculadas em período integral por intermédio do Programa Cidade Escola<sup>3</sup>.

A formação da turma obedece o critério de faixa etária, devendo, portanto, ser composta por crianças de idade de 5 anos à completar 6 até 31 de março, conforme o Parecer CNE/CEB nº 22/2009, de 09 de dezembro de 2009. Especificamente na classe investigada se encontravam três crianças com idade de 5 anos que completariam 6 após 31 de março. Existiam oficialmente 21 crianças matriculadas, no entanto, apenas 20 participaram do estudo pelo fato dos responsáveis não terem assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Todos os participantes são residentes do mesmo bairro, oriundos de localizações diferentes. Em geral a professora conhece a família, irmãos mais velhos e mais novos, que frequentam ou não a instituição e, conseqüentemente, compartilha dos problemas da dinâmica familiar, através de contatos informais, ocorridos, geralmente, na própria escola.

É importante ressaltarmos que a observação do agrupamento ocorreu no período de 26 de março a 03 de dezembro de 2012, totalizando 120 horas. O processo de observação foi realizado semanalmente e em dias alternados, para que fosse possível, desse modo, presenciarmos grande parte das atividades programadas na estrutura curricular. Vale destacarmos, ainda, que a identidade da instituição escolar, das crianças e da professora investigadas serão mantidas em sigilo, a fim de evitarmos qualquer tipo de perseguição ou exclusão por conta de suas opiniões, relatos e realidades.

---

<sup>3</sup> Programa de Educação Integrada do município de Presidente Prudente.



Para garantir essa condição, no início das observações, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conversamos com as crianças a respeito da realização da pesquisa e perguntamos a elas se concordavam em participar do estudo. Todas as crianças responderam que sim e, desse modo, oferecemos à todas as crianças que escolhessem nomes fictícios para garantir que suas opiniões não gerassem constrangimentos após a pesquisa. Os nomes escolhidos foram:

- Meninas – *Pequena Sereia; Cinderela; Pequena Polegar; Mulher Gata; Sininho; Globeleza; Shaiene; Magali; Minie; Rapunzel.*
- Meninos – *Ben Dez; Aladin; Robin Hood; Ali Babá; Pinóquio; Pequeno Polegar; Homem Aranha; Mickey; Patati; Patatá.*

Já em relação a professora, a escolha foi feita aleatoriamente, visto que nossa intenção maior no estudo era como a criança se manifesta nessa nova etapa em sua vida. Nesse sentido, participar das aulas junto com as crianças do primeiro ano possibilitou registrar o cotidiano educacional do grupo em questão, no qual se integram crianças de cinco e seis anos respectivamente, que poderiam indicar as mudanças e transições efetuadas na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Desde o primeiro momento de permanência junto a turma investigada optamos por interferir o mínimo possível nas atividades e interações da professora com as crianças e delas entre si. No entanto, precisamos reconhecer que a presença de um terceiro no ambiente escolar, acompanhando as atividades não passou despercebido, alterando o comportamento das pessoas envolvidas (professora e crianças). Tal reflexão pode ser constatada pela fala da professora com as crianças:

*Professora – Nossa como tem criança metida nessa sala.  
Professora – Quando o Leonardo vem parece que vocês mudam né?  
Professora – Querem chamar a atenção de quem hein?*

A partir dessa fala, podemos inferir que a presença do pesquisador gera nas crianças uma inquietação que é identificada pela professora. Entretanto, pelo fato de ficarmos durante um período longo na instituição as crianças começaram a considerar a presença do investigador como pertencente do grupo e do espaço, o que, por sua vez, contribuiu para uma análise mais fidedigna da realidade.

Ao longo da coleta de dados, procedemos à classificação dos episódios registrados por áreas de atividade ou objetos do conhecimento trabalhados. Elaboramos, portanto, uma descrição sumária dos registros, com enfoque mais particularizado nas manifestações das

crianças em suas brincadeiras e atividades formais de ensino, o que possibilitou um mapeamento geral de todo o material coletado. As análises centraram-se em episódios experienciados pelas crianças que podiam ser agrupadas em função de sua configuração: relações sociais; importância e reconhecimento da atividade; tempo e espaço/rotina; conteúdos e propriedades.

A partir dessa organização, foi possível um investimento no sentido de identificar a frequência com que os episódios ocorriam dentro da rotina escolar, e padrões de significação das crianças em relação as atividades, que pudessem ser organizados em categorias que refletissem o que havia de típico em suas vivências.

Finalmente, a logística estruturada nesse trabalho permitiu o acolhimento de materiais consistentes, que nos orientou na formulação desta pesquisa que retrata as reações das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental.

## 2. ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

A questão da regulamentação do Ensino Fundamental de Nove anos configura uma medida extremamente atual e controversa. A partir da aprovação da Lei nº 11.274/06, o Ensino Fundamental passou a ter a duração de nove anos, com a inclusão obrigatória das crianças de seis anos nesse estágio da escolaridade.

Essa determinação, que consolidou a proposição de expansão desse nível de ensino contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, e no Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/01, incorporou ao sistema educacional brasileiro um número maior de crianças, especialmente aquelas oriundas dos setores populares, uma vez que as de classes média e alta já se encontravam, majoritariamente, incorporadas ao sistema.

Nesse sentido, a experiência educacional brasileira, que possuía o tempo mínimo obrigatório de escolaridade de 8 anos que preponderava em território nacional desde 1971, a partir da vigência da Lei nº 5.692/71 e perdurado com a Lei nº 9.394/96 sofreu alterações na sua estrutura e funcionamento.

Tal movimento de política de ampliação dos anos de escolaridade do Ensino Fundamental nos remete às transformações históricas acerca da educação obrigatória, tanto no Brasil quanto em outros países. De acordo com dados da Unesco (2007), atualmente existe uma tendência mundial no aumento do tempo mínimo de escolaridade da população em razão das conquistas de direitos, decorrentes das modificações sociais, políticas e econômicas, principalmente, nos países emergentes.

Nesse contexto, a fim de situar o panorama geral de como se estruturaram essas transformações na trajetória educacional brasileira, faz-se uma revisita ao histórico relativo à questão da obrigatoriedade escolar no Brasil, analisando brevemente fatos e dispositivos sociais e jurídicos que se articulam a pretensa realidade de expansão do ensino obrigatório para nove anos. Pretende-se, portanto, neste capítulo, esboçar um quadro geral do lugar do Congresso Nacional na política e educação brasileira, destacando os principais elementos que constituem a ação desempenhada pelo Congresso Nacional em relação a ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental.

Justifica-se tal esforço por acreditar que a referência a esses antecedentes facilitará a compreensão do significado da ampliação do ensino obrigatório na experiência educacional

brasileira, uma vez que as Constituições Brasileiras (1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1988) e as Leis de Diretrizes e Bases (4.024/61; 5.540/68; 5.692/71 e 9394/96) têm sistematicamente “[...] consagrado a distinção, harmonia e independência entre os poderes fundamentais que alicerçam a organização da vida política: o Executivo, o Judiciário e o Legislativo” (SAVIANI, 1988, p. 27).

Para tanto, organizamos um breve histórico, abarcados em autores como Saviani (1988; 1995; 2003; 2008); Libâneo (2008); Vieira (2007) e Cury (2002), da educação obrigatória e gratuita nas Constituições Brasileiras, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e suas reformas pertinentes à política de ampliação do ensino básico, até chegar ao Plano Nacional de Educação vigente e, posteriormente, refletir sobre as leis, resoluções e pareceres da implementação do Ensino Fundamental de nove anos.

## **2.1 Contexto da ampliação do Ensino Fundamental nas Constituições e Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.**

Na contemporaneidade a educação tem sido pauta de muitas discussões, reflexões e análises no que diz respeito à implementação e efetivação das políticas públicas em relação ao acesso a educação obrigatória. Libâneo (2008), afirma que por um lado a história da estrutura e da organização do ensino no Brasil reflete as condições socioeconômicas do País, mas por outro revela o panorama político e social dos períodos históricos.

De acordo com Cury (2002), o empoderamento da sociedade no que se refere à garantia de um direito perpassa pela sua efetivação em lei de caráter nacional. No entanto, tal argumento pode não significar o cumprimento linear e mecânico dos instrumentos legais, dado que a efetivação dos direitos sociais exige condições que acompanham o desenvolvimento da cidadania da sociedade para a qual a legislação foi elaborada.

Nesse sentido, no que diz respeito à educação, o Estado brasileiro assumiu pela primeira vez o compromisso com esse direito na Constituição de 1934 na qual determinava que “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”. Entretanto, Vieira (2007) afirma que apesar da pequena preocupação suscitada pela matéria educativa naquele momento político, é possível encontrar na Constituição de 1824

indícios de cunho educacional. Para Libâneo (2008, p. 142 e 143), na transição do Império para a República no século XIX, “[...] o movimento do entusiasmo pela educação revelava preocupação de caráter quantitativo, ao propor a expansão da rede escolar e a alfabetização da população que vivia um processo de urbanização pela expansão econômica”.

Saviani (1988) aponta que a Constituição Política do Império do Brasil, jurada a 25 de março de 1824, expressava princípios de um liberalismo moderado na busca de separação entre Colônia e Metrópole, processo marcado por ambiguidades e contradições. O fortalecimento da figura do imperador se concretizava através do Poder Moderador, garantindo-lhe ampla margem de intervenção na vida pública do País, inclusive na nomeação dos presidentes das províncias. Embora a Carta Magna relacione “[...] em seu artigo 15, dezessete atribuições acometidas à Assembléia Geral que reunia Câmara de Deputados e o Senado [...]”, é preciso ressaltar que nenhuma das atribuições refere-se explicitamente à legislação educacional.

A única referência de viés educacional está presente no Artigo 179 que ao tratar da “inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros”, estabelece que “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (art. 179, § 32). No tocante, a segunda referência diz respeito aos “Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes” (art. 179, § 33). Entretanto, é preciso destacar a referência à ideia de gratuidade da instrução primária para todos, tema não contemplado pela Lei de 15 de outubro de 1827<sup>4</sup> ou pela primeira Constituição Republicana, de 1891, a ser detalhada adiante.

Assim, apesar de o Brasil ter sido um dos primeiros países a inscrever em sua legislação a gratuidade da educação a todos os cidadãos, esta não se efetivou na realidade social no âmbito da obrigatoriedade do ensino. Portanto, não é estranho que, mesmo no nível das expectativas, a República silencie acerca da educação do qual o Império se pronuncia, visto que nesse contexto, o texto constitucional passa ao largo da matéria educacional (VIEIRA, 2007).

Por conseguinte, a primeira Constituição republicana, promulgada em 24 de fevereiro de 1891 é resultado da construção de uma forma de governo marcada por contradições.

Para Saviani (1998), a Carta Magna fixa no capítulo IV trinta e cinco atribuições privativas do Congresso e quatro não-privativas, sendo a terceira atribuição do Congresso

---

<sup>4</sup> Tal legislação promulga sobre a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império no século XIX.

Nacional “legislar sobre [...] o ensino superior e os demais serviços que na capital forem reservados para o Governo da União” (art. 34, inciso 30º) e; “não privativamente: animar, no País, o desenvolvimento das letras, artes, e ciências [...] sem privilégios que tolham a ação dos governos locais, criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e prover à instrução primária e secundária no Distrito Federal” (art. 35, incisos 2º, 3º e 4º).

Portanto, na visão de Vieira (2007) a Carta Magna Republicana de 1891 apresenta maior número de dispositivos sobre educação que o texto de 1824, mas ainda não chega a ser um salto qualitativo em relação à obrigatoriedade do ensino.

No tocante, em meio ao veemente debate entre duas correntes de pensamento educacional da época - o tradicionalismo católico e o liberalismo – foi promulgada a segunda Constituição da República, de 16 de julho, de 1934.

Na dimensão abordada por Libâneo (2008, p. 134), “católicos e liberais foram chamados para participar da elaboração da proposta educacional do primeiro período Vargas, sob a alegação de que o governo não possuía uma proposta educacional”. Saviani (1995) explana que as duas correntes concordavam com o direito à educação, no entanto, a resistência estava relacionada a quem deveria coordená-la. Por um lado, a corrente tradicionalista argumentava que o processo educacional precisava ser, em primeira instância, uma obrigação da família, tornando o Estado coadjuvante do processo, no caso da impossibilidade da família. Por outro lado, a corrente liberal arguia que a educação era um direito de todos e que incumbia ao Estado administrar tal empreendimento.

Atendendo ao movimento liberal, a Constituição de 1934 é a primeira a dedicar espaço significativo à educação ao tratar na seção II das atribuições do Poder Legislativo, distinguindo as competências privativas sujeitas a sanção presidencial, em número de doze, e as competências exclusivas, que atingem o total de onze (cap. II, arts. 148 a 158). Assim, a proposta dos liberais, expressa no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*<sup>5</sup>, de uma escola pública única, laica, obrigatória e gratuita foi contemplado em sua maior parte na Carta Magna de 1934, o que permitiu o avanço do debate e a mobilização da sociedade civil em torno da questão da educação.

---

<sup>5</sup> O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi liderado por Fernando Azevedo e por vinte e cinco homens e mulheres da elite intelectual brasileira. O documento considerava dever do Estado tornar a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga. O movimento representou, na época, o pensamento de reconstrução da educação brasileira (SAVIANI, 1988)

Segundo Saviani (1988), em linhas gerais, a Carta de 1934 mantém a estrutura anterior do sistema educacional, cabendo à União “traçar as diretrizes da educação nacional” (art. 5º, XIX), “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, organizar e manter” os sistemas educativos dos Territórios e manter o ensino secundário e superior no Distrito Federal (art. 150), assim como exercer “ação supletiva na obra educativa em todo o País” (art. 150, “d” e “e”).

A organização e manutenção de sistemas educativos permanecem com os Estados e o Distrito Federal (art. 151). Dentre as normas estabelecidas para o Plano Nacional de Educação estão o “ensino primário integral e gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos e tendências à gratuidade do ensino ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível” (art. 150, parágrafo único, “a” e “b”).

Cabe ressaltar, no entanto, que

enquanto os liberais desejavam por mudanças qualitativas e quantitativas na rede pública de ensino, católicos e integralistas desaprovavam alterações qualitativas modernizantes e democráticas nas escolas públicas. Essa situação conferia um caráter contraditório à educação escolar. Tinha início, então um sistema que, embora sofresse pressão social por um ensino mais democrático numérica e qualitativamente falando, estava sob o controle das elites no poder, as quais buscavam deter a pressão popular e manter a educação escolar em seu formato elitista e conservador. (LIBÂNEO, 2008, p. 136)

Nesse sentido, a Constituição de 1934 é a primeira que avança consideravelmente em relação à obrigatoriedade do ensino brasileiro. Todavia, devido ao resultado das discussões entre liberais, católicos e integralistas o ensino que se expandia, era controlado pelas elites, o que fez o estado agir mais pelas pressões do momento e de maneira improvisada do que buscando delinear uma política nacional de educação com o objetivo de tornar universal e gratuita a escola elementar.

Na sequência, a Carta Constitucional de 10 de novembro de 1937, outorgada por Getúlio Vargas não define explicitamente as atribuições do Congresso Nacional. De acordo com Saviani (1988), tal Constituição ao tratar do Poder Legislativo, “estabelece no artigo 38 que o mesmo é exercido pelo Parlamento Nacional e que este se compõe de duas Câmaras: a Câmara dos Deputados e o Conselho Federal” (p. 28). Para o autor (1988), a referida Constituição secundarizava o Legislativo aumentando o Poder Executivo, que ficava a cargo de grande parte das funções legislativas através da emissão de decretos. “Isto é compreensível uma vez que, através da mencionada carta, foi instituído um regime ditatorial” (p. 29).

Na visão de Vieira (2007), se com Vargas no poder o País progressivamente volta a mergulhar em um período ditatorial, o momento histórico corresponde ao início de um processo de mudanças de amplo espectro, a partir das quais são construídas as bases para a modernização do Estado brasileiro. No ponto de vista da educação, a outorgação do Estado Novo<sup>6</sup>

corresponde a uma retomada da centralização. Se nos anos anteriores a autonomia dos Estados florescera com o surgimento de vários movimentos reformistas, o início dos anos quarenta responde por reformas educacionais desencadeadas pelo poder central, especificamente as chamadas Leis Orgânicas de Ensino, concebidas durante a administração de Gustavo Capanema no Ministério da Educação. Estas eram integradas por seis decretos-leis, efetivados de 1942 a 1946. (VIEIRA, 2007, p. 298)

Na contramão da redação liberal de 1934, a Constituição do Estado Novo é evidentemente inspirada nas constituições de regimes fascistas europeus. Tal Constituição ficou conhecida como Constituição Polaca em virtude de considerar as presuposições da Constituição autoritária da Polônia e; foi redigida exclusivamente por Francisco Campos, que na época ocupava o cargo de Ministro da Justiça.

Apesar de ampliar no seu Artigo 15, seção IX a competência da União para “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer à formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”, a Carta de 1937 exclui da redação constitucional o artigo que garantia a “educação como um direito de todos” presente na Carta de 1934 e atribui aos pais a “educação de sua prole”. É preciso salientar ainda que tal Constituição em seu Artigo 125 coloca que “o estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação partícula”.

Nesse contexto, as obrigações do Estado para com a educação é colocado em segundo plano, sendo-lhe atribuída uma função compensatória na oferta escolar destinada à “infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares” (art. 129).

No que diz respeito ao cunho gratuito outorgado na Constituição de 1934 o texto de 1937 aponta uma posição contraposta e uma concepção estreita e empobrecida. Embora

---

<sup>6</sup> Estado Novo é o nome do regime político brasileiro fundado por Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937, que durou até 29 de outubro de 1945, que é caracterizado pela centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e por seu autoritarismo.



reconheça que “o ensino primário é obrigatório e gratuito” (art. 130), pleiteia no mesmo artigo a ineficácia dessa gratuidade que “não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar”.

Assim, em relação à ampliação da obrigatoriedade de ensino que ficava marcada como inovadora na Carta de 1934, regride na Constituição de 1937, marcando uma nova postura de paralisação ou enfraquecimento das conquistas já alcançadas para a educação. Portanto, tal Constituição atenuou o dever do Estado como educador, instituindo-o como subsidiário, para preencher lacunas ou deficiências da educação particular. Entretanto, ao invés de consolidar o ensino público e gratuito como tarefa do Estado, a Carta de 1937 reforçou o dualismo educacional que prevê os ricos com escolas particulares e públicas de ensino propedêutico e confere aos pobres a condição de usufruir da escola pública.

No início da década de quarenta, segundo Vieira (2007, p. 299) “a sustentabilidade da ditadura Vargas já não é a mesma, em decorrência do cenário agravado pela Segunda Guerra Mundial”. Para o autor, as insatisfações contra o regime eram resultado da oposição tanto entre militares que contradiziam o governo como em manifestos de categorias profissionais.

De acordo com Saviani (1988), embora Vargas afaste-se do poder, a ordem getulista se mantém, uma vez que o presidente eleito, general Eurico Gaspar Dutra assume o poder em janeiro de 1946, promulgando a nova Constituição, marcada por princípios liberais e democráticos, em 18 de setembro do mesmo ano.

Assim, a Constituição promulgada a 18 de setembro de 1946 retoma a tradição republicana e reestabelece também o estado de direito e a autonomia federativa definindo nove atribuições do Congresso Nacional a sanção presidencial e dez de sua competência exclusiva, conforme estipulado nos artigos 65 e 66 da seção IV. Vieira (2007) explana que a redação 1946 faz ressurgir o tema da educação como direito de todos. No entanto, tal temática não estabelece vínculo direto entre esse direito e o dever do Estado em um mesmo artigo, como ocorrera no texto de 1934.

A Constituição de 1947 afirma “O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem” (art. 167) e determina que “O ensino primário oficial é gratuito para todos: o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos” (art. 168, II).

Diante dos cenários constitucionais, essa é a primeira vez que a expressão ensino oficial aparece em um texto legal. O registro tem sentido, por colocar um elemento adicional de diferenciação entre o ensino “ministrado pelos Poderes Públicos” e aquele “livre à iniciativa particular”. Outro aspecto à destacar na Carta de 1946, é o Artigo 169 que estabelece a destinação de recursos para a educação, do qual a União devia aplicar nunca menos de 10% e Estados, Municípios e Distrito Federal, nunca menos de 20% das receitas resultantes de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Em especial, nesta redação, Saviani (1988, p. 29) aponta que “dentre as atribuições dependentes de sanção figura a de legislar sobre todas as matérias de competência da União, entre elas a legislação sobre as diretrizes e bases da educação nacional de acordo com o disposto no artigo 5.º, inciso XV, alínea **d**”.

O autor (2003) reitera que a Carta Constitucional de 1946, ao delegar à União a responsabilidade de fixar diretrizes e bases para a educação nacional, compreende a educação como um direito de todos. Nesse contexto, o ensino primário de caráter obrigatório nas instituições públicas possibilitou a organização e instalação de um sistema nacional de educação como processo de democratização pela via da universalização da escola básica. Portanto, “A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional iniciada em 1947 era um caminho para realizar a possibilidade aberta pela Constituição de 1946” (SAVIANI, 2003, p. 194).

Diante dessa realidade e fruto de longos e intensos debates, iniciados em 1947 com o projeto de lei encaminhado à Câmara Federal e encerrados com sua promulgação somente em 20 de dezembro de 1961, nasce a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4.024/61. Para Cruvinel (2009), essa longa discussão culminou na regressão e na não contemplação da intenção legal da Constituição de 1946, que previa a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário.

Saviani (1988) destaca as diferentes racionalidades existentes nas muitas tentativas de elaboração, concretização e implementação da Lei 4.024/61. Segundo o autor (1988), na primeira tentativa, a dos escolanovistas em 1932, houve a introdução da racionalidade científica na educação. Com o estado novo, imposto por Vargas em 1937, a racionalidade estava presente no controle político-ideológico, por meio da política educacional. Dentro desse contexto, Libâneo (2008) aponta que duas tendências entraram em conflito: a do

nacionalismo desenvolvimentista como atribuição do estado e a dos privatistas, que pregavam a liberdade do ensino.

Após muitos embates e discussões, “a fase de chegada à versão final correspondeu ao momento em que a discussão das questões educacionais extravasou do seu âmbito específico para empolgar a opinião pública em geral” (SAVIANI, 1988, p. 57).

Nesse sentido, a lei aprovada em 1961 contemplou a estratégia de conciliação entre os que defendiam a escola pública laica, obrigatória e gratuita, e os conservadores, que defendiam os interesses da iniciativa privada, colocando para a família a responsabilidade de escolha do gênero da educação. Desse modo, desde sua entrada no congresso, o projeto original das Diretrizes e Bases da Educação encontrou dificuldades na correlação de forças representadas pelas diferentes posições partidárias que tinham lugar no Congresso Nacional.

Assim, o título que trata “Do direito à educação” estabelece, no projeto original, a responsabilidade do poder público de instituir escolas de todos os graus, garantindo a gratuidade imediata do ensino primário e estendendo-se progressivamente aos graus superiores e mesmo às escolas privadas. Já o substitutivo Lacerda define que a educação é direito da família, não passando a escola de prolongamento da própria instituição familiar. Ao estado cabe oferecer recursos para que a família possa desobrigar-se do encargo da educação.

Dentre esse debate, a redação da Lei 4.024/61 conciliou os dois projetos garantindo no Título I, Artigo 1º à família o direito de escolha sobre o tipo de educação que deve dar aos seus filhos e estabelecendo que o ensino é obrigação do poder público e livre à iniciativa privada. Portanto, o texto aprovado não correspondeu plenamente às expectativas de nenhuma das partes envolvidas no processo. Tal processo foi apenas uma solução de compromisso, uma resultante de concessões mútuas prevalecendo, visto que foi utilizado a estratégia de conciliação (SAVIANI, 1988).

Outro ponto que merece destaque na visão de Libâneo (2008), está relacionado a criação do primeiro Plano Nacional de Educação de 1962, cujas coordenadas foram estabelecidas pela Lei nº 4.024/61. Para o autor, o plano “[...] constituía um conjunto de metas qualitativas e quantitativas a ser alcançadas em oito anos, além de estabelecer os critérios para aplicação dos recursos destinados a educação” (2008, p. 155). Contudo, esse plano de iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e aprovado pelo Conselho Federal de Educação, não foi promulgado enquanto legislação que efetivasse os objetivos e metas da educação no país.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61 passou por duas reformas substanciais: no ano de 1968, com a Lei nº 5.540 e no ano de 1971, com a Lei nº 5.692. No entanto, entre essas duas reformas, o Brasil volta a mergulhar numa fase marcada pelo autoritarismo. Com o golpe militar de 1964, ocorreu o fechamento da ordem política por um período superior àquele que, de início, parecia anunciar-se. Sob a égide da ditadura, é concebido um novo marco legal para o país, a começar pela Carta Magna de 24 de janeiro de 1967, assim como a emenda Constitucional nº 1 de 17 de outubro de 1969, baixadas ambas já na vigência do regime militar implantado com o golpe de estado de 1964.

Saviani (1988) pleiteia que tal carta mantém, no fundamental, os dispositivos da Constituição de 1946 no tocante ao Poder Legislativo, conforme se pode observar através da seção IV do capítulo IV tanto da redação de 1967 como de 1969. Para o autor (1988, p. 29), “o registro supra é importante porque está em consonância [...] com a pretensão do regime pós-64 de se autoproclamar ‘democrático’”.

Nesse cenário, a Carta Constitucional de 1967 garante que a educação é um “direito de todos” e acrescenta “o dever do estado” (art. 176). Outro aspecto importante é a definição da faixa etária destinada ao ensino obrigatório: Art. 168, § 3º, inciso II – “o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais”.

Todavia, mesmo com a explicitação do artigo não se confirmou garantias da ampliação da escolaridade obrigatória, levando-se em consideração que a obrigatoriedade do ensino era apenas nos primeiros quatro anos.

Por outro lado, mantendo orientação do texto de 1946 (art. 5º, XV), o texto de 1967 define a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (art. 8º, XVII, “q”). Nesse movimento, são acrescentadas atribuições relativas aos planos nacionais de educação (art. 8º, XIV).

De acordo com Vieira (2007), é posterior à Constituição de 1967 o encaminhamento das principais propostas de reforma educacional do período militar. Todavia, é preciso fazer referência a elas, pelo fato de marcarem enfaticamente o cenário dos anos subsequentes. Para a autora (2007), primeiro é concebida a reforma do ensino superior (Lei nº 5.540/68). No tocante, a reforma da educação básica, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71).

Na visão da referida autora,

A reforma universitária tem por objetivo oferecer resposta às demandas crescentes por ensino superior. Busca, ao mesmo tempo, formar quadros deste nível de modo a dar substância ao crescimento econômico gerado pelo “milagre brasileiro”. A reforma do ensino de 1º e 2º graus, por sua vez, pretende atingir um duplo objetivo: de um lado, conter a crescente demanda sobre o ensino superior; de outro, promover a profissionalização de nível médio. (VIEIRA, 2007, p. 302)

O projeto que deu origem a à Lei nº 5.692/71 decorreu dos estudos elaborados por um grupo de trabalho instituído pelo então presidente da República general Emílio Garrastazu Médici através do decreto nº 66.600/70. De acordo com Saviani (1988), a redação da legislação referida está dividida em sete partes: a primeira refere-se da estrutura preconizada, determinando os pressupostos e as soluções adotadas; a segunda parte está relacionada a concepção do currículo que orientou a elaboração do projeto; a terceira parte tange as questões sobre a organização e funcionamento das instituições de ensino; a quarta, por sua vez, retrata sobre o ensino supletivo; o tema da quinta parte tem por objetivo a formação e regime de trabalho dos professores e especialistas; já a sexta parte está relacionada ao financiamento do ensino e por último; a sétima parte estabelece e justifica as condições previstas para a implantação da proposta.

O autor (1988) infere que tal lei foi promulgada após encaminhamento ao Congresso Nacional, reesaltando a ausência de vetos por parte do presidente da República, fato inédito na história da legislação educacional brasileira. Contudo, o autor (1988, p. 126) complementa que esta legislação completou “[...] o ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 1964”.

Nesse contexto, analisando os objetivos da Lei nº 4.024/61 e os da 5.642/71, compreenderemos que eles são consonantes na sua formulação. A Lei nº 5.692/71 fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e oferece outras providências como: auto-realização do educando; qualificação para o trabalho e; preparo para o exercício consciente da cidadania.

De acordo com Saviani (1988), tal legislação incorporou os pressupostos da Lei nº 4.024/61, uma vez que incluiu o termo pré-adolescente na definição do objetivo do ensino de 1º grau. Portanto, a utilização do referido termo se justifica em virtude de que a Lei nº 5.692/71 estendeu o ensino de 1º grau para oito anos, atendendo, por conseguinte, também a faixa dos onze aos quatorze anos. No que tange ao objetivo do ensino de 2º grau, evidencia-se que as formulações contidas nas duas legislações se coincidem. Assim, o artigo 35 da Lei nº

4.024/61 estabelece como objetivo do ensino médio “a formação do adolescente”; já a Lei nº 5.692/71, afirma como objetivo do ensino de 2º grau “a formação integral do adolescente”.

Nesse sentido, a continuidade das legislações permitiram a entrada da criança na escola com 7 anos e admitiu o acesso das crianças no 1º grau com menos de 7 anos de idade, uma vez que a Lei nº 5.692/71 admitia a entrada de crianças de 6 anos, configurando a antecipação da escolaridade. No Artigo 19 expressava que “para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos” e no § 1º, estabelecia a cada sistema a competência de elaborar normas que dispusessem “sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade”.

Nessa direção, tal legislação também instituiu no Artigo 18 que “o ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades”. Posteriormente, através dos decretos 13 e 240 de janeiro de 1991 e 25 de outubro de 1991, respectivamente, ficou fixado que a carga horária do Ensino Fundamental seria de no mínimo 800 horas de atividades distribuídas em 200 dias letivos.

Como podemos perceber, essas legislações mudam substancialmente o ensino obrigatório no país e proporcionam uma universalização da educação básica. Pelo que se pode observar, esta lei trouxe avanços significativos quanto à ampliação da educação obrigatória, aumentando-a de quatro para oito anos. É possível constatar também, que pela primeira vez a legislação abriu a possibilidade de matrícula para a criança com idade inferior a sete anos de idade.

Diante dessa realidade, evidencia-se que o ensino iniciado aos seis anos de idade não é uma novidade no sistema educacional brasileiro, uma vez que a Lei nº 5.692/71 deixa margem para a inserção destas crianças. Mas, é justamente nessa possibilidade que a efetivação de modo concreto não se realizou em todas as regiões do Brasil, ficando a critério dos sistemas de ensino optar ou não pelo adentramento das crianças nessa idade. Assim, apesar de possibilitar às crianças das classes mais populares o direito de permanecer mais tempo na escola, essa medida não garantiu a permanência dessas na escola, visto que o histórico do ensino demonstra que boa parte das crianças deixavam os bancos escolares para contribuir no orçamento familiar através do trabalho remunerado.

No tocante, com o enfraquecimento do Regime Militar iniciado em 1978, o país retoma os anseios pelo estado de direito. Em 1984 há um intenso movimento democrático por eleições diretas. No entanto, o Congresso Nacional, referenda ainda em escolha indireta os

nomes de Tancredo Neves para presidente e de José Sarney para vice. Como já conhecido por todos, o presidente por motivos de saúde, falece antes da posse. Em seu lugar assume o vice, que mantém o compromisso de revogar a legislação autoritária por meio de várias medidas, entre elas a eleição de uma Assembléia Nacional Constituinte, encarregada de dar ao País uma nova Carta Magna.

Assim, a promulgação em 5 de outubro de 1988 da atual Constituição Federal, foi fruto do processo de redemocratização do Brasil, na década de 1980, uma vez que trouxe para a pauta de discussões a educação como direito do cidadão e dever do Estado, revelando, o anseio da população por uma sociedade mais justa e democrática. Todavia, Vieira (2007, p. 303) explana que “os instrumentos de política educacional continuam os mesmos do período autoritário”. Logo, a atenção dos educadores converge para a Assembléia Nacional Constituinte, que, mesmo antes de ser instalada, “recebe contribuições dos atores ligados ao campo educacional, em franco processo de organização desde o início da década” (p. 304).

No que tange a educação, a Carta Constitucional de 1988 é a mais extensa de todas em matéria de educação, sendo detalhada em dez artigos específicos (arts. 205 a 214) e figurando em quatro outros dispositivos (arts. 22, XXIV, 23, V, 30, VI, e arts. 60 e 61 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT). Pela primeira vez, a Constituição prevê “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais de ensino” (Artigo 206, inciso IV) e não só no Ensino Fundamental, mas em qualquer nível ou etapa de ensino. Quanto à obrigatoriedade, restringe-se ainda ao ensino fundamental (artigo 208, inciso I), no entanto, reza o acesso à escolaridade obrigatória como direito público subjetivo (Artigo 208, § 1º).

Para Vieira (2007, p. 304), “em sintonia com o momento de abertura política, o espírito do texto é o de uma ‘Constituição Cidadã’ que propõe a incorporação de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação”. Tal pensamento é expressada no princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 206, I).

Outras conquistas asseguradas pelo texto são: o princípio da gestão democrática do ensino público (art. 206, VI); o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (art. 208, IV); a oferta de ensino noturno regular (art. 208, VI); o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive aos que a ele não tiveram acesso em idade própria (art. 208, I).

Nesse contexto, a dimensão da Carta de 1988 expressa de maneira significativa um pensamento mais ampliado do que aqueles que sobrepujavam as constituições de 1934, 1946,

e 1967, sobretudo, nos artigos que tratam da concepção, dos princípios e dos deveres do Estado no campo da educação. Portanto, a ideia de educação como direito, que começa a se materializar nas Constituições anteriores, é reeditada de forma ampla através da afirmação de que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205).

Como podemos perceber durante esta revisitação às Constituições brasileiras, sempre houve deveres do Estado para com a educação, todavia nenhuma avançou substancialmente tanto quanto a Carta Magna de 1988. Nessa direção, cabe acrescentar que dentre diversas implementações uma que merece destaque é que o “não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (art. 208, § 2º). Aqui, é perceptível a preocupação do Estado em oferecer um ensino de qualidade que leve a bandeira pregada na “Constituição Cidadã”. Atribui ainda ao Artigo 208, § 3º a tarefa de “recensar os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola”.

Outra dimensão abordada pela redação é a manutenção da competência privativa da União para “legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional” (art. 22, XXIV) e o compartilhamento com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência” (art. 23, V). Ao assumir a educação como direito do cidadão e dever do Estado, a atual Constituição brasileira impõe através desses artigos a formulação de leis complementares que garantam o cumprimento desse dever e estabelecem a elaboração e a implementação de políticas públicas que orientem as ações do Estado.

Como resultado dessa proposição, fruto de grandes embates e discussões é formulada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 em 20 de dezembro de 1996. Tal legislação decorreu da necessidade de se reorganizar a educação nacional em função da nova Constituição de 1988, que definiu os pilares para uma educação com vertente processual de alargamento da cidadania e dos direitos humanos. Desse modo, a Lei 9.394/96 tem seus pressupostos inspirados não somente na nova Constituição, mas, sobretudo no espírito/pensamento que a regeu.

No que tange ao financiamento, no Artigo 212 a legislação estabelece que a União deve aplicar “anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os



municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino”.

Por último, no que diz respeito às questões relativas à educação no texto de 1988, cabe ainda mencionar a previsão de lei para estabelecer o plano nacional de educação (art. 214), assim como a concentração de esforços do Poder Público na eliminação do analfabetismo e na universalização do ensino fundamental (ADCT, art. 60).

O Plano Nacional de Educação (PNE), discutido intensamente depois da aprovação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, foi votado pelo Congresso Nacional e aprovado com vetos pelo Presidente da República, através da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

Libâneo (2008) afirma que os planos que sucederam o de 2001 mostraram-se mais tentativas frustradas do que planos efetivos de educação, “uma vez que as coordenadas de ação do setor eram obstaculizadas pela falta de integração entre os diferentes ministérios, especialmente em razão de a educação nunca ter sido prioridade governamental” (p. 156). Contudo, é preciso salientar que os planos até então existentes se ligavam aos pressupostos estabelecidos pelas Leis nº 4.024/61 e 5.692/71, diferentemente do ocorrido após a promulgação da Carta de 1988, que infere a instituição do Plano Nacional de Educação (PNE) por lei, através do artigo supra mencionado (LIBÂNEO, 2008). Portanto, o PNE é autônomo em relação ao que estabelece a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Realizada a análise do objeto específico desse item, qual seja, o significado político do papel desempenhado pelo Congresso Nacional na elaboração das Constituições e, conseqüentemente, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Planos Nacionais de Educação em relação a ampliação da escolaridade no Brasil, podemos inferir algumas suposições acerca desse histórico.

As Constituições, apesar de não terem merecido a atenção por muitos anos dos estudiosos da educação brasileira, constituem uma peça importante para a compreensão da ampliação do ensino e, conseqüentemente, da política educacional. Logo, se a única maneira profícua de alumiar o significado do produto é dissecar a forma na qual foi produzido, cabe analisar o processo de elaboração das leis de ensino para se compreender o seu significado no que se refere a ampliação do ensino no Brasil. Nesse sentido, as Cartas Constitucionais e as Leis de Diretrizes e Bases constituem parte integrante do processo de elaboração e problematização das legislações que tangem a obrigatoriedade do ensino e sua progressiva

expansão. Assim, através desse breve histórico, procuramos deslindar o sentido histórico, social e político das referidas legislações.

Perante a esse contexto, as legislações mencionadas, por desempenharem uma contribuição singular do Congresso Nacional aos projetos oriundos do Poder Executivo, integram o mecanismo de compreensão da função do Congresso Nacional na elaboração e efetivação das legislações educacionais. Tal especificidade é de extrema importância para a compreensão do percurso histórico no qual a educação brasileira foi pautada durante seu processo de ampliação da obrigatoriedade do ensino básico.

Desse modo, o entendimento da efetivação das Constituições e das respectivas Leis de Diretrizes e Bases na legislação abre uma perspectiva interessante para os estudos sobre o Ensino Fundamental de nove anos. Isto porque, como tentamos demonstrar, torna-se possível articular o contexto de criação das leis e as propostas realmente efetivadas durante os períodos destacados.

Nesse contexto, a análise das constituições indicaram que o caminho legislativo da política educacional brasileira da ampliação da escolaridade obrigatória no viés democrático, é uma medida positiva, pois prevê uma extensão dos anos de escolaridade para as crianças brasileiras. Entretanto, é preciso ressaltar que, no cunho de ampliação da escolaridade no Brasil através das legislações, este processo foi envolto em polêmicas, contradições e conflitos que envolviam forças e correlação de desejos.

Como percebemos, a Constituição Imperial de 1827 do Brasil, apesar de garantir a gratuidade da instrução primária para todos e, desse modo, ter sido um dos primeiros países emergentes a inscrever em sua legislação a gratuidade da educação a todos os cidadãos, não se efetivou na realidade social no âmbito da obrigatoriedade do ensino.

Silenciando a pronúncia do Império no que diz respeito a obrigatoriedade do ensino a Constituição de 1891 embora tenha sido a primeira Constituição republicana, não previa a escolaridade obrigatória e vetava aos analfabetos o direito de voto. Assim, não é estranho que, mesmo no nível das expectativas, a República silencie acerca da educação do qual o Império se pronuncia, visto que nesse contexto, o texto constitucional passa ao largo da matéria educacional.

Por outro lado, a Constituição de 1934 determinou a gratuidade do “ensino primário integral” e previa, por meio de um futuro Plano Nacional de Educação, a extensão da gratuidade a outros níveis de ensino.

No impulso da Carta anterior a Constituição de 1937 manteve a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, no entanto, no que tange à ampliação da obrigatoriedade de ensino houve uma regressão, denotando uma nova postura de paralisação ou enfraquecimento das conquistas já alcançadas para a educação. Assim, o texto de 1937 atenuou o dever do Estado como educador, instituindo-o como subsidiário, para preencher lacunas ou deficiências da educação particular, uma vez que ao invés de consolidar o ensino público e gratuito como tarefa do Estado, reforçou o dualismo educacional que prevê os ricos com escolas particulares e públicas de ensino propedêutico e confere aos pobres a condição de usufruir da escola pública.

Já a Constituição de 1946, sob a ótica dos princípios liberais e democráticos, voltou a determinar a obrigatoriedade e gratuidade apenas do “ensino primário”. Os graus posteriores de ensino só seriam gratuitos aos estudantes que provassem insuficiência de recursos.

No tocante, a Carta Magna de 1967 deixou de fixar a obrigatoriedade ao grau de ensino para fixá-las à faixa etária das crianças e jovens de sete a quatorze anos de idade. No entanto a gratuidade só era reconhecida nos estabelecimentos primários públicos, ficando a gratuidade dos graus ulteriores ao primário vinculada a dois critérios: insuficiência de recursos do aluno e efetivo aproveitamento no grau anterior. Por sua vez, a Emenda Constitucional nº 1 de 1969 voltou a vincular a obrigatoriedade ao grau de ensino juntamente à faixa etária. Tornou-se então obrigatório o ensino primário para a população de sete a quatorze anos de idade, desobrigando o Estado de oferecer o ensino ginasial aos que concluíssem o primário aos doze e treze anos.

Por último, a Constituição de 1988 é a mais extensa de todas em matéria de educação, uma vez que em sintonia com o momento de abertura política, o espírito do texto é o de uma “Constituição Cidadã” que propõe a incorporação de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação. Nesse contexto, a Carta de 1988 avança substancialmente no que se refere à ampliação do ensino no país por estabelecer a obrigatoriedade de no mínimo oito anos .

Diante dessas reflexões, podemos afirmar que o estudo das constituições é tema relevante para a problematização sobre a política educacional de implementação do ensino no Brasil por duas razões. A primeira está vinculada a questão da presença ou não da educação nas Constituições Brasileiras, visto que evidencia seu menor ou maior grau de importância ao longo da história. Nas primeiras constituições (1824 e 1891) as referências são mínimas, ilustrando sua pequena relevância para a sociedade da época. Com o aumento da demanda por

acesso à escola, a presença de artigos relacionados com o tema cresce substancialmente nas constituições posteriores (1934, 1937, 1946, 1967 e 1988).

A segunda dimensão ressalta que as articulações de interesses de grupos majoritários influenciam de maneira significativa na implementação e mudança do sistema de ensino no decorrer da história das legislações federais. Para Saviani (1988), Libâneo (2008) e Vieira (2007), os textos constitucionais são resultados dos contextos em que são produzidas, expressando correlações de forças que perpassam a produção das políticas públicas no âmbito do Estado. Percebe-se claramente em diversos textos a influência de grupos na elaboração das legislações como no caso de 1934, do qual as ideias liberais aparecem no texto constitucional e, em 1937 o movimento é no sentido inverso. Por conseguinte, em 1946 as idéias reformistas voltam a permear as referências à educação. No entanto, se alguns temas perpassam o conjunto das constituições, outros são exclusivos de determinados momentos históricos, expressando suas marcas.

Por fim, no que se refere ao estudo das Constituições Brasileiras em relação a ampliação da oferta do Ensino Fundamental, cabe mencionar os pressupostos de Saviani: é preciso que as legisladores que estão a margem dos processos pedagógicos e adentro das reformulações políticas em relação a educação, pensem sobre a especificidade da educação como

[...] uma prática social concretizada numa atuação efetiva na formação e desenvolvimento de seres humanos, em condições socioculturais e institucionais concretas, implicando práticas e procedimentos peculiares, visando mudanças qualitativas na sua aprendizagem escolar e na sua personalidade. (2008, p. 170)

É somente considerando a especificidade da educação que os legisladores conseguirão realmente articular a criação de dispositivos educacionais efetivos na legislações brasileiras com uma formação humanizadora, uma vez que tais leis são frutos das necessidades sociais de uma determinada população.

## 2.2 Política de implementação do ensino de nove anos.

*Toda emancipação é a recondução do mundo humano, das relações, ao próprio homem. A emancipação política é a redução do homem, de um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente e, de outro, a cidadão do Estado, a pessoa moral. Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas forças próprias como forças sociais e quando, portanto, já não se separe de sua força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana. (MARX, s.d., p. 38 apud SAVIANI, 1988, p. 156)*

A epígrafe acima demonstra a dificuldade de articular as políticas educacionais ao interesse da educação como perspectiva da libertação humana. Devido a essa dificuldade, nossa intenção nesse item é demonstrar como as políticas de implementação do Ensino de Nove anos previstas na LDBEN nº 9394/96 e no PNE Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 e aprovada a partir da Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006) podem contribuir na melhoria da qualidade da educação ofertada para as crianças de seis anos, visto que a efetivação desses princípios afetam diretamente os conteúdos da rotina escolar.

Conforme visto no capítulo anterior, o Ensino Fundamental sofreu diversas alterações no seu percurso histórico e foi configurado/reforçado a partir da Constituição Federal de 1988 em oito anos obrigatórios e gratuitos de estudos em instituições públicas. Como ressaltamos anteriormente, em virtude de intensos debates baseados no princípio do direito universal à educação para a todos, é aprovada em 20 de dezembro de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso seguindo as determinações da Constituição Cidadã.

De acordo com Saviani (2008), a lei mencionada teve como princípio regulamentar os direitos e conquistas já assegurados na Carta de 1988. Tal legislação, dentro do contexto neoliberal de reformas dos anos de 1990, amparada pela Constituição Federal Brasileira de 1988, ofereceu suporte para a efetivação da Lei do Plano Nacional de Educação como política de Estado em 2001, embasando demais planos do Governo específicos para a área educativa, tanto em âmbito Nacional, como do Distrito Federal, Estadual e Municipal, como por

exemplo: as Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino (DCNE); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Assim como aconteceu com a primeira LDB nº 4.024/61, um longo período se passou entre a nova constituição e promulgação da Lei nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996, visto que tal legislação é resultado de um longo embate, que durou cerca de oito anos, em meio a propostas e discussões de forças contraditórias e distintas. Trata-se, portanto, de uma lei de fundo democrático, revelando as contradições e interesses de diversas parcelas da sociedade civil. Baseada no princípio do direito universal à educação para todos, busca efetivar avanços com relação as legislações anteriores no que concerne a educação básica através do alargamento do número anos da Educação Básica.

Em relação a essas mudanças, Pereira & Teixeira (2003, p. 90) afirmam que:

Nas leis de educação anteriores, a prevalência da prática habitual de limitá-la ao domínio da habilidade de ler, escrever e contar tornou restritiva a sua oferta, cingindo-a, na primeira LDB, ao antigo ensino primário, e, posteriormente, na lei nº 5.692/71, estendendo aos oito anos de escolarização do primeiro grau. A atual lei, entretanto, com base em outros parâmetros, define uma concepção unificada de educação básica que abrange a formação do indivíduo desde zero ano de idade até o final do ensino médio, em três etapas consecutivas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Nesse contexto de formulação, o título IV da LDB, denominado “Da Organização da Educação Nacional”, é resultado da reprodução do *caput* do artigo 211 da Constituição Federal de 1988 que estipula como tarefa da União, dos Estados/Distrito Federal e dos municípios a organização, em regime de colaboração, dos seus sistemas de ensino (artigo 8º) acrescido do parágrafo 1º que atribui a União a prerrogativa de coordenar a política nacional de educação, articular os diferentes níveis e sistemas e exercer função normativa, redistributiva e supletiva em relação às outras instâncias educacionais e garantindo, pelo parágrafo 2º, liberdade de organização aos sistemas de ensino.

Dentre os vários avanços expressos na lei, é importante destacar o reforço do tempo de permanência mínima na educação obrigatória e a questão da ampliação consecutivamente da gratuidade da escola pública para o Ensino Fundamental (art. 32).

Ao inferir a duração mínima de 8 anos para o ensino fundamental, a referida lei possibilitou que esta modalidade de ensino pudesse ser organizada com maior duração. Outro artigo que corrobora com a possível ampliação do Ensino Fundamental está expresso no art. 23 da LDB que incentiva a criatividade e insiste na flexibilidade da organização da Educação Básica que

[...] poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Diante desse cenário e de pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE) no ano 2000 indicavam que a entrada de crianças com 6 anos de idade na 1ª série do Ensino Fundamental nas escolas da rede pública de ensino já era uma realidade e; pela abertura do art. 87, § 3º inciso I, das Disposições Transitórias que afirmava: “Cada município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: I – matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no Ensino Fundamental”, iniciou-se as discussões em torno da efetivação dessa ampliação no plano legislativo.

Por força das exigências legais e sociais, o parágrafo 1º do artigo 87 das “disposições Transitórias” (Título IX), determinou à União que encaminhasse no prazo de uma ano a partir da publicação da LDBEN, o Plano Nacional de Educação ao Congresso Nacional.

De acordo com Saviani, o presente artigo atribuía à União em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, o referido plano contemplando

[...] todos aqueles aspectos reativos à organização da educação nacional de modo a articular, nos termos do artigo 214 da Constituição Federal, o ensino em seus diversos níveis e integrar ações do Poder Público visando conduzir à: “Erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica no país”. (2008, p. 177)

Assim, como resultado de uma trajetória histórica, iniciada em 1932, pela manifestação explícita redigida pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, a ideia de plano no âmbito educacional foi efetivada através da aprovação pelo Congresso Nacional, por intermédio da Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Tal plano teve a duração de dez anos e deveria ser avaliado periodicamente pelo Poder Legislativo e acompanhado pela sociedade civil organizada (LIBÂNEO, 2008).

Saviani (2008) aponta que esta foi a principal medida de política educacional decorrente da LDBEN. Para o autor,

Sua importância deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados dentro do limite global de tempo abrangido pelo Plano que a própria LDB definiu para um período de dez anos. (2008, p. 04)

Nessas circunstâncias, a meta 2 do Ensino Fundamental prevista na determinação da Lei nº 10.172/01, de implantar progressivamente o Ensino Fundamental de nove anos, pela inclusão das crianças de seis anos de idade, abarca duas dimensões: “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem [...] e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (BRASIL, 2004, p. 14). O PNE estabelece, ainda, na apresentação dos objetivos e metas para o Ensino Fundamental: “Ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos” (BRASIL, 2001).

Diante dos inúmeros questionamentos referentes a tal ampliação, no segundo semestre letivo de 2004 o MEC distribuiu o documento de *Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de Nove Anos*. O encarte tinha o objetivo de informar as ações desenvolvidas no Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos até julho de 2004. A redação introdutória revela que foram realizados sete encontros regionais para discutir a ampliação do Ensino Fundamental e estes subsidiaram a elaboração do documento “*Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais*”, que segundo a Secretaria de Educação Básica do MEC serviria de referência nacional para as questões pedagógicas, administrativas e de avaliação para a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental.

A partir das análises desse documento podemos destacar alguns pontos inferidos relevantes para nosso estudo, dentre eles a ampliação do tempo de escolaridade obrigatória como movimento mundial, inclusive em países da América Latina que coloca “os jovens brasileiros em situação delicada, uma vez que, para continuar seus estudos nesses países, é colocada a ele a contingência de compensar a defasagem constatada” (Brasil, 2004, p. 14). Para Cruvinel (2009, p. 65) “esta cobrança em mais um ano de escolaridade obrigatória nesse momento não implica em defasagem e sim numa antecipação da idade para o ingresso no Ensino Fundamental”.

É preciso ressaltar que o documento de orientações gerais deixa claro que tal ação requer planejamento e diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, além de metas para a expansão do atendimento, com garantia de qualidade. Essa qualidade implica assegurar um processo educativo respeitoso e construído com base nas múltiplas dimensões e na especificidade do tempo da infância, do qual também fazem parte as crianças de sete e oito anos (BRASIL,



2004). Contudo, o estudo de Cruvinel (2009) verifica que existe no texto publicado pelo MEC uma exacerbação a favor da alfabetização das crianças de seis anos.

Assim, no mesmo documento, o MEC intensifica os debates em torno da alfabetização e ressalta que tal prática “não pode ser o aspecto único nem tampouco isolado desse momento de escolaridade formal” (BRASIL, 2004, p. 22). Portanto, é perceptível que a implementação do Ensino de nove anos nesse período ainda era um processo dual, controverso e os conteúdos a serem trabalhados foram tratados de modo superficial.

Diante desse decurso dos debates, em 16 de maio de 2005 é sancionada a Lei nº 11.114 que altera os arts. 6º, 30º, 32º e 87 da LDB, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Destacamos aqui a alteração do art. 32º que torna “O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante [...]”;

Neste mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emite os Pareceres n. 06 de 08/06/2005, e n. 18, de 15/09/2005 e publica a resolução nº 03 de 03/08/2005, que define as normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Para Saviani (2008), embora o MEC tenha divulgado alguns documentos de orientação e o CNE tenham divulgado documentos oficiais que orientam e legalizam a ampliação do Ensino Fundamental, a normatização para tal medida ficou em aberto.

Assim, pode ser que as entidades federativas, ao instituírem o ensino fundamental de nove anos, estabeleçam as diretrizes e normas que deverão presidir a implantação dessa medida. Mas não sabemos se isso ocorrerá nem como ocorrerá, havendo o risco de que os 5.506 municípios, os 26 estados e o Distrito Federal adotem orientações discrepantes na implantação do ensino fundamental de nove anos. (p. 90 e 91)

Nesse sentido, posteriormente a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, alterou a duração do Ensino Fundamental e reafirmou a matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade e fixou para o ano de 2010 a data limite para que os municípios se adaptassem a nova legislação.

De acordo com Saviani (2008), essas medidas podem ser consideradas um avanço por ampliar o tempo de escolaridade obrigatória, uma vez que a tendência educacional no país já indicava o início da alfabetização no último ano da pré-escola, isto é, aos seis anos. Para o autor (2008), a incorporação dessa faixa etária ao ensino fundamental é coerente e precisa estar identificada com processos pedagógicos condizentes com a idade das crianças.

Assim entendida, essa medida deveria vir em favor da garantia de uma educação de qualidade que permitisse, ao longo de nove anos do ensino fundamental obrigatório, assegurar domínio pleno dos conhecimentos básicos [...] a toda população do país. Mas, se prevalecer a atual orientação das políticas educacionais de considerar a escolarização como um ritual mecânico mais preocupado em assegurar estatísticas aceitáveis pelos organismos internacionais do que em garantir a efetiva aprendizagem das crianças, a extensão para nove anos não terá nenhuma importância pedagógica.

Nessa direção, Gorni (2007) advoga que o ingresso da criança de seis anos não pode ser tratado apenas como uma mudança de caráter estrutural, mas deve configurar uma medida que impulse questionamentos e alterações substanciais no conteúdo e na forma do trabalho pedagógico que se desenvolve nas séries iniciais do Ensino Fundamental, superando, entre outros aspectos, o caráter disciplinar e fragmentado dos conteúdos e o trabalho pedagógico que não privilegia a especificidade da idade dessas criança.

No que diz respeito a organização, o Ensino Fundamental de nove anos com acesso de alunos de seis anos é composto, de acordo com o Parecer nº 03 de 03/08/2005, em cinco anos iniciais (1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano) e quatro anos finais (6º, 7º, 8º e 9º ano).

O artigo 2º do Parecer referido afirma que “A organização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da Educação Infantil adotará a seguinte nomenclatura:

Tabela 1 – Organização do Ensino Fundamental de nove anos

<b>Etapa de ensino</b>	<b>Faixa etária prevista</b>	<b>Duração</b>
<b>Educação Infantil</b> Creche Pré-escola	<b>Até 5 anos de idade</b> até 3 anos de idade 4 e 5 anos de idade	
<b>Ensino Fundamental</b> Anos iniciais Anos finais	<b>até 14 anos de idade 9 anos</b> de 6 a 10 anos de idade de 11 a 14 anos de idade	<b>9 anos</b> 5 anos 4 anos

Fonte: Parecer 03, de 03 de agosto de 2005

Concordando com Saviani (2008) e Gorni (2007), Borba & Goulart (2007) infere que a nova organização não trata apenas da nomenclatura, mas de toda a reorganização: a estrutura, a forma de gestão, os ambientes, tempos, espaços, materiais, conteúdos, metodologias, planejamento e avaliação. Na visão das autoras (2007), é preciso que se tenha muito claro que, não se trata de transferir competências, conteúdos ou habilidades de uma série para a outra do currículo de 8 anos, mas conceber uma nova estrutura de organização, considerando as características afetivas, cognitivas e sociais desta faixa etária, respeitando os sujeitos da aprendizagem.

A criança de seis anos está no espaço de intersecção da Educação Infantil com o Ensino Fundamental. É preciso, pois, que o planejamento de ensino preocupe-se com as diferenças e preveja atividades que alternem movimentos, tempos e espaços. Para Borba & Goulart (2007), é importante que não haja rupturas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, mas que haja continuidade dos processos de aprendizagem.

Na 2ª edição do documento *“Ensino Fundamental de nove anos:Passo a passo para a implementação”* realizada em 2009, a redação trata sobre diversas questões no que se refere ao currículo, a normatização, a estrutura e funcionamento, a organização pedagógica e ao processo de formação dos professores. Dentre as inúmeras questões levantadas destacamos aquelas referentes a organização pedagógica em virtude do nosso objeto de estudo. De acordo com o documento, o primeiro ano constitui uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento. Entretanto, não se deve restringir o desenvolvimento das crianças de seis anos de idade exclusivamente à alfabetização (BRASIL, 2009).

Nesse contexto, é importante que o trabalho pedagógico assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento. “A alfabetização não deve ocorrer apenas no segundo ano do Ensino Fundamental, uma vez que o acesso à linguagem escrita é um direito de todas as crianças” (BRASIL, 2009, p. 23). No entanto, durante o percurso escolar é preciso que sejam garantidos o acesso da criança as mais diversas produções culturais humanas, inclusive a brincadeira.

Diante da necessidade de esclarecimento em relação a forma do trabalho pedagógico, em 20 de fevereiro de 2008 o CNE emitiu o Parecer nº4/2008. A consulta emanada da Secretaria da Educação Básica do MEC tratou de questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem nos três anos iniciais do Ensino Fundamental com 9 anos de duração. Na introdução do Relatório houve a descrição do encaminhamento de um ofício ao CNE por parte da Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação, Professora Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva. Neste se evidenciou as preocupações com a qualificação do “processo de ensino e aprendizagem da alfabetização e do letramento nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, no período de atendimento às crianças de 6 a 8 anos”, solicitando o pronunciamento da CEB.

O Parecer CNE/CEB nº 4/2008, afirma que o Ensino Fundamental ampliado para nove anos de duração é um novo Ensino Fundamental, que exige uma proposta pedagógica própria para ser desenvolvida em cada escola.

É fundamental considerar o que estabelece o Voto do Relator no Parecer CNE/CEB nº 4/2008, a saber:

4 – O antigo terceiro período da Pré-Escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar “ciclo da infância”.

5 – Mesmo que o sistema de ensino ou a escola, desde que goze desta autonomia, faça a opção pelo sistema seriado, há necessidade de se considerar esses três anos iniciais como um bloco pedagógico ou ciclo seqüencial de ensino.

6 – Admitir-se-á, entretanto, nos termos dos artigos 8º, 23 e 32 da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o desdobramento do Ensino Fundamental em ciclos, no todo ou em parte.

7 – 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.

8 – Dessa forma, entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir das explicações de tal parecer podemos inferir que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, não tem como objetivo preparar crianças para o Ensino Fundamental; tem objetivos próprios que devem ser alcançados na perspectiva do desenvolvimento infantil respeitando, cuidando e educando crianças no tempo singular da primeira infância. Já no que se refere ao primeiro ano do Ensino Fundamental a criança de seis anos, assim como as demais de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda suas características, qualidades e necessidades específicas dessa infância (BRASIL, 2009).

Desse modo, no que tange a organização, a ampliação não se trata de realizar um emaranhado de conteúdos da antiga primeira série do Ensino Fundamental de oito anos. Pelo contrário, é necessário elaborar uma nova proposta político-pedagógica e curricular coerente com as especificidades não só da criança de seis anos de idade, como também das demais crianças de sete, oito, nove e dez anos de idade que realizam os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como os anos finais dessa etapa de ensino. Portanto, o Ensino Fundamental de nove anos “exige a reelaboração da Proposta Pedagógica das Secretarias de Educação e do Projeto Político-Pedagógico das escolas, bem como a atualização das normas curriculares pelos Conselhos de Educação” (BRASIL, 2009, p. 24).

Assim, na tentativa de orientar os sistemas de ensino para nova organização da escolaridade obrigatória brasileira o MEC lançou em 2007 o documento “*Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*”. Tal documento foi enviado as escolas públicas brasileiras e as secretarias de educação estaduais, municipais e do Distrito Federal que, no Censo Escolar 2006 declararam ter ampliado o Ensino Fundamental para nove anos de duração.

É preciso ressaltar que tal documento oferece um tratamento mais técnico ao problema público que integra a agenda de governo em relação a implementação proposta pela Lei 11.274/06. Para tanto, foram escolhidos alguns *pensadores*, tanto os que atuam na sociedade como os que atuam no governo, para legitimar o problema público e também à sua solução. Portanto, inferimos que esta publicação do MEC pertence à comunidade escolar geral, dado que reuniu *pensadores* do governo e da sociedade para tratar da inclusão da criança de seis anos na escolaridade obrigatória, que foi ampliada de oito para nove anos de duração.

O texto possui uma coletânea de textos elaborados por especialistas em educação brasileiros:

- A infância e sua singularidade (Sonia Kramer);
- A infância na escola e na vida: uma relação fundamental (Anelise Monteiro do Nascimento);
- O brincar como um modo de ser e estar no mundo (Ângela Meyer Borba);
- As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola (Ângela Meyer Borba e Cecília Goulart);
- As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento (Patrícia Corsino);
- Letramento e a alfabetização no ensino fundamental: pensando a prática pedagógica (Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Artur Gomes de Moraes);
- A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixo (Cecília Goulart);
- Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão (Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Artur Gomes de Moraes);
- Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade (Alfredina Nery).

Na introdução do documento é proclamado que a implantação de uma política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração exige tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem. Nesse sentido, a aprendizagem não pode ser representada apenas pelo aumento da permanência da criança na escola, “mas também do emprego mais eficaz desse tempo: a associação de ambos pode contribuir significativamente para que os estudantes aprendam mais e de maneira mais prazerosa” (BRASIL, 2007, p. 07).

O documento ainda reitera que para a legitimidade e a efetividade dessa política educacional, são necessárias ações formativas da opinião pública, condições pedagógicas, administrativas, financeiras, materiais e de recursos humanos, bem como acompanhamento e avaliação em todos os níveis da gestão educacional. No que tange ao processos pedagógicos, o texto elaborado dá ênfase a alfabetização e letramento, mas considera que as

[...] propostas pedagógicas das secretarias de educação e dos projetos pedagógicos das escolas, de modo que assegurem o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, tendo em vista alcançar os objetivos do ensino fundamental, sem restringir a aprendizagem das crianças de seis anos de idade à exclusividade da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, mas sim ampliando as possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, 2007, p. 09)

Desse modo, evidenciamos que o documento tem a intenção de gerar reflexões no que tange a inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental e ressaltar as suas especificidades. Entretanto, é preciso reiterar que as reflexões causadas pela leitura do presente documento precisam se efetivar nas práticas processos pedagógicos desenvolvidos na escola.

Em meio as dúvidas para a efetivação do trabalho com as crianças de seis anos de idade, o MEC lançou em 2009 um texto denominado “*A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos*” que trata especificamente da alfabetização e letramento no Ensino Fundamental. No documento, evidencia-se que não podemos perder de vista o direito das crianças ao conhecimento, em particular, o direito de acesso à linguagem escrita. Assim, considera que

[...] a criança pequena é um sujeito que interage com outros grupos sociais e com suas produções simbólicas e a linguagem escrita é uma dessas produções com as quais as crianças têm, desde muito pequenas, uma familiaridade e uma curiosidade para conhecer e dela se apropriar (BRASIL, 2009, p. 122).

Entretanto, apesar de assegurar que as crianças nessa idade precisam ter direito e acesso à linguagem escrita, o próprio texto ressalta que é preciso respeitar a criança e a seu tempo de vida. Nesse sentido, a escolarização obrigatória não pode dar excessiva centralidade aos conteúdos pedagógicos em detrimento do sujeito e de suas formas de socialização. Para o documento,

Essa proposição ganha especial destaque, principalmente se consideramos as características das sociedades contemporâneas. Quer pelas exigências de uma formação educacional futura; quer pela escassez ou ausência de espaços públicos adequados, tendo em vista a redução e, em alguns casos, o desaparecimento do espaço da rua como local de socialização; quer pela diminuição das situações de troca entre irmãos e primos acarretada pela redução das taxas de natalidade, a infância contemporânea encontra na escola um espaço importante para sua manifestação (BRASIL, 2009, p. 121).

Nesse contexto, o MEC pretendeu com essa publicação contribuir para a ampliação de importantes conceitos e, sobretudo, ter proporcionado reflexões acerca do processo de apropriação da linguagem escrita pela criança de seis anos de idade.

Por último, cabe ressaltar uma breve síntese dos dispositivos ressaltados nos pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação que dão suporte legal para a ampliação do Ensino Fundamental:

Tabela 2 – Síntese dos pareceres e resoluções acerca do Ensino de Nove anos

<b>Pareceres/Resoluções</b>	<b>Predisposições</b>
<b>Parecer CNE/CEB nº 24/2004, de 15 de setembro de 2004</b>	estabelece normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração.
<b>Parecer CNE/CEB nº 6/2005, de 8 de junho de 2005</b>	reexamina o Parecer CNE/CEB nº 24/2004, visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos.
<b>Resolução CNE/CEB nº 3/2005, de 3 de agosto de 2005</b>	define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração.
<b>Parecer CNE/CEB nº 18/2005, de 15 de setembro de 2005</b>	apresenta orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental, em atendimento à Lei nº 11.114/2005, que altera os artigos 6º, 32º e 87º da Lei nº 9.394/96.
<b>Parecer CNE/CEB nº 39/2006, de 8 de agosto de 2006</b>	responde consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental.
<b>Parecer CNE/CEB nº 41/2006, de 9 de agosto de 2006</b>	responde consulta sobre a interpretação das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006.

<b>Parecer CNE/CEB nº 45/2006, de 7 de dezembro de 2006</b>	responde consulta referente à interpretação da Lei nº 11.274/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.
<b>Parecer CNE/CEB nº 5/2007, de 1o de fevereiro de 2007</b>	(reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2007), responde consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da matrícula obrigatória de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental.
<b>Parecer CNE/CEB nº 7/2007, de 19 de abril de 2007</b>	reexamina o Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata de consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e à matrícula obrigatória de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental.
<b>Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008</b>	reafirma a importância da criação de um novo Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 6 (seis) anos completos ou a completar até o início do ano letivo. Explicita o ano de 2009 como o último período para o planejamento e implementação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, que deverá ser adotado por todos os sistemas de ensino até o ano letivo de 2010.
<b>Emenda Constitucional nº 59/2009, de 11 de novembro de 2009</b>	acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal; dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao <i>caput</i> do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.
<b>Parecer CNE/CEB nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009</b>	fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
<b>Parecer CNE/CEB nº 22/2009, de 09 de dezembro de 2009</b>	prevê a edição de documento (resolução, deliberação ou equivalente), que defina as normas e orientações gerais para a organização do Ensino Fundamental nas redes públicas estaduais e municipais e; a adoção do dia de 31 de março como data de corte etário para a matrícula de crianças com 6 (seis) anos completos de idade no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, devendo as demais serem matriculadas na Pré-Escola, em atenção ao disposto na Emenda Constitucional nº 59/2009.
<b>Resolucao CNE/CEB nº 01, de 14 de janeiro de 2010</b>	Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.



A partir dessas análises, é necessário destacar que o estudo do imperativo legal da ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil no período dos últimos cem anos permite inferir que esta sempre esteve ligada a polêmicas e indagações, envolvendo forças e correlações de forças de diferentes grupos de interesse, configurando-se em uma política pública social. Nesse contexto, muitas lutas foram travadas para que a educação se tornasse um direito de todo cidadão brasileiro. Assim, o imperativo legal construído nos últimos cem anos revelou e revela o valor social que a educação tem para a sociedade brasileira.

Reiteramos, no entanto, a complexidade do processo de formulação e implementação de políticas públicas sociais num país continental como o Brasil, marcado por má distribuição de renda e conseqüente injustiça social. No caso da educação, gera disputas e tensões entre os entes federados e entre os níveis de ensino que compõem a Educação Básica, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Tais questões nos dão a dimensão do problema que se instala ao se aumentar um ano na escolaridade obrigatória num país que tem suas peculiaridades como o Brasil.

Nessa direção, a ampliação do Ensino fundamental tem sido um desafio enfrentado por muitos países. De acordo com a Unesco (2007), alguns países latino-americanos ampliaram o ensino obrigatório nos últimos anos, ocasionando, desta forma, melhores índices de aproveitamento do período escolar.

Na Argentina, a educação obrigatória, a chamada *Educación General Básica (EGB)*, é dividida em três ciclos de três anos cada. O primário é compreendido pelos dois primeiros ciclos da EGB, mas pode ter mais um ou dois anos. Finalizando os três ciclos, o estudante pode optar por *Polimodal*, uma etapa em que são oferecidas diferentes orientações. Apesar de não ser obrigatório, o *Polimodal* é requerido para entrar nas universidades do País.

Por outro lado na Oceania, a estrutura escolar da Austrália depende muito de cada Estado ou região. Há lugares do país em que a pré-escola faz parte do primário, mas esta não é a regra. O normal é que as crianças, um ano antes da 1ª série, cursem o “pré-primário”, onde é feita uma ambientação à rotina escolar. Aos 12 anos, elas entram no secundário, que também é chamado de *High School*, onde permanecem por seis anos.

Com um sistema parecido com o francês, os americanos dividem o sistema escolar em duas fases, primário e secundário, sendo que este último também tem duas etapas. Aos seis anos, os alunos entram no Ensino Fundamental, a *Elementary School*. Esta fase, em que há apenas um professor (às vezes dois) por turma, se estende por cinco anos. Aos 11, começa

a *Middle School*, quando começa a divisão clara de disciplinas. Por fim, dos 14 aos 18, os estudantes cursam o *High School*, onde há aulas eletivas preparatórias para determinados campos de atuação profissional. Já na Europa, países como a França, iniciam o processo de alfabetização antes mesmo do ensino primário. No último ano do jardim de infância, chamado de *maternelle*, as crianças já são introduzidas à leitura. Quando entram no *Enseignement Primaire*, equivalente ao Ensino Fundamental brasileiro, aos 6 anos, elas aprendem a escrever e aperfeiçoar a leitura durante o *cours préparatoire*. Aos 15, iniciam o secundário, que é dividido em *collège*, com duração de quatro anos, e o *lycée*, que tem três anos. E já no final do *lycée*, os franceses começam a se preparar para uma profissão, no chamado *Baccalauréat*.

Na Itália, o ensino básico é dividido em duas etapas: *Scuola elementare* e *Scuole Medie*. A primeira fase é equivalente ao nosso Ensino Fundamental, mas tem uma duração menor, cinco anos. Ao final, o estudante inicia na *Scuole Medie*, que também é dividida em duas etapas, *Medie Inferiori* e *Medie Superiori*. Elas têm duração de três e cinco anos, respectivamente. Ao final de cada um dos *Medie*, o aluno faz uma avaliação. Diferentemente da maioria dos demais países, o italiano tem, normalmente, 13 anos de escolaridade.

Diante desses cenários, a obrigatoriedade do ensino e sua extensão pairam em questões relacionadas ao patamar mínimo desejável da educação escolar, sendo que, em diversos países, a obrigatoriedade do ensino começa aos quatro ou aos cinco anos. O entendimento é o de que quanto mais cedo e maior for o tempo de permanência da criança em período escolar, maiores serão as chances de seu êxito (UNESCO, 2007).

De acordo com os dados da Unesco,

[...] o acesso à educação primária mostra um panorama auspicioso na maioria dos países que se empenham a aproximar da universalidade. Assim, 11 países mostram taxas de acesso superiores a 95% (Argentina, Panamá, México, Equador, Santa Lucia, Barbados, Peru, Aruba, Cuba, Belize e Bolívia); outros 12 taxas superiores a 90% (Ilhas Virgens Britânicas, Montserrat, São Kitts e Nevis, São Vicente e Granadinas, Guatemala, Brasil, Suriname, El Salvador, Trinidad e Tobago, Venezuela, Jamaica e Honduras). (2007, p. 91)<sup>7</sup>

<sup>7</sup> No texto em espanhol lê-se: [...] el acceso a la educación primaria muestra un panorama auspicioso en tanto la mayoría de los países empiezan a aproximarse a la universalidad. Así, 11 países muestran tasas de acceso superiores al 95% (Argentina, Panamá, México, Ecuador, Santa Lucía, Barbados, Perú, Aruba, Cuba, Belice y Bolivia); **otros 12 tasas superiores al 90%** (Islas Vírgenes Británicas, Monserrat, San Kitts y Nevis, San Vicente y las Granadinas, Guatemala, **Brasil**, Surinam, El Salvador, Trinidad y Tobago, Venezuela, Jamaica y Honduras) Sin embargo, nueve países (Anguila, Nicaragua, Dominica, Islas Caimán, República Dominicana, Granada, Bahamas, Colombia y Turcos y Caicos) muestran tasas de acceso menores al 90% lo que hace patente la necesidad de esfuerzos aún mayores a efectos de incorporar a la población aún sin acceso a este nivel educativo.

Como podemos visualizar na citação acima, o Brasil possui taxas superiores a 90% de acesso a educação primária (Ensino Fundamental) e possui taxas inferiores em relação a países como Argentina, Panamá, México, Ecuador, Santa Lucía, Barbados, Perú, Aruba, Cuba, Belice e Bolívia que mostram taxas de acesso superiores a 95%.

Outro ponto que merece ser destacado é que apenas 4 países – Brasil, Guatemala, El Salvador e Nicarágua, o ingresso da criança a escolaridade obrigatória era aos sete anos. A antecipação do acesso e da obrigatoriedade de escolarização da criança de seis anos é uma das medidas das políticas educacionais da maioria dos países europeus, da América Latina e do Caribe. Conforme dados da Unesco (2007), dentre os 41 países da América Latina e do Caribe, 22 países determinam a idade de acesso a escolaridade da criança aos seis anos e em outros 156 países já é aos cinco anos.

Para a Unesco (2007), a quantidade de anos estudando representa maior intelectualidade, maior propensão ao mercado de trabalho, bem como simboliza exemplo para as gerações futuras. Contudo esse tempo de obrigatoriedade do ensino não serve como garantia de que todas as crianças em idade escolar terão acesso a uma educação que atenda às suas reais necessidades.

Segundo o órgão internacional (2007), houve a preocupação de alguns países da América Latina e Caribe em estender a obrigatoriedade do ensino visando a melhores índices de escolaridade da população, e, conseqüentemente maiores possibilidades de acesso ao conhecimento e ao mercado de trabalho. Outro aspecto salientado evidencia que a grande maioria dos países da região preocupou-se em antecipar o ingresso das crianças ao ensino fundamental, iniciando assim os estudos na faixa etária entre quatro e cinco anos. Em outros, porém, vê-se a ampliação se dando no nível médio de ensino. Análises recentes da situação atual do ensino obrigatório ofertado no Brasil apontam avanços conseguidos e os desafios que persistem e emergem com as transformações em curso no país e no mundo.

Por fim, nossa análise documental revelam três pontos de articulação das políticas educacionais:

A primeira, é a dificuldade apresentada pela análise sobre ampliação do Ensino Fundamental vinculada as lógicas econômicas. As políticas educacionais se apresentam, ao longo da história, de forma circular, revestidas de novos sentidos, mas propondo o retorno de antigas ações, já desenvolvidas, como as apresentadas no item anterior. No processo de estudo das políticas de implementação do Ensino Fundamental de nove anos, observamos que este

processo não escapa da lógica mercantil e de interesse de grupos minoritários, uma vez que o deslocamento do discurso da qualidade em educação para um imperativo de Educação para Todos, articulado com a racionalidade econômica se faz presente em muitos dos documentos analisados durante esse texto.

De acordo com Santaiana (2008), durante muito tempo insistiram em naturalizar a ideia de um Ensino Fundamental de oito anos, mas agora existe uma rede discursiva operacionalizada por vários enunciados, buscando legitimar o Ensino de nove anos. Para a autora (2008), “nesse jogo de poder e verdade, não se pode perder de vista que uma aparente decisão educacional não se mostra articulada a outras racionalidades” (p. 41).

Assim, é perceptível que o Ensino de nove anos se alinha com outras políticas que circulam mundialmente, tais como *Educação para todos: o compromisso de Dakar*<sup>8</sup> (UNESCO, 2001). No âmbito nacional também são reafirmadas em políticas públicas como o decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que implementa o Plano de Metas Nacional Compromisso de Todos pela Educação, em regime de colaboração dos Municípios, Estados e União.

Desse modo, ao afirmar que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos é uma política de inclusão social, é válido dizer que tal implementação se vincula a uma lógica mercantil de transformações técnico-científicas, econômicas e políticas por intermédio da educação (LIBÂNEO, 2008). Nesse sentido, a universalização do Ensino Fundamental norteia uma proposta de educação em que é inaceitável que existam crianças não matriculadas nas escolas. Tal discurso está vinculado aos órgãos internacionais como a Unesco e Unicef, Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI).

Portanto, ao tratar de uma política de inclusão social é evidente que sobressaem alguns mecanismos que efetivam o governo dos sujeitos, uma vez que tal política procura não só gerenciar riscos futuros, mas também produzir, por meio de dados estatísticos, o perfil do aluno que deve ser incluído, para seu próprio bem e da nação, no Ensino Fundamental.

Para Saviani (2008), se prevalecer a atual orientação das políticas educacionais de considerar a escolarização como um ritual mecânico mais preocupado em assegurar estatísticas aceitáveis pelos organismos internacionais do que em garantir a efetiva

---

<sup>8</sup> UNESCO. *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. 2. ed. Brasília: Unesco, Consed; Ação Educativa, 2001

aprendizagem das crianças, a extensão para nove anos não terá nenhuma importância pedagógica, muito menos promoverá a educação humana.

A segunda implicação está relacionada com a falta de discussão referentes aos conteúdos, estruturas, materiais e formação docente no que tange o ingresso da criança de seis anos de idade. Para Arelaro (2005), “o primeiro impasse do ensino fundamental público no Brasil diz respeito à necessidade de se criar um novo modelo de referência de ‘qualidade para todos’ em que o ensino para todos possa significar, genuinamente, ‘ensino de qualidade para todos’” (p. 1048). No entanto, apesar de o MEC ter lançado diversos documentos de orientação durante os anos de 2004 à 2010, o que se percebe é que o ingresso das crianças ainda é tratado de forma superficial no que diz respeito as especificidades de aprendizagem nessa etapa do ensino.

Diante desse cenário, identificamos que os documentos do MEC revelam contradições referentes ao ingresso e tratamento da criança aos seis anos de idade. A dualidade dos documentos em relação ao trabalho pedagógico com as crianças demonstra a preocupação no âmbito jurídico e político, mas não considera de maneira efetiva as condições da realidade educacional.

No que tange à esta pesquisa, percebemos que os documentos não tratam especificamente do trabalho pedagógico com as crianças ao não discutir questões referentes as relações sociais das crianças no ambiente escolar; importância e definição das atividades presentes nesta etapa; tempo e espaço/rotina destinados as diferentes atividades; conteúdos e propriedades específicos a este público educacional.

No que diz respeito as relações sociais das crianças que outrora pertenciam a Educação Infantil, identifica-se um silenciamento na forma de organizar as experiências coletivas. Ao emitir o parecer CNE/CEB nº 4/2008 inferindo que Ensino Fundamental ampliado para nove anos de duração é um novo Ensino Fundamental, que exige uma proposta pedagógica própria para ser desenvolvida em cada escola, o documento propõe um currículo novo a esta etapa da Educação básica. Entretanto, o documento apenas aponta alguns objetivos a serem alcançados e uma coletânea de textos que precisam ser interpretados pelos administradores e professores acerca do Ensino Fundamental de nove anos. Assim, no que diz respeito a esta questão e a forma de tratar as crianças, suas experiências e relações os documentos, pareceres e coletânea de textos se abdicam e deixam margem para a reprodução do modelo anterior do Ensino Fundamental.

Por outro lado, no que se refere a importância e definição das atividades para as crianças de seis anos é possível identificar uma dualidade dos documentos no tratamento desta questão. Isso se justifica pelo fato de os documentos não considerarem as características essenciais das crianças que outrora pertenciam a Educação Infantil: inicialmente as propostas apontavam a necessidade da brincadeira estar presente de maneira substancial nesse nível de ensino, entretanto, posteriormente, os rumos e traços característicos da proposta mudaram e deu-se mais ênfase a atividades que visam a alfabetização e o letramento<sup>9</sup>.

Como pudemos perceber durante o texto, na 2ª edição do documento “*Ensino Fundamental de nove anos: Passo a passo para a implementação*” realizada em 2009, a redação discute que o ensino no primeiro ano não deve restringir o desenvolvimento das crianças de seis anos de idade exclusivamente à alfabetização, mas o mesmo documento afirma que o primeiro ano constitui uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento. Outra dualidade encontrada nos documentos está presente nos pareceres CNE/CEB nº 18/2005 e CNE/CEB nº 4/2008. O primeiro parecer aponta no item 5 dos votos dos relatores a seguinte indicação:

Promover, de forma criteriosa, com base em estudos, debates e entendimentos, no âmbito de cada sistema de ensino, a adequação do projeto pedagógico escolar de modo a permitir a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade na instituição e o seu desenvolvimento para alcançar os objetivos do Ensino Fundamental, em 9 (nove) anos; inclusive definindo se o primeiro ano ou os primeiros anos de estudo/série se destina(m) ou não à alfabetização dos alunos e estabelecendo a nova organização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos termos das possibilidades dos Art. 23 e 24 da LDB.

Já o parecer seguinte infere no item 7 do Voto dos Relatores que os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica e são voltados à alfabetização e ao letramento. Afirma no mesmo parágrafo, contraditoriamente, que 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. No item 8 ressalta ainda que é preciso entender que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, fica perceptível

---

<sup>9</sup> Cabe ressaltar aqui o recente programa do Governo Federal em prol da alfabetização e do letramento – Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa. Tal pacto Nacional é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

através da dualidade apresentada pelos documentos a indefinição de propostas a serem tratadas pedagogicamente no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Cabe ressaltar que a dualidade apresentada nos documentos impede a discussão acerca do tempo/espço destinada as diferentes atividades e dos conteúdos e propriedades das atividades necessárias a essa faixa etária, uma vez que a indefinição acerca do trabalho pedagógico limita as possibilidades de pensamento sobre tais questões. Desse modo, existe um silenciamento dos documentos referente a essas discussões e apenas um tratamento de modo superficial da forma do trabalho a ser realizado neste período.

Diante dessas considerações, as análises dos documentos revelam que as políticas educacionais voltadas para o ensino de nove anos estão muito distantes da criança que está em sala de aula. Tal afirmação parte da ideia de que mesmo com toda a discussão em pleno vapor, devido à mudança do Ensino Fundamental para nove anos, o currículo e as práticas, especialmente as que envolvem a alfabetização e letramento, persistem no cotidiano escolar. Portanto, a implementação nesse aspecto não é indicação de o ensino tem se tornado mais qualitativo por causa do acesso da crianças mais cedo.

Por outro lado, é preciso ressaltar que no âmbito legal a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, do ponto de vista democrático, é uma medida positiva, dado que estabelece uma extensão dos anos de escolaridade para as crianças brasileiras. No que diz respeito a legalidade, os pareceres possuem sua legitimidade, dado que a garantia do acesso a escolaridade obrigatória, no nosso sistema de ensino, se faz através da emissão de documentos pelos conselhos acompanhados pela sociedade civil. Assim, ampliação do tempo de escolaridade obrigatória significa possibilitar a todos os cidadãos, principalmente aos que historicamente vêm sendo excluídos, o acesso a este direito.

A partir dessas explanações, consideramos que a mudança de estrutura do Ensino Fundamental nas legislações não pode ser o principal enfoque na análise da inserção da criança nesse contexto, mas realmente aquilo que tem se efetivado enquanto processos pedagógicos dentro desse novo universo. Portanto, é preciso que para a efetivação do direito da criança ao acesso no Ensino Fundamental exista um foco central da política educacional para questões de cunho epistemológico e gnosiológico no que tange à infância. Entretanto, essa discussão não pode ser priorizada em detrimento da garantia do direito à educação, independentemente do lugar em que a criança esteja, mas precisa fazer parte do contexto de

implementação, tanto no que diz a estrutura, conteúdos e equipamentos quanto no que se refere a questão legal.

Desse modo, no que tange o estudo dos principais documentos que regem o Ensino Fundamental de nove anos e o processo democrático de oferta da educação, cabe destacar que é preciso considerar os sujeitos do processo, respeitando suas especificidades e garantindo qualidade no atendimento e não somente oferta de maior tempo ou duração na escola.

Assim, torna-se necessário estudos que contemplem as reais condições das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, uma vez que apenas garantir no âmbito legal e jurídico a inserção delas não efetiva ações de caráter educativo. É preciso garantir uma educação que esteja pautada na ideia de humanização, isto é, a apropriação das qualidades tipicamente humanas.

Para tanto, no próximo item discutiremos acerca das publicações de Teses e Dissertações referentes ao Ensino Fundamental de nove anos. Tal item tem a intenção de demonstrar os estudos sobre este fenômeno, as lacunas, nosso objeto de pesquisa e os possíveis caminhos para novas pesquisas no âmbito acadêmico.

### **2.3 Análises das teses e dissertações sobre a ampliação do ensino fundamental de nove anos.**

É indubitável que a construção de qualquer material teórico perpassa pela formação de um arcabouço consistente que revele as principais ideias e perspectivas de uma determinada temática ou teoria. Por isso utilizamos uma linguagem metafórica para expressar a dimensão abordada para a construção do estado da arte no que tange as Teses e Dissertações.

Todo pescador sabe muito bem que antes da pesca é preciso deixar em ordem os materiais que serão utilizados durante a atividade. Isso depende, também, do estilo de pesca na qual se adotará, por exemplo: a pesca de lazer é aquela em que uma pessoa pesca apenas para se divertir, pesca por puro prazer; a pesca de competição já tem como objetivo principal a captura do maior número de exemplares possível, embora não impeça o pescador de se divertir ao fazê-lo e; a pesca profissional que é exercida por profissionais com viés lucrativo e normatizado.



No caso dos pescadores profissionais é permitido utilizar materiais que contribuam na efetivação da pesca. Dentre os materiais mais eficientes se enquadra a rede de pesca, que pode ser dividida em quatro subcategorias: as redes de arrasto; de emalhar; as de cerco; a tarrafa.

Assim, a utilização desses materiais dependerá do tipo de local e objetivo que o pescador determinará antes da efetivação da atividade. Entretanto, apesar das diferenças entre os tipos de rede uma coisa entre elas é comum: todas elas nunca conseguirão capturar todos os peixes dos rios ou dos mares em virtude das suas fissuras. Nesse contexto, se enquadra nosso levantamento, uma vez que ao lançarmos nossa rede temos a consciência de que não conseguimos contemplar todos os trabalhos acerca da temática.

Diante dessas considerações metafóricas, optamos por realizar um levantamento da produção de dissertações de mestrado e de teses de doutorado defendidas entre os anos de 2006 e 2011 em Programas de Pós-Graduação em Educação com a temática do Ensino Fundamental de nove anos. Tal levantamento teve a intenção de subsidiar e fundamentar a presente pesquisa além de proporcionar o conhecimento sobre a produção acadêmica da temática em questão e suas principais contribuições para o campo da Educação em geral e, especialmente, para o campo de estudos do Ensino Fundamental.

As dissertações e as teses foram localizadas na Internet por meio dos bancos de dados da CAPES, da BDTD, do CNPq e do Domínio Público. Na pesquisa bibliográfica realizada, foram utilizados os seguintes descritores: “Ensino Fundamental de nove anos”, “Escola de nove anos e a brincadeira”, “1º ano do Ensino Fundamental”, “A criança de seis anos de idade no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos”, “Educação Infantil e Ensino Fundamental”, os quais poderiam estar localizados no título ou no resumo do trabalho. Nosso *corpus* de análise soma um total de quarenta e seis trabalhos sendo quarenta e duas dissertações de mestrado (91,3%) e quatro teses de doutorado (8,7%).

Em relação ao período estabelecido para o levantamento desses dados – a partir de 2006 – determinamos tal ano em razão da promulgação da Lei nº 11.274/06, que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos. No sentido de embasar a nossa investigação, procuramos identificar nas teses e nas dissertações localizadas: 1) os temas investigados; 2) as abordagens metodológicas adotadas; 3) os sujeitos pesquisados e; 4) as questões passíveis de novas investigações.

Dos quarenta e seis trabalhos selecionados, apenas uma dissertação estava disponível apenas na versão resumo, o restante estavam na versão integral. Considerando o ano de defesa das teses e dissertações, temos a seguinte configuração:

Tabela 3 – Ano de defesa das dissertações e teses sobre a ampliação do Ensino Fundamental.

<b>ANO</b>	<b>Quantidade de Dissertações</b>	<b>Quantidade de Teses</b>	<b>Total da Produção</b>
2006	2	-	2
2007	2	-	2
2008	9	-	9
2009	17	1	18
2010	7	3	10
2011	4	1	5

No que diz respeito à distribuição temporal, 13 pesquisas (28, 3%) foram publicadas nos três primeiros anos de implantação do novo Ensino Fundamental e 33 pesquisas (71,7%) tiveram publicação nos últimos três anos. Consideramos que o aumento expressivo das pesquisas nos últimos três anos está relacionado ao fato de que 2010 era o prazo final para a implementação do ensino fundamental de nove anos. Outro fator que influencia esse número são os debates e as produções de artigos que começaram a dar visibilidade a temática até então pouco explorada nos programas de Pós-graduação em educação no Brasil.

Em relação à localidade das universidades em que as dissertações e as teses foram defendidas, identificamos nove Estados da Federação brasileira, todos situados nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Tais dados podem ser visualizados na Tabela 4.

Tabela 4 – Localidade das universidades em que foram defendidas as dissertações e teses.

<b>Localidade</b>	<b>DF</b>	<b>GO</b>	<b>MG</b>	<b>MS</b>	<b>PR</b>	<b>RJ</b>	<b>RS</b>	<b>SC</b>	<b>SP</b>	<b>Total</b>
Dissertações	03	01	02	03	08	-	09	03	12	41
Teses			01		01	01	01		01	05

Como é possível visualizar, à distribuição dos trabalhos por região geográfica, apresenta o seguinte índice: 17 pesquisas (36,9%) foram realizadas na região sudeste; 22 pesquisas (47,8%) na região sul e; 7 pesquisas (15,3%) na região centro-oeste. É notório a preocupação de alguns programas de Pós-graduação diante dessa nova situação no cenário educacional. Entretanto, percebemos que existe um certo desnivelamento no tratamento dessa temática em regiões mais pobres. Nesse sentido, é preciso que pesquisas se concentrem nas regiões nordeste e norte para que tenhamos um panorama geral da ampliação do Ensino Fundamental no Brasil. Vale destacar que tal ampliação não foi realizada somente em alguns estados, mas sim em nível nacional o que caracteriza todas as regiões.

No movimento de análise dos trabalhos, identificamos que a maioria das pesquisas utilizaram diversas técnicas de pesquisa para a coleta de dados. No entanto, ficou evidente o uso da análise documental que estava presente em quase todas as dissertações e teses. Verificamos, portanto, que 39,1% das dissertações e teses utilizaram a análise documental com forma de coleta de dados. Tal indicativo pode estar relacionado principalmente com a divulgação dos materiais de implementação do ensino de nove anos, com os decreto leis e, ainda, com os pareceres relacionados a temática. Outro recurso metodológico que foi bem explorado pelos pesquisadores foi a entrevista com os sujeitos envolvidos nos estudos. Destacamos que 54,3% das pesquisas utilizaram esse tipo de procedimento em seus estudos em virtude de o Ensino Fundamental de nove anos ser envolto de polêmica e curiosidade sobre seu real funcionamento perante as diversas esferas do conhecimento.

Em nossa análise, ressaltamos, ainda, pesquisas que se valeram, além da pesquisa documental, de duas ou mais formas de coleta de dados, por exemplo: observação, entrevista e grupo focal; entrevista e questionário; observação e entrevista; observação, entrevista e questionário; conversa informal, entrevista, observação e intervenção; etnografia com observação e diário de campo. Isso indica uma pluralidade de procedimentos metodológicos para o caso de uma mesma temática, aspecto importante na pesquisa de um fenômeno escolar, especialmente em se tratando de uma nova política de escolarização, como é o caso do Ensino Fundamental de nove anos.

Tabela 5 – Métodos e procedimentos utilizados nas dissertações e teses

<b>Método</b>	<b>Total</b>
Análise Bibliográfica	9
Análise Documental	18
Diário de Campo	1
Entrevista	25
Estudo de Caso	3
Etnografia	4
Intervenção	3
Observação	8

Em se considerando os sujeitos participantes ou objeto de estudo das pesquisas, identificamos vinte e três trabalhos em que as professoras foram o foco da investigação; em nove, as crianças; em seis os agentes políticos e administrativos/diretores e coordenadores e em outros três secretário de educação municipal foram o alvo das entrevistas. Em vários trabalhos, houve a opção por diferentes sujeitos na investigação, isto é, alguns trabalhos

agregavam professoras com os gestores e, em outros, emaranhavam professoras, crianças e pais. Ao que tudo indica, a maioria das pesquisas foi realizada considerando as professoras como principais sujeitos investigados, uma vez que, das quarenta e seis pesquisas analisadas, 50% foram com as professoras.

Nesse sentido, é preciso ressaltar que no desenrolar dos estudos sobre essa perspectiva escolar é preciso considerar as crianças como sujeitos ativos que podem contribuir significativamente no processo de pesquisa. Tal ótica pode permitir aos pesquisadores conhecer diferentes significados, anseios e dificuldades atribuídos pelas crianças no primeiro ano do ensino fundamental.

Tabela 6 – Sujeitos participantes ou objeto de investigação das dissertações e teses.

<b>Sujeitos</b>	<b>Total</b>
Agentes políticos e administrativos	1
Coordenadores	2
Crianças	14
Diretores	3
Pais	1
Professores	23
Secretario da educação municipal	3

Por conseguinte, no intento de identificar as temáticas abordadas pelos autores, observamos que os estudos do Ensino Fundamental de nove anos estão imbricados a outras temáticas de pesquisa, como, por exemplo: políticas públicas, formação de professores, espaço físico, tempo escolar, rotinas, financiamento, concepções de ensino, aprendizagem, alfabetização e letramento, lúdico, infância, prática pedagógica, Educação Infantil, entre outras.

Desse modo, ao verificarmos nosso *corpus* de dados, foi possível dividir as quarenta e seis dissertações em nove grupos específicos. Entretanto, ressaltamos que apesar de algumas pesquisas utilizarem diversas temáticas em sua discussão, o critério para o agrupamento foi o objeto de estudo principal. Observemos abaixo a tabela 7 para maior apropriação.

Tabela 7 – Relação das temáticas investigadas nas dissertações e teses.

<b>TEMÁTICA</b>	<b>Total da Produção</b>
Análise da política de implementação do ensino de nove anos	15
Alfabetização e Letramento	8
Atividades Lúdicas (Brincar)	2
Concepção de Criança, Infância e Culturas infantis	9
Concepção de professores sobre do EF de nove anos	6
Currículo	2

Formação Continuada	2
Vivências espaço-temporais	1
Intensidade do Estresse escolar	1

Como é notório, podemos identificar em tal análise a sobrepujança de pesquisas que tratam da análise da política de implementação do ensino de nove anos (32, 6%). Normalmente, esse tipo de temática utilizava como ferramenta de investigação a análise documental para a compreensão da realidade em que se encontrava o ensino de nove anos.

Percebemos, no desenrolar do diagnóstico, outras temáticas que receberam maior preocupação pelos pesquisadores durante o período de 2006 a 2011: Alfabetização e letramento (17,3%); Concepção de criança, infância e culturas infantis (19,5%). A primeira é uma perspectiva valorizada no cenário acadêmico e principalmente pelos educadores que trabalham com as crianças de seis anos. As pesquisas demonstram a preocupação dos profissionais em subsidiar qualitativamente o ler e escrever nas escolas, sobretudo, no primeiro ano do Ensino Fundamental. No entanto, os dados revelam que essa preocupação qualitativa, infelizmente, não tem se efetivado e o ensino de crianças nessa idade requer, também, outros tipos de linguagem na sua formação. Já a segunda temática apontada revela uma curiosidade em termos de regionalismo na produção científica em nosso país. O tema subsequente analisado foi encontrado em sua maioria na região sul do país, o que demonstra o aprofundamento nos estudos sobre criança, infância e culturas infantis e sua relação com a sociologia da infância ligado as universidades dessa região.

Por fim, outro destaque são as pesquisas que procuraram identificar as concepções dos professores sobre o ensino fundamental de nove anos, chegando a 13% do total de dissertações e teses que tratam da temática.

### **2.3.1. Contribuições das pesquisas em relação ao Ensino Fundamental de nove anos.**

O diagnóstico realizado perante as dissertações e teses defendidas pelos programas de Pós-Graduação em educação durante o período de 2006 a 2011, as quais compuseram nosso corpus de análise, evidenciaram de maneira substancial contribuições e reflexões para o campo do ensino fundamental e aprofundou a discussão em relação ao ensino de nove anos.

Análises qualitativas demonstraram que, embora os estudos tenham sido realizadas a partir de problemas e procedimentos metodológicos distintos, foi unânime o reconhecimento de que o ensino fundamental de nove anos implantado ocorreu com muitas limitações e/ou precariedade quanto à reorganização dos espaços, tempo, atividades, estratégias e recursos, permanecendo com praticamente a mesma estrutura típica das primeiras e segundas séries do modelo de ensino fundamental anterior.

A ampliação do Ensino Fundamental se concretizou, via de regra, sem o necessário planejamento e construção de condições de atendimento às crianças que nele ingressaram; as transformações ocorreram, prioritariamente no âmbito administrativo, frequentemente restritas às matrículas das crianças de seis anos nesse nível de ensino. Para Kramer (2006) a mudança apenas burocrática é o que muitas vezes minimiza a potencialidade da escola, inferiorizando o que seria capaz de ampliar o conhecimento dos alunos: a experiência com a cultura. Ainda que a mudança administrativa seja importante para a execução dos direitos da população escolar, o objetivo do ensino da criança de seis anos no plano educacional é assegurar a apropriação dos diversos conhecimentos presentes nas manifestações culturais humanas.

Nesse sentido, as pesquisas apontam que os problemas do Ensino Fundamental de nove anos perpassa pela constituição de um currículo que proporcione a criança de seis anos de idade a experiência com a cultura e, sobretudo, nessa dimensão a valorização do brincar nesse nível de ensino.

Em relação a essa questão, dos quarenta e seis trabalhos pesquisados, 19 deles, ou seja, 41,3% do total, indicaram escassez da atividade lúdica no espaço escolar e reconheceram a relevância de sua inserção na rotina das crianças (ALBRECHT, 2009; BARBOSA, 2009; BONAMIGO, 2010; CONSTANTINO, 2011; COSTA, 2009; DANTAS, 2009; FURTADO, 2009; MORO, 2009; NEVES, 2010; RODRIGUES, 2008; SANTOS, 2008, SCHMITZ, 2008;

SINHORI, 2011; SOUZA, 2009; TENREIRO, 2011; VALIENGO, 2008; VARGAS, 2010; ZATTI, 2009; ZINGARELLI, 2009).

No entanto, se refinarmos as dissertações perceberemos que apenas duas tratam especificamente da questão da brincadeira no primeiro ano do Ensino Fundamental e apontam contribuições significativas para ampliação do conhecimento nessa área. As outras, portanto, apresentam tal especificidade somente como um problema a ser investigado e resolvido, mas não indicam possíveis caminhos para a execução de tais atividades nessa etapa de ensino. Nesse sentido, os autores que focalizaram o ensino de nove anos, indicaram que o processo de implementação ainda representa um longo caminho a ser percorrido, visto que as mudanças e adaptações da infraestrutura, do tempo, do espaço, dos recursos e do currículo permaneceram praticamente as mesmas que as do ensino de oito anos, em várias unidades escolares de várias regiões do Brasil.

Apesar dessas considerações gerais, Zingarelli (2009) ao investigar a diferença entre o processo de ensino e de aprendizagem das crianças de seis anos inseridas no ensino fundamental de nove anos de duração, nas instituições públicas e nas instituições privadas de ensino chegou a conclusão que as mudanças foram mais efetivas nas escolas públicas municipais do que nas escolas privadas. Tal afirmação parte da premissa de que as instituições municipais passaram por alterações referentes ao espaço físico, a concepções de ensino e de aprendizagem e de organização de tempo, e nas instituições privadas o mesmo não ocorreu, sendo realizadas alterações meramente burocráticas, visto que na prática a realidade das crianças de seis anos permaneceu na mesma estrutura, concepção e organização da Educação Infantil.

Em relação a brincadeira, Zingarelli (2009) aponta que a mudança do Ensino Fundamental reduziu significativamente os períodos destinados ao brincar. Na visão da autora (2009, p. 128), “na educação infantil o brincar era amplamente valorizado e considerado como um requisito para o desenvolvimento infantil, já no Ensino Fundamental há um desprezo a atividades lúdicas e estas são entendidas como atividades para passar o tempo”. Esse movimento de desvalorização da atividade lúdica têm tornado-se habitual nas instituições de ensino fundamental, visto que essa etapa está caracterizada e marcada historicamente pelas atividades formais (ZINGARELLI, 2009).

Nesse sentido, Costa (2009) infere que a criança de seis anos além de perder o direito do brincar na escola perdeu um lugar historicamente constituído: a Educação Infantil. O autor

(2009) destaca que tal etapa da educação vem sendo estudada a diversos anos por pesquisadores no sentido de qualificar esse espaço e respeitar a especificidade infantil. Assim, “ela exige uma educação diferenciada da que historicamente tem sido propiciada pelo Ensino Fundamental” (COSTA, 2009, p. 08). Contrapondo-se as ideias de Costa (2009), Carneiro (2006) afirma que a saída da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental pode ser um indicativo de melhora no processo de alfabetização das crianças que, agora passam por nove anos no ensino fundamental. Nessa perspectiva, o reconhecimento do processo de enturmação é “um elemento crucial de análise dos processos de alfabetização e letramento desenvolvidos na escola” (CARNEIRO, 2006, p. 205).

Em pesquisa bibliográfica-documental, Zatti (2009) identificou que a ruptura inesperada da Educação Infantil para o Ensino Fundamental gerou nos professores certa resistência às mudanças das práticas pedagógicas, decorrentes da exigência da Lei 11.274/06, que ampliou a escolaridade básica. O estudo realizado com os professores de Santa Catarina demonstrou que tais profissionais não conseguiram expressar um conhecimento que atendesse de maneira clara quais conteúdos devem ser trabalhados com as crianças de seis anos na escola de ensino fundamental.

Nesse sentido, a autora (2009, p. 73) reforça que é preciso nesta fase de mudança da educação básica “descontaminar a educação infantil dos procedimentos típicos e contaminar o ensino fundamental com os procedimentos da educação infantil, considerando a especificidade da faixa etária”.

Reforçando as ideias de Zatti (2009), Barbosa (2009) identificou que existe uma mudança abrupta entre Educação Infantil e Ensino Fundamental que, por conseguinte, inibe em diferentes momentos a possibilidade dos alunos encontrarem caminhos que favoreçam a construção de novos saberes com autonomia. Tal fato é marcado pela prática voltada para a repetição e reprodução de um modelo de educação bancário (BARBOSA, 2009).

Vargas (2010), em seu estudo procurou demonstrar as concepções de infância e brincadeira dos profissionais que trabalham com as crianças de seis anos de idade através de história de vida e profissional dos participantes. A autora (2010) percebeu que as concepções dos participantes revela uma infância de liberdade, de imaginação, de criatividade e de espaços e tempos favoráveis para a vivência das atividades lúdicas. Entretanto, a autora (2010) demonstrou certa contradição no trabalho desses profissionais: ao mesmo tempo que sabem da importância da brincadeira na formação da criança pequena, os professores não



possuem embasamento de sua escolarização e formação docente para trabalharem com práticas que respeitem a infância e valorizem as culturas lúdicas. A autora (2010, p. 175), afirma que “trabalhar numa perspectiva lúdica requer muitos conhecimentos frente as necessidades infantis, à imaginação [...], muita paciência com atividades que envolvem movimento, linguagem, expressões corporais e simbólicas”.

Desse modo, é preciso no cenário do primeiro ano do Ensino Fundamental reestabelecer a reflexão das infâncias e das práticas lúdicas pertencentes as crianças, “a partir da retomada de concepções, repensando as práticas docentes para um presente que amenize os problemas infantis que a história demonstrou e que atualmente se vivencia” (VARGAS, 2010, p. 177).

Concordando com Zatti (2009) e Vargas (2010), Valiengo (2008) analisou a articulação dos aprendizados possíveis na Educação Infantil e a criação de novas necessidades de educação da criança que adentra ao Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Nesse cenário, a autora (2008) considera que a prática educativa ainda não se constitui como papel essencial na criação de motivações no desenvolvimento da criança. Pelo contrário, a rotina observada demonstra que a prática desconsidera atividades essenciais da criança, tais como: a brincadeira; os jogos de construção; o desenho; a dança; a pintura; a modelagem. Na visão de Valiengo (2008, p.08) “as professoras investigadas parecem desconhecer as especificidades das aprendizagens infantis, [...] que garanta os conhecimentos fundamentais a uma prática pedagógica potencializadora de humanização na infância”.

Dentro desse contexto, o desenvolvimento infantil precisa ser considerado como um movimento sistêmico: a criança pertencente primeiro a educação infantil e posteriormente ao Ensino Fundamental não modifica automaticamente sua atividade primordial, da brincadeira ao estudo, mas percorre num movimento dialético entre essas duas atividades, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (VALIENGO, 2008).

Stasiak (2010), por sua vez, procurou demonstrar que a inserção da criança aos seis anos de idade pode ser provocador de estresse infantil. Para tanto, o estudo se propôs a verificar a intensidade do estresse escolar abrangido pelas crianças e suas possíveis relações com a inserção da criança no primeiro ano.

A autora (2010, p. 01), infere que “muitas crianças relataram ter vivenciado diversas situações estressoras no ambiente escolar e os domínios mais estressantes em sua percepção foram *relação com os companheiros e adaptação a demandas não acadêmicas*”. Na análise

dos dados, a autora (2010) revela que as respostas das crianças sugerem certa atenção a interação familiar, ou seja, considerar a qualidade desse quesito educacional aumenta as possibilidades de sucesso na trajetória escolar das crianças.

Por outro lado, Souza (2009) procurou analisar a proposta de formação continuada voltada para o Ensino Fundamental de nove anos. Em seu estudo verificou que

Embora se tenha observado na literatura específica que as propostas de formação continuada em serviço, oferecidas em ambiente não escolar, geralmente seguem um modelo ‘clássico’ e homogeneizador, as análises dos dados sinalizam mudanças, pois o grupo de professoras que se formou procurou romper com a cultura tradicional individualista para dar lugar à cultura da troca de experiências e construção do conhecimento coletivo. (SOUZA, 2009, p. 07)

Entretanto, apesar de tal avanço na compreensão sobre o processo de formação é preciso levar em conta que um programa dessa magnitude alcançará resultados satisfatórios somente se os objetivos dos sujeitos e a perspectiva adotada estejam em consonância. Tal direcionamento possibilita aos docentes reflexão sobre sua prática pedagógica, tendo como objetivo minimizar o fosso existente entre sua formação inicial e seu contexto profissional (SOUZA, 2009).

Outro aspecto levantado pela autora (2009) está em relação à preocupação das professoras perante a alfabetização desse novo grupo escolar. Tal fator pôde revelar a pressão que as educadoras do primeiro ano sofrem dos sistemas de ensino, levando, muitas vezes, essas profissionais a dar menor importância às outras especificidades da criança como a brincadeira.

Já Schmitz (2008), abordou a temática das vivências espaço-temporais das turmas de Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. O estudo de Schmitz (2008) aponta algumas contribuições para a discussão do currículo desta nova formatação da educação básica, destacando a necessidade de observarmos os deslocamentos pelos diferentes espaços da escola e as eminentes pausas entre as vivências pedagógicas, como indissociáveis do processo educativo. A autora (2008, p. 128),

Aposta na possibilidade de transformar seus espaços-tempos em “lugares de todos”, desafiando professores, alunos e os demais sujeitos da comunidade escolar a observarem, pensarem, perceberem, projetarem, criarem e avaliarem a sua organização espaço-temporal, rompendo inclusive, se necessário for, com os padrões até então considerados predominantes.

Partindo desta aposta, Schmitz (2008) problematiza o conceito de tempo escolar, denotando a influência do “relógio” como o instrumento organizador da rotina da escola.

Pelas leituras e observações realizadas no campo empírico constata a necessidade das instituições “buscar novas alternativas de organização de seu cotidiano, procurando romper com a tradicional cultura horológica, que tem instituído o relógio como o único referencial de sua organização” (SCHMITZ, 2008, p. 128).

Silva (2009), em pesquisa realizada em Santa Catarina se propôs a investigar a implementação do ensino de nove anos, analisando seus possíveis efeitos na educação infantil. No percurso realizado pela autora (2009), identificou-se que vários tem sido os esforços nos âmbitos administrativos e pedagógicos e no que tange a Educação Infantil pouco tem sido feito pela ampliação das vagas. Outro aspecto destacado pela autora (2009) está em relação à ausência de garantias do caráter de não retenção as crianças matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Por mais que se constitua como medida de justiça social, o Ensino Fundamental de nove anos é uma política focalizada que guarda potencialidades, mas também pode contemplar, dessa forma, efeitos não desejáveis às crianças de 0 a 5 anos, que, por direito, estão incorporadas à educação infantil. (SILVA, 2009, p. 07)

Essa crítica reflete sobre a forma de implementação do ensino de nove anos que em alguns locais apenas tem transferido as matrículas da educação infantil para o ensino fundamental. Assim, as promessas de que a ampliação do Ensino Fundamental aumentaria, conseqüentemente, as vagas da educação infantil não estão sendo realizadas na prática de implementação. Para Silva (2009) isso se constitui apenas como um deslocamento de responsabilidades em torno da educação das crianças pequenas, visto que a constituição dessa medida à infância configura-se em tema complexo, polêmico e carente de debate amplo.

Capuchinho (2007), Abreu (2009), Santos (2008), Schineider (2009) e Santaiana (2008) procuraram conhecer as idéias de professoras sobre o ingresso da criança, aos seis anos de idade, na escolaridade obrigatória e sua implicação na organização do processo de ensino da leitura e da escrita iniciais. Capuchinho (2007) demonstrou que os significados e sentidos produzidos pelos professores sobre o Ensino Fundamental de nove anos norteiam os conteúdos em sua prática pedagógica. Os dados apontados pela autora (2007, p. 08) indicam a necessidade de que “mudanças, como a do ensino fundamental, sejam gestadas coletivamente, com a participação de todos os atores envolvidos”. Destaca, ainda que, para atender e garantir as reais necessidades da criança é necessário que se oportunize ao profissional condições adequadas para o exercício docente.

Por conseguinte, Abreu (2009) identificou que a fala e prática das professoras não compreendem a alfabetização como processual, mas determinante de um espaço temporal delimitado de acordo com o ano que o aluno frequenta. Em relação aos alunos, a autora (2009, p. 14) destaca “que o relacionamento processual e individual estabelecido com o mundo da escrita [...] influencia significativamente no uso que se faz dessa forma de linguagem no cotidiano”. Portanto, os processos de alfabetização e letramento são intrínsecos.

Já Santos (2008), na elaboração das categorias, percebeu dois movimentos: um movimento retrospectivo e um movimento prospectivo.

No movimento retrospectivo, a ampliação do ensino é pensada a partir daquilo que os sujeitos não sabem, pois precisam ser lapidados e completados, pois lhes faltam habilidades e competências para aprender, assim, o processo de escolarização é organizado abandonando-se a visão de infância como período de desenvolvimento. No movimento prospectivo, percebeu-se que a organização desse primeiro ano remete a um pensar os processos de produzir a infância e de formalizar o ensino de maneira a valorizar as possibilidades de avançar de cada sujeito, notando-se, assim, um movimento de construção de uma escolarização voltado às capacidades do sujeito. (p. 07)

Na dimensão avaliativa, Schineider (2009) notou que os métodos de alfabetização utilizados nos anos iniciais do ensino fundamental estabelecem um padrão a ser alcançado pelos alunos mediante avaliações que definem a correspondente matriz de competências habilidades cognitivas. Nesse sentido, nas avaliações realizadas cabe questionar a série de testagens e provas pelas quais passam os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, dado que tais avaliações não podem ser consideradas como verdades absolutas sobre o desempenho dos alunos. Para a autora (2009) as avaliações precisam ser consideradas como “verdades historicamente construídas e que podem ser desconstruídas em prol do que temos como representação de uma sociedade melhor” (p. 157).

Para Santaiana (2008), a questão da inclusão da crianças de seis anos no ensino fundamental se apresenta como estratégia eficaz do governo da infância.

Ela promove uma garantia de que não só as crianças de segmentos mais privilegiados economicamente se encontrarão no espaço institucionalizado da escola, porque mesmo estes têm que passar por ela para aprenderem, não só conhecimentos escolares, mas a serem cidadãos. (SANTAIANA, 2008, p. 96)

Entretanto, a questão levantada vai ao encontro da questão em torno da infância pobre que está a margem das condições de vida consideradas produtivas pelo estado neoliberal que pode produzir riscos eminentemente sociais. O discurso da autora (2008, p. 98) afirma que

sujeitos alfabetizados e letrados na atual forma do ensino fundamental “[...] terão melhores possibilidades, de acordo com as orientações do MEC, de inserir-se no mercado de trabalho”.

Esse discurso, infelizmente traz a tona as questões neoliberais inseridas nas preocupações dos governantes que instituem certas decisões em prol da melhoria da mão-de-obra para atender de maneira qualitativa aos bens da sociedade capital. Dessa maneira, evidencia-se conteúdos e marginalizam-se outros, como por exemplo atividades de caráter lúdico e artístico. Tal privilégio não atende as necessidades infantis na sua formação global e demonstra que as políticas para a educação possuem fins para a produção do capital e não para o desenvolvimento humano.

Nesse contexto, as pesquisas realizadas por Rohden (2006), Antunes (2010) e Moro (2009) revelaram que as políticas educacionais voltadas para o ensino de nove anos estão muito distantes do professor que está em sala de aula. Tal afirmação parte da ideia de que mesmo com toda a discussão em pleno vapor, devido à mudança do Ensino Fundamental para nove anos, o currículo e as práticas, especialmente as que envolvem a alfabetização e letramento, persistem no cotidiano escolar. Rohden (2006) considera que, por se tratar de uma situação nova, muitas instituições apresentam dificuldades na adequação do primeiro ano do Ensino Fundamental, ressaltando a necessidade de mais pesquisas, com o intuito de acompanhar os próximos anos subsequentes à implantação.

Os resultados do estudo de Rohden (2006), evidenciaram a importância de políticas afirmativas para a educação no Brasil e revelaram que, após estruturação, a ampliação do Ensino Fundamental poderá contribuir para uma melhoria evidente no resultado da educação, uma maior qualidade no ensino e, conseqüentemente, um Brasil mais humanizado, mais escolarizado e incluído.

Antunes (2010) analisa que a falta de subsídios e orientações sobre a proposta, antes e durante o processo de implementação, sentimentos de dúvidas, desconforto e insegurança foram vivenciados pelos professores nos exercício da docência e da gestão e pais. Para a autora (2010) não são somente as leis que garantirão as modificações na qualificação do processo educativo, mas as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Portanto, para a autora (2010, p. 160) “a escola, mais uma vez, é convidada a legitimar tal política, mas como estamos falando de uma proposta que assume essa proporção na sociedade, ela não será legitimada de uma hora para outra”.

Nessa dimensão, Moro (2009) destaca em sua tese que a implementação realizada nas escolas municipais de Curitiba desconsiderou a participação dos professores em discussões prévias e nas tomadas de decisão. Outro aspecto levantado pela autora (2009) permite verificar que o trabalho pedagógico estrutura-se em função da centralidade na alfabetização. Tal aspecto acentua a preocupação com a dificuldade em acolher as culturas lúdicas e infantis, incluindo-se a brincadeira de faz-de-conta.

Raniero (2009), identificou que no âmbito do Ensino Fundamental de nove anos, pais, professores e crianças concordam com a inserção aos seis anos de idade. Na pesquisa realizada em 2009, a autora demonstra que os sujeitos envolvidos no processo escolar já estão habituados e satisfeitos com os possíveis avanços escolares desse novo formato do ensino fundamental. Para a autora (2009), o contexto escolar foi adaptado para receber crianças de seis anos de idade, o trabalho docente tem como foco a língua portuguesa, com ênfase na alfabetização e embora o lúdico não desapareça neste nível de ensino, é mais direcionado às atividades escolares do que as de caráter livres.

O estudo de Raniero (2009) demonstra ainda que o trabalho docente é caracterizado essencialmente pela “ênfase na sistematização da escrita e a função pedagógica da escola é percebida pelos sujeitos pesquisados. Além de aprender a ler e a escrever, as crianças também recebem na escola transmissão de valores e condutas”. Assim, embora as atividades lúdicas também façam parte do trabalho docente, jogos e brincadeiras estão presentes essencialmente fora da sala de aula - basicamente nos momentos de recreio e parque – de forma que neste momento as crianças podem se movimentar, jogar, correr, etc. junto à seus colegas de turma. Quando presente em sala de aula, apresenta finalidade específica: jogos que envolvam leitura e escrita são os mais utilizados pelas docentes. Nesse sentido, a autora (2009) aponta que diversas crianças sentem falta de brincar mais na escola.

Já no âmbito legal, Oliveira (2009) destaca quatro importantes apontamentos sobre a legislação que garante o Ensino Fundamental de nove anos: legitimidade dos pareceres; aspectos administrativos; Constituição Federal de 1988; presença de uma concepção de educação.

Para a autora (2009), os pareceres possuem sua legitimidade, dado que a garantia do acesso a escolaridade obrigatória, no nosso sistema de ensino, se faz através da emissão de documentos pelos conselhos acompanhados pela sociedade civil. Em relação ao aspecto administrativo a autora (2009) infere que as questões de infraestrutura são vistas pelos

administradores escolares como impedimento ao processo de implantação do ensino fundamental de nove anos. Na visão de Oliveira (2009), essa situação evidencia uma desconsideração do que estava posto nos documentos que antecedem essa ampliação, no caso, o Plano Nacional de Educação que desde 2001 estabelece sua meta 2, a ampliação do ensino fundamental de nove anos.

Já a análise da Constituição Federal de 1988 apontou que este documento maior assegura o Ensino Fundamental como direito público subjetivo, o que exige do poder público condições favoráveis para que esse direito seja atendido. “O debate sobre a referida questão não evidenciou a preocupação com esse dispositivo legal que exige mais responsabilidade dos gestores nas ações direcionadas à área educacional” (p. 103).

Ainda no âmbito legal, Abiatti (2008) e Cruvinel (2009) em estudo documental e bibliográfico procuraram traçar o caminho legislativo da política educacional brasileira da ampliação da escolaridade obrigatória de oito para nove anos de duração com a inserção da criança de seis anos de idade. Para Abiatti (2008, p. 145) a “ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, do ponto de vista democrático, é uma medida positiva, pois prevê uma extensão dos anos de escolaridade para as crianças brasileiras”. Assim, na visão da autora (2008) tal ampliação é contributo na preparação de cidadãos conscientes e aptos a se realizar profissionalmente.

Por outro lado, os estudos realizados por Cruvinel (2009) revelam que a ampliação da escolaridade obrigatória com a inserção da criança aos seis anos de idade no Brasil está envolto em polêmicas e conflitos que envolvem forças e correlação de forças. Entretanto, na visão de Cruvinel (2009) não há dúvidas quanto aos avanços no sentido de entender que de fato a educação é um direito de todos.

Cruvinel (2009, p. 119) deixa claro que “tanto os documentos de âmbito federal quanto de âmbito estadual traziam advertências quanto à ampliação do ensino fundamental em detrimento do atendimento de qualidade na Educação Infantil”. A autora (2009) ressalta que as consultas aos documentos revelaram dúvidas quanto à organização do trabalho a ser desenvolvido com as crianças pequenas e observou, também, a ênfase na alfabetização em detrimento de outras atividades.

Em relação a idade de entrada das crianças no Ensino Fundamental, Cruvinel (2009) afirma que esta é uma questão polêmica, inferindo que existem diferentes formas/perspectivas, abordagens e teorias sobre a criança e a infância. No entanto, Cruvinel

(2009) ressalva o desvio do foco central da política de ampliação da escolaridade obrigatória para questões de cunho epistemológico e gnosiológico.

“É possível que esta discussão seja priorizada em detrimento da garantia do direito à educação, independentemente do lugar em que a criança esteja. Corremos o risco com isso de cercear o acesso de crianças à escola descumprindo um preceito legal do direito à educação” (CRUVINEL, 2009, p. 119). Nesse sentido, a autora (2009) é taxativa ao inferir que a ampliação do tempo de escolaridade obrigatória significa possibilitar a todos os cidadãos, principalmente aos que historicamente vêm sendo excluídos, o acesso a este direito.

Motta (2010) e Neves (2010), ao investigarem a relação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, identificam uma ruptura entre ambas as etapas da Educação Básica. Neves (2010) argumenta, que tal ruptura incide no processo de desencontros vivenciados pelas crianças, evidenciando a necessidade de uma maior integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, dimensões fundamentais para as crianças dentro e fora das escolas.

De toda maneira, é necessária uma discussão que integre o lúdico, a alfabetização e o letramento na formação inicial e continuada dos professores de crianças de zero a dez anos de idade. Sem dúvida, é fundamental o debate sobre os métodos de alfabetização em direção a uma prática educativa que auxilie a apropriação do sistema alfabético. (NEVES, 2010, p. 260)

Nessa direção, tendo como foco da investigação o trabalho proposto para o 1º ano, Moya (2009) identificou que inicialmente a socialização e o lúdico eram aspectos priorizados na proposta. Entretanto, em pouco tempo, houve uma mudança que trouxe para o centro de trabalho no primeiro ano a alfabetização. O lúdico passou a ser trabalhado somente nas aulas especializadas de Artes e Educação Física ou nos momentos de descanso. As professoras, de modo geral, privilegiam ou lúdico ou a alfabetização em suas práticas, considerando-os como aspectos incompatíveis. Tal resultado indica que a discussão sobre essas temáticas – alfabetização, letramento e lúdico – necessita ser mais intensificada tanto no âmbito teórico como no das práticas cotidianas.

Mota (2010), destacando o Ensino Fundamental como formas de práticas de governo sobre a infância, afirma que as políticas educacionais vão além do discurso da universalização e da igualdade de oportunidades. Para a autora (2010) a inclusão de todas as crianças de seis anos na escola perpassa pela estratégia voltada para a gestão do risco social e para uma gestão de resultados. Outro ponto destacado por Mota (2010) está em relação a



política do Ensino Fundamental de nove anos que pode estar contribuindo para aproximar as crianças de seis anos a lógica escolar já instituída no ensino fundamental.

O que teríamos, então, seria uma adaptação das crianças de seis anos à lógica do Ensino Fundamental. Esse é um dos discursos que circulam na sociedade e que parece ser reforçado pela mídia. Isso significa que, se por um lado, há todo um discurso de afirmação da infância e da brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, circulando nos documentos que tratam dessa política educacional, há outros discursos que vão em direções diferentes, como por exemplo na direção de uma escolarização mais precoce para as crianças de seis anos de idade. (MOTA, 2010, p. 164)

Nesse sentido, a precocidade da entrada da criança aos seis anos de idade pode ser um indicativo de um movimento de esmaecimento das infâncias e brincadeiras no contexto escolar proveniente do Ensino Fundamental. Assim, “é nessa tensão entre as práticas discursivas provenientes de lugares diferentes, e as próprias formas de viver esse novo lugar pelas próprias crianças, que vai configurando esse novo sujeito escolar de seis anos” (MOTA, 2010, p.164).

Complementando os estudos de Mota (2010), Matsuzaki (2009) reflete que a transição da criança para o Ensino Fundamental é um processo complexo que requer cuidados na forma de conceber e ouvir a criança. Para a autora (2009) uma das principais queixas que as crianças apontam no ensino fundamental são os tempos e espaços destinados ao brincar e o cansaço que acompanha o esforço na realização das novas tarefas. Nesse sentido, Furtado (2009) infere que é preciso existir a possibilidade de considerar a infância como eixo primordial para o debate de uma organização curricular que reflita os limites que os profissionais da educação possuem para ampliar o seu conhecimento profissional bem como as condições de trabalho escolar.

Assim, a análise da autora (2009, p. 116) permite refletir sobre a importância de se defender uma concepção de infância para que os profissionais da educação possam ter leituras e propostas pedagógicas que as “considerem no processo educacional e [...] a necessidade de contemplar uma formação continuada sob forma de uma política de acompanhamento contínuo urgentemente”.

Concordando com Furtado (2009), Blasbalg (2011) afirma que a atribuição de significados elaborados pelas crianças envolvem o uso articulado de diferentes tipos de representação, de acordo com o foco de interesse ou preocupação da criança. Dessa forma, a construção do conhecimento valendo-se das diferentes formas de representações bem como

diversas experiências de nível científico, cultural e social parecem ser os pressupostos centrais do ensino para o primeiro ano do Ensino Fundamental (BLASBALG, 2011).

No que tange aos processos avaliativos no primeiro ano, Helmer (2009, p. 06) destaca que não é possível desconsiderar a importância da sistematização dos instrumentos avaliativos, “[...] uma vez que ele pode ser um mecanismo capaz de sinalizar ao professor as necessidades discentes que, assim, poderá planejar e orientar o seu trabalho de intervenção e as suas atividades de ensino”.

No seu estudo sobre os processos avaliativos no Ensino Fundamental de nove anos, a autora (2009, p. 127) baseada nos pressupostos da escola de Vigotski, reflete que os profissionais desse nível de ensino compreendem a avaliação “como uma ação integrante do processo de aprendizagem do aluno e não pode se restringir à aplicação de conceitos a algumas atividades específicas”. Entretanto, Helmer (2009) ressalva que, a importância da sistematização dos instrumentos avaliativos precisam ser considerados, também, como mecanismo capaz de sinalizar ao professor as necessidades do educando, tornando-se importante ferramenta para planejar e orientar o trabalho de intervenção do professor e das suas atividades de ensino.

Já Marega (2010), diante da recente inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental e das dúvidas presentes na prática escolar com relação à organização do ensino para as crianças nesta faixa etária, procurou demonstrar de que forma o ensino para crianças de seis anos pode ser organizado levando em conta a transição da atividade lúdica para a atividade de estudo. Para tanto, a autora (2010), fundamentou-se nos estudos da Teoria Histórico-Cultural que destaca o papel ativo do sujeito na produção e apropriação do conhecimento. Nesse movimento, Marega (2010) destaca a necessidade da condução pedagógica desse processo de transição. Ressalta, ainda, que apesar de a atividade lúdica e a atividade de estudo não apresentarem as mesmas propriedades, ambas têm uma característica comum: o conteúdo.

Para a autora (2010) existem conteúdos no brincar e no estudar e, portanto, no momento de transição entre essas atividades é interessante não sobrepor uma atividade sobre a outra, dicotomizando-as como uma ligada ao prazer, outra à obrigação, dividindo os tempos e espaços destinados a cada atividade.

Pelo contrário, essas atividades devem se interagir e interpenetrarem-se. A ação sobre a unidade entre elas – o conteúdo – é o caminho metodológico para isso. O que implica em propiciar conteúdo escolar para a atividade lúdica para que as

crianças avancem para além da reprodução das relações cotidianas, comuns nas brincadeiras livres, e ampliem seus conhecimentos sobre o mundo, aproximando-se do conhecimento científico. Além disso, é essencial que, nesse processo, o professor saiba, aos poucos, transmitir aos alunos maior valor ao prazer de conhecer, do que ao prazer de apenas brincar, levando a criança a perceber a riqueza do novo lugar que ela passa a ocupar como estudante do ensino fundamental. (MAREGA, 2010, p. 08)

Os resultados obtidos por Marega (2010), apontam pela necessidade das instituições que acolhem as crianças de seis anos não considerarem a atividade de estudo e a lúdica como estanque e sequencial. É preciso entender a especificidade de cada atividade e considerá-las nessa etapa como indissociáveis. “Isso quer dizer que a atividade lúdica [...] não deve ser esvaziada de conteúdo porque não é caracterizada como uma atividade de estudo. Da mesma forma, a atividade de estudo [...] não deve ser entendida como ‘não-lúdica’” (MAREGA, 2010, p.161 e 162).

Reforçando os resultados de Marega (2010), Dantas (2009, p. 07) infere que existe no primeiro ano do Ensino Fundamental “um forte processo de continuidade e repetição na condução das aulas e excessiva preocupação dos professores e das escolas com o letramento e a alfabetização”. O estudo realizado pela autora (2009) que possui como base a matriz sociocultural, teve como objetivo traçar asserções para o ensino de nove anos e para a formação de professores, e apontou para a existência de problemas estruturais, precária formação de professores e pouca mobilização das instituições no sentido de redefinição do trabalho pedagógico.

Para a autora (2009) existe na prática docente certa confusão e insegurança dos profissionais sobre o currículo e estratégias a serem adotadas no primeiro ano do ensino fundamental pela falta de clareza dos conteúdos e qual norte mais propício para conduzir o trabalho junto as crianças. Portanto, o estudo demonstra que era latente o peso da obrigação de alfabetizar os alunos ao final do ano corrente e da inércia/apatia da professora da turma frente à necessidade de propiciar para seus alunos atividades interessantes e que integrassem ao processo de co-construção do conhecimento.

Na dimensão estrutural, Bueno (2010) mostrou que nas escolas municipais observadas a implementação da política em foco é recente, sendo marcada pela improvisação, pela falta de condições infraestruturais e pedagógicas que entram a organização do espaço, do tempo e currículo em consonância com orientações nacionais. Os problemas continuam quando a pesquisadora (2010) destaca que muitas escolas não adequaram o mobiliário das salas de aula e a proposta pedagógica para a criança de seis anos. Bueno (2010, p. 86) explana que em

muitas instituições o direito da criança de brincar tem sido violado pelo tratamento dos conteúdos utilizados no primeiro ano e pela “resistência das escolas e dos profissionais educacionais envolvidos neste processo em modificar metodologias e procedimentos de trabalho visando a atender as especificidades da faixa etária de seis anos”.

Albrecht (2009), procura demonstrar através de intervenções realizadas no ambiente do primeiro ano do Ensino Fundamental que as atividades lúdicas precisam ser consideradas como ferramentas do trabalho pedagógico, sobretudo, nos anos iniciais. Para a autora (2009), embora o lúdico seja valorizado por profissionais da educação como um componente importante para o processo de ensino e aprendizagem, muitos deles não conseguem aplicar efetivamente uma proposta de inserção da atividade lúdica no cotidiano escolar. Nesse sentido,

Os educadores precisam conhecer todos os aspectos que envolvem o desenvolvimento da criança para exercer um trabalho global, dinâmico, flexível e lúdico, atendendo às suas reais necessidades. Assim, não cabe ao professor apenas transmitir o que ele sabe ou que já se encontra sistematizado, mas também compreender conceitos e vivências reveladas pelos alunos a partir de seu universo sociocultural. Propiciando o brincar, o jogar, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo, interpretar, significar e compreender, de maneira ativa e própria, os comportamentos, usos, costumes e sentimentos humanos. (ALBRECHT, 2009, p. 100)

A partir dessas considerações, a autora (2009) aponta a necessidade de mais pesquisas e estudos que atendam a temática, sobretudo, na dimensão conceitual e procedimental. A proposição de Albrecht (2009) tem a intenção de efetivar as práticas dentro das instituições que acolhem as crianças a fim de melhorar a qualidade do atendimento e do desenvolvimento infantil.

Em relação a visão da criança sobre a antecipação da entrada no Ensino Fundamental, Amaral (2008) analisa que o primeiro ano tem exigências em demasia e que, na educação infantil, o tempo é melhor distribuído. Ressalta, ainda, que as crianças no processo de apropriação dos processos educativos “criam estratégias individuais e coletivas para, ora atender, ora subverter as regras, utilizando transgressões criativas que lhes possibilitam encontrar brechas para exteriorizar sua ludicidade, criando espaços para brincar dentro e fora de sala de aula” (AMARAL, 2008, p. 08).

No estudo de Amaral (2008) evidencia-se, também, que as crianças através dos diálogos e interações com seus pares e outros adultos possuem compreensão abrangente do mundo. Tal fato confirma-se uma vez que elas discutem temáticas complexas como gênero,

classe, raça-etnia, apresentando um repertório para o debate muito maior do que o explorado pela escola.

A partir dessas explicações e aprofundamentos sobre as Teses e Dissertações defendidas entre 2006 e 2011, reiteramos a necessidade de maior discussão nos programas de pós-graduação em relação as manifestações das crianças perante a sua inserção no primeiro ano do Ensino fundamental.

O balanço bibliográfico demonstra que o estudo do imperativo legal da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos é um assunto recorrente nas pesquisas. No entanto, o levantamento realizado revela que poucas pesquisas retratam as vivências e experiências das crianças nesse novo contexto. Apesar de muitos estudos afirmarem que o objeto da pesquisa é a criança, na verdade, são poucos que realmente a consideram-a como sujeito do processo.

No percurso de levantamento dos dados não foi possível identificar pesquisas que retratassem o cotidiano escolar das crianças e suas reações perante as atividades escolares formais e em suas atividades lúdicas. Assim, identificamos que as práticas pedagógicas continuam cristalizadas no modelo anterior a implementação do ensino de nove anos: uma prática tradicional e autocrática de ensino. Essa tendência contradiz ao discurso de inserção das crianças de seis anos, que propõe um novo modelo para pensar a organização do currículo perante as novas exigências que acompanham a criança no desenvolvimento histórico e social da escola. Desse modo, as (con)tradições nas ações dos profissionais da educação continuam a prevalecer no cenário educacional. Diante desse modelo, ficou claro que o Ensino Fundamental, nos contextos pesquisados, foi implantado ora sem planejamento, ora sem condições físicas e técnicas necessárias.

No processo de análise das pesquisas ficou evidente que o processo de implementação de nove anos no Ensino Fundamental, sobretudo, a inserção da criança aos seis anos de idade ainda representa um longo caminho a ser percorrido, visto que as mudanças e adaptações da infraestrutura, do tempo, do espaço, dos recursos e do currículo permaneceram praticamente as mesmas que as do Ensino Fundamental de oito anos, em várias unidades escolares das diferentes regiões do Brasil.

Em relação a organização curricular identificou-se que a estrutura ainda é disciplinar, fragmentada e sequencial e no cotidiano escolar prevalece a relação hierárquica, com métodos de memorização, repetição e mecanização, contribuindo para a desconstrução da autonomia dos alunos e (ao menos relativo) desrespeito às suas peculiaridades. Por outro lado, existe

uma acentuada preocupação com a alfabetização e letramento das crianças de seis anos, desconsiderando-se as atividades lúdicas e colocando-as em segundo plano.

Perante à esse cenário, fica axiomático que os currículos, os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos também não atendem, de maneira eficaz, à nova faixa etária do Ensino Fundamental, da mesma forma como já não eram adequados a essa etapa do ensino, com oito anos de duração. Essa inadequação revela as concepções adultocêntricas enraizadas na sociedade e descritas por autores como Áries (1981), Kuhlmann (2002), Heywood (2004), os quais entendem a infância não como um período marcado pela imaturidade do sujeito, mas como uma construção social.

Nessa perspectiva afirmamos, através do balanço bibliográfico, que a implementação do Ensino de nove anos, nos contextos pesquisados, foi elaborado sem planejamento e condições necessárias, evidenciando o que outros estudos indicam ser recorrente no panorama nacional, em perspectiva histórica: discrepâncias entre o discurso das políticas públicas e as práticas pedagógicas possíveis de serem materializadas no cotidiano escolar.

A partir das explanações acima, ao encerrarmos este capítulo denominado “Análise da implementação do ensino de nove anos”, entendemos, com base na apreensão do conjunto da exposição realizada até aqui, que podemos tecer várias análises sobre a implementação da proposta de expansão nos aspectos legais e nas publicações acerca da temática.

Durante o percurso da apreciação, que perpassou desde as primeiras Constituições, passando pelos atuais documentos oficiais, até as publicações acadêmicas sobre o Ensino Fundamental de nove anos, pudemos perceber que a criança – sujeito principal da mudança – não foi considerada em suas especificidades e muito menos as suas manifestações, produções e ressignificações são evidenciadas perante ao contexto pesquisado. Através desse capítulo, observamos que as características apresentadas na maioria das legislações, publicações e contextos investigados valorizam apenas os processos burocráticos da atual questão, marginalizando os processos educativos vivenciados pelas crianças em suas próprias interações. Portanto, o estudo deixou eminente a necessidade do imperativo de estudar as crianças no contexto vivenciado por elas.

Diante dessas dificuldades apresentadas nas pesquisas, nosso estudo propõe a observação e interpretação das manifestações das crianças nas brincadeiras e atividades formais de ensino no contexto do primeiro ano do Ensino Fundamental com a expectativa de corroborar no entendimento das ações e percepções das crianças perante a dinâmica da sala de

aula no contexto do primeiro ano. Para tanto, utilizaremos o Enfoque Histórico Cultural como referencial teórico pelo fato de considerar que tal arcabouço teórico compreende a criança como sujeito de sua atividade, capaz e competente na sua relação com o mundo. Por outro lado, o desenvolvimento psíquico para tal enfoque é percebido como um todo dinâmico, não linear, mas repleto de movimentos ascendentes e descendentes próprio das contradições vividas pela criança em seu rico universo cultural.

A partir dessas opções, discutiremos no próximo capítulo as premissas do Enfoque Histórico-Cultural em suas considerações filosóficas e epistemológicas e, por conseguinte, as suas implicações e fundamentações acerca do desenvolvimento da criança no contexto educacional.

### 3. O ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL BASES E FUNDAMENTOS.

Ao nos debruçarmos sobre um estudo acerca das ideias e concepções históricas e culturais, conseqüentemente, recaímos sobre as ideias de Vigotski<sup>10</sup> e seus seguidores que revolucionaram a Psicologia na extinta União Soviética no século XX pelo cunho marxista que empregaram em suas obras. O conjunto de obras desses autores tem sido denominado de várias maneiras: Psicologia Histórico-Cultural; Teoria Histórico-Cultural; Enfoque Histórico-Cultural; Teoria Sócio Histórica; Teoria da Atividade.

De acordo com Duarte (2002, p. 280), “embora a denominação ‘teoria da atividade’ tenha surgido mais especificamente a partir dos trabalhos de Leontiev, muitos autores acabaram por adotar essa denominação também para se referirem aos trabalhos de Vigotski, Luria e outros integrantes dessa escola da psicologia”. Nesse sentido, é sintomático o fato de encontrarmos dificuldades na escolha de termos para o desenvolvimento desse texto. No entanto, a intenção é clara: pretende-se expor um panorama das principais ideias e concepções filosóficas, epistemológicas e ontológicas das obras de Vigotski e seus seguidores. Todavia, no momento de se precisar o que se entende por cultura e história dentro dessa vertente, os conceitos ou termos se confundem.

Por isso, uma preliminar *declaratio terminorum* (explicitação dos termos), torna-se aqui oportuna. Aliás, hoje, tal explicitação é indispensável uma vez que a crise dos paradigmas teóricos deixou ainda mais confusos termos que, a cerca de uma década, eram mais claros. Entretanto, é oportuno escrever que o objetivo desse estudo não é revelar/descrever de forma metodológica estes termos, uma vez que este trabalho já foi realizado por Pino (2005) na obra: *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*.

Assim, iniciemos com o termo *cultura*. Segundo o Dicionário Aurélio (2004)<sup>11</sup>, o termo cultura refere-se ao “complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições, das manifestações artísticas, intelectuais, etc., transmitidos coletivamente, e

<sup>10</sup> O nome de L. S. Vigotski é encontrado nas diferentes traduções e publicações, tanto em português quanto em espanhol, escrito de várias formas: Vigotski, Vygotsky, Vigotskii, Vigotskji, Vygotski, Vigotsky. Optamos abarcados em Duarte (1996) em empregar a grafia Vigotski, mas preservamos, nas indicações bibliográficas, a grafia adotada em cada uma delas.

<sup>11</sup> Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda, *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, 3.<sup>a</sup> ed., Curitiba: Positivo, 2004.



típicos de uma sociedade”. Do ponto de vista sociológico, Pino (2005) sublinha que cultura faz parte do modo de ser, de agir e de expressar-se dos indivíduos e dos grupos humanos e o que caracteriza este termo “é a significação que os significados sociais, os valores e as normas têm para eles” (p. 78).

Por outro lado, no cunho antropológico, Geertz (1973, p. 64)<sup>12</sup> explana com clareza que o termo cultura refere-se a um “conjunto de mecanismos simbólicos para controle do comportamento”, isto é, “um sistema de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas” (apud PINO, 2005, p. 86).

Já no Enfoque Histórico-Cultural, Beatón (2005, p. 170) conclama o termo cultura como tudo aquilo que o homem tem construído ao longo de sua história enquanto ser humano, isto é, o que não se encontra de forma natural na natureza. De acordo com o autor citado:

Cultura é, para o Histórico Cultural, o que tem sido construído pelo próprio homem, em sua incessante interação com o seu meio para subsistir e satisfazer as necessidades e a partir de muitos casos o que o próprio meio tem lhe mostrado, o que ele tem imaginado, transferido, generalizado e criado em outro sentido e, com outros materiais, graças a suas enormes possibilidades de, fixar na memória e utilizar estas memórias, para que se formem novas necessidades e vivências que lhe permitem criar fantasias, ideias mediante a possibilidade de poder comparar, transferir e generalizar, uma grande quantidade de eixos e características memorizadas e que provém das relações do ser humano com o seu meio ambiente e seu contexto. O que, por sua vez, tem aprendido nesse processo de construção e logo as tem transferido as gerações que tem constituído. (BEATÓN, 2005, p. 170 e 171)<sup>13</sup>

A partir dessa explanação, o conceito de cultura se amplia, visto que considerado dessa forma torna-se aquilo que tem se construído pelo homem, em sua incessante interação com o meio para subsistir e satisfazer suas necessidades particulares e sociais.

Nessa direção, Luria (2006, p. 26) aponta que o aspecto cultural das obras de Vigotski “envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar [...] tarefas”. Assim, compreendemos tal termo como um processo que se contrapõe, complementa

<sup>12</sup> GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Trad. Brasileira. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

<sup>13</sup> No texto em espanhol lê-se: Cultura es, para lo Histórico Cultural, lo que ha sido construido por el próprio hombre, en su incesante interacción con su medio para subsistir y satisfacer las necesidades y a partir en muchos casos de lo que el próprio medio le há mostrado, él ha imaginado, transferido, generalizado y creado en outro sentido y, con otros materiales, gracias a sus enormes posibilidades de, fijar en memoria y utilizar dichos recuerdos, para que se le formen nuevas necesidades y vivencias que le permiten crear fantasías, ideas mediante la posibilidad de poder comparar, transferir y generalizar, una gran cantidad de hechos y características memorizadas y que provienen de las relaciones del ser humano com su medio ambiente y su contexto. Las que a su vez há aprendido en esse proceso de construcción y luego las há traslado a las generaciones que els han continuado.

e enfrenta o natural, constituindo-se em material essencial para constituir o psicológico humano (BEATÓN, 2005).

Para Pino (2005, p. 89), “isso quer dizer que entre cultura e natureza existe uma linha divisória que as separa e que as une e essa linha passa pelo homem, ao mesmo tempo natureza e agente da sua transformação”.

Desse modo, a principal ideia que extraímos da concepção de Vigotski acerca do aspecto cultural é que quando se produzem mudanças no conteúdo da cultura e, conseqüentemente, da educação que se estrutura, podem ocorrer mudanças nos conteúdos e formas dos processos psicológicos. Nesse sentido, cultura para Vigotski, não é somente transmissão cultural mas um processo ativo de construção e reconstrução constante.

Portanto, afirmar que cultura é o conjunto das produções humanas equivale dizer que estamos mediante a um conceito que engloba uma multiplicidade de elementos diferentes que possuem em comum o fato de serem constituídos de “[...] dois componentes que caracterizam as produções humanas: *a materialidade e a significação*” (PINO, 2005, p. 92).

De acordo com o autor (2005), a *materialidade* é formada pelos produtos da ação física do homem perante a natureza através da mediação de meios técnicos atribuindo uma forma material que veicula uma *significação*. Já a *significação* é a expressão do objetivo da ação do homem diante da natureza e da própria cultura.

Por outro lado, o termo histórico é fundamental para o entendimento das considerações e obras de Vigotski. Para o autor (1991a), o termo histórico é indissociável com o elemento cultural. Nessa perspectiva, Luria (2006) afirma que os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento não estão condicionados nos genes humanos desde o seu nascimento. Na visão do autor (2006, p. 26), tais instrumentos e comportamentos “foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem. Assim, todos os instrumentos e comportamentos expandem potencialmente a vida humana, visto que é possível analisar o passado no presente e, possivelmente, aperfeiçoar o futuro”.

Perante a essa abordagem, Beatón (2005, p. 109), indica que

O mais importante, em Vygotski, ao assumir o histórico, é concebê-lo de forma “orgânica” ao psicológico através de sua noção de desenvolvimento, de processo no tempo da formação e constituição das estruturas e funcionamento psicológico humano. A formação e desenvolvimento psicológico não surge em um só momento, tem sua história e um processo coletivo e social caracterizando sua construção e, portanto, isto poderia ser uma fundamentação ou interpretação do porque surge definitivamente, no pensamento de Vygotski e seus colaboradores, a ideia de denominar suas considerações e explicações como Histórico Cultural e o mais

importante, o significado destas condições para uma visão ou uma base para a busca de uma nova explicação da Psicologia Humana.<sup>14</sup>

Estes aspectos fundidos e evidentes nas obras de Vigotski e seus colaboradores são aplicáveis ao estudo sobre o desenvolvimento infantil. Luria (2006) confirma essa explanação dizendo que desde quando a criança nasce ela está em constante interação com os pares mais experientes, que de maneira ativa procuram internalizar a sua cultura e a reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se constroem historicamente. Para o autor (2006, p. 27) “as respostas que as crianças dão ao mundo são dominados pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica”. Entretanto, as constantes mediações dos pares mais experientes, começam a reestruturar processos psicológicos mais complexos.

Nesse sentido, esses processos funcionam através da imbricada relação entre os mais experientes e menos experiente, o que para Vigotski (1991a) resulta na internalização da cultura acumulada historicamente. Como lembra o autor (1991a) as respostas mediadoras da cultura convertem-se em um processo intersíquico. “É através da interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica” (LURIA, 2006, p. 27).

Diante dessas definições, utilizaremos a expressão Enfoque Histórico-Cultural durante o texto pelo fato de acreditarmos que essa seja a que melhor compreende os conteúdos das obras de Vigotski e seus seguidores. Tal escolha se embasa nas ideias de Beatón (2005) que em seus estudos tem preferido denominar dessa maneira os pressupostos Vigotskianos. Na visão do referido autor (2005, p. 108),

---

<sup>14</sup> No texto em espanhol lê-se: Lo más importante, em Vygotski, al asumir lo histórico, es concebirlo de forma “orgânica” a lo psicológico a través de su noción de desarrollo, de proceso em el tiempo de la formación y constitución de las estructuras y funcionamiento psicológico humano. La formación y desarrollo psicológico no surge de porque sí y en un solo momento, tiene su historia y un proceso colectivo e social caracteriza su construcción y por lo tanto, esto pudiera ser una fundamentación o interpretación del por qué surge definitivamente, em el pensamiento de Vygotski y sus colaboradores, la idea de denominar sus consideraciones y explicaciones como Histórico Cultural y lo más importante, el significar estas condiciones para una visión o una base para la búsqueda de una nueva explicación de la Psicología Humana.

A razão essencial para denominá-lo desta maneira tem sido o desejo de enfatizar que o sistema de conhecimento que nele está contido, não é um sistema fechado e que somente nos orienta em uma direção no processo de construção de um conhecimento eternamente inacabado, que aponta direções que deveríamos trabalhar para continuar aprofundando uma explicação cada vez mais acabada porém inacabada sempre.<sup>15</sup>

Logo, para nós essa expressão é essencial para o entendimento das obras de Vigotski, dado que seus contributos servem de apoio não só à Psicologia, mas para diversas áreas do conhecimento, principalmente, no que se trata da educação. Não obstante, essa expressão para nós não é de cumprimento obrigatório, pelo fato de existir estudiosos que preferem denominar este enfoque como Concepção, Teoria e inclusive Sistema ou Escola devido as suas concepções epistemológicas. Para nós, é consenso que dentro desse enfoque a denominação Histórico-Cultural representa e conserva melhor as ideias de Vigotski, visto que essa nomenclatura é essencial na explicação da natureza do processo de formação e desenvolvimento psicológico e sem elas, não existiria explicação plausível ou hipótese argumentativa de tal desenvolvimento.

Esclarecidos termos do enunciado, partimos agora para o propósito do presente capítulo e suas implicações no decurso da presente pesquisa. Primeiramente, a intenção deste capítulo é apresentar o aporte teórico que dá sustentação ao nosso estudo. No primeiro item, discutiremos as premissas do Enfoque Histórico Cultural em suas considerações filosóficas e epistemológicas.

Para tanto, descreveremos três aspectos importantes no contexto de produção dos pensamentos e obras de Vigotski: a formação familiar; a defesa e luta contra a discriminação e por um lugar do social; e uma identificação e participação consciente com um movimento revolucionário de luta pela justiça social que se propunha emancipar o ser humano. O objetivo desse tópico é apresentar as principais influências que marcaram a vida de Vigotski a fim de corroborar na compreensão do impacto dessa obra diante das questões educacionais e sua importância histórica no desenvolvimento da ciência.

Por conseguinte, o segundo item desse capítulo reflete sobre o Enfoque Histórico Cultural propriamente dito, expondo suas principais características e conceitos empregados.

---

<sup>15</sup> No texto em espanhol lê-se: La razón esencial para denominarlo de esta manera há sido que se desea enfatizar que el sistema de conocimiento que en él está contenido, no es un sistema cerrado y que solo nos orienta en una dirección em el proceso de construcción de un conocimiento eternamente inacabado, que señala direcciones em las que habría que trabajar para continuar profundizando en una explicación cada vez más acabada pero inacabada siempre.

Explanaremos sobre o processo de desenvolvimento ontológico do ser humano a partir da obra de Leontiev (1978), dado que é este conceito de historicidade, o caráter histórico do desenvolvimento humano que estrutura e organiza o trabalho desse autor. A partir da análise dessa condição humana, discutiremos o processo de formação das funções psicológicas superiores abarcados nas reflexões de Vigotski (1997). No tocante, abordaremos sobre a importância do conhecimento e reconhecimento da Zona de Desenvolvimento Proximal nas obras de Vigotski (1991a; 1991b; 1991c, 2006) numa perspectiva de uma educação desenvolvente.

Abordado as premissas, condições e bases do Enfoque Histórico-Cultural, passaremos para a análise das implicações dos conteúdos dessa obra no âmbito educacional. O objetivo central desse tópico é refletir sobre a natureza e as especificidades do trabalho pedagógico sob a ótica de Vigotski (2010) e o processo de humanização pela via da educação. Para tanto, é necessário apresentarmos algumas reflexões preliminares sobre o trabalho educativo, enquanto atividade adequada a um fim que nos caracteriza enquanto seres humanos e contribui em complementaridade com outras atividades com nossa humanização.

A partir dessas considerações, pretendemos por conseguinte descrever as principais ideias do Enfoque Histórico Cultural em relação a atividade a fim de nortear e direcionar o trabalho, uma vez que o estudo da atividade (LEONTIEV, 1978) torna-se imprescindível para a compreensão das mudanças ocorridas nas crianças de seis anos de idade que adentram o Ensino Fundamental. Tal análise tem a intenção de subsidiar e fomentar a discussão em torno das reações das crianças durante o percurso escolar, principalmente em relação ao contexto do Ensino Fundamental exposto anteriormente.

Por último, trataremos nesse capítulo sobre a periodização do desenvolvimento infantil em virtude de identificar os movimentos entre as atividades que as crianças atravessam durante a infância. Tal discussão tem a intenção de corroborar no entendimento do aparecimento de atividades novas na vida da criança de acordo com a situação social vivenciada a cada etapa.

### 3.1 Premissas do Enfoque Histórico-Cultural: Considerações gerais.

A construção do Enfoque Histórico-Cultural remete ao contexto da extinta União Soviética (URSS), tendo como principais representantes L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, A. R. Luria. Corroboram ainda com a *troika*<sup>16</sup>, autores como Galperin, Elkonin, Zaporózhets, Davidov, entre outros. Para Lima (2008, p. 93), o Enfoque Histórico-Cultural “diferencia-se dos outros sistemas científicos pela estreita relação que procura estabelecer com a filosofia”. De acordo com Shuare (1990), Vigotski e seus seguidores evidenciaram os pressupostos do materialismo histórico-dialético como princípio epistemológico e marco metodológico para elaborarem seus estudos e reflexões no campo da Psicologia.

Nesse sentido, ao analisar a trajetória de vida de Vigotski e o contexto de produção do Enfoque Histórico-Cultural, Beatón (2005) aponta três aspectos importantes a serem ressaltados: em primeiro lugar a família com fortes preocupações e tradições culturais; em segundo lugar uma situação de defesa e luta contra a discriminação e por um lugar do social e; em terceiro lugar uma identificação e participação consciente com um movimento revolucionário de luta pela justiça social que se propunha emancipar o ser humano.

A preocupação por ressaltar tais aspectos históricos estão pautados na própria apropriação do enfoque de Vigotski do qual

O ser humano é um produto pessoal do seu tempo, dos fatos que ocorrem e influem sobre ele, da forma em que cada ser particular os vivencia, interpreta e os conceitualiza. O ser humano é um produto das condições históricas que determinam sua formação mas ao mesmo tempo, contribui ativamente de uma ou outra forma, a manter, transformar e revolucionar essas condições e inclusive a si mesmo. (BEATÓN, 2005, p. 34)<sup>17</sup>

Levando em consideração essas concepções na análise de produção de tal enfoque, o primeiro aspecto apontado por Beatón (2005) está relacionado ao processo de formação familiar/educacional que L. S. Vigotski teve contato. Concordando com Beatón Arias (2005),

<sup>16</sup>De acordo com Freitas (1999), *troika* é a formação de um forte grupo de trabalho com tarefa de reformular a Psicologia na Rússia. Os autores desse grupo são: L. S. Vigotski; A. N. Leontiev; A. R. Luria.

<sup>17</sup>No texto em espanhol lê-se: El ser humano es un producto personal de su tiempo, de los hechos que ocurren e influyen sobre él, de la forma em que cada ser particular los vivencia, interpreta y los conceptualiza. El ser humano es un producto de las condiciones históricas que determinan su formación pero al mismo tiempo, éste contribuye, activamente, de una u outra forma, a mantener, transformar y revolucionar esas condiciones e incluso a sí mismo. (BEATÓN, 2005, p. 34)

Freitas (1999) reitera que para entender o contexto de produção de Vigotski é preciso conhecer “as influências culturais que marcaram seu pensamento” (p. 74).

Vigotski nasceu a 17 de novembro de 1896, na cidade de Orsha, capital da Bielo-Rússia. No entanto, Freitas (2003) ressalta que esta data é imprecisa devida as alterações do calendário na antiga União Soviética em 1918. A autora (1999), esclarece que 17 de novembro se refere ao calendário novo e 5 de novembro se refere ao calendário primitivo. Esclarecido as datas, Vigotski era o segundo filho de oito irmãos numa família de origem judaica. Seu pai era chefe em um banco em Gomel, na Bielo-Rússia, e representante de uma companhia de seguros. Sua mãe era professora formada, porém, não exercia a profissão. Entretanto, Souza (2007) aponta que sua mãe, também era poetisa e gostava muito de literatura, fato que influenciou diretamente a formação de Vigotski que sabia alemão, latim e grego, além do russo.

De acordo com Souza (2007), a educação informal na família de Vigotski era muito valorizada, possuíam uma biblioteca e grupos de estudos em casa. Seu tutor Salomon Ashpiz só lidava com alunos bem dotados e, exerceu influência sobre ele durante vários anos. De maneira muito evidente o contexto familiar e a dinâmica da sociedade de sua pequena cidade natal, proporcionaram a Vigotski um meio muito estimulante em relação a cultura. Nessa relação, encontra-se um estado de ordem e organização, uma grande sensibilidade pela arte, em suas expressões da poesia e do teatro, um interesse em promover um desenvolvimento social e cultural, tanto na família como subsequente, com a revolução e toda a sociedade. Para Beatón (2005, p. 36), “Sem dúvidas, todo este sistema de estimulação e influências desenvolvidoras, foram conformando em cada momento significativo de seu desenvolvimento, as características próprias da formação intelectual e cultural de Vigotski. Seu sentido pessoal”<sup>18</sup>.

É indubitável, portanto, que Vigotski se converteu em um grande nome da ciência porque coincidiram as condições pessoais, biológicas e culturais vinculados ao seu processo de formação. Assim, o que provavelmente permitiu que um ser humano elaborasse os conteúdos do Enfoque Histórico-Cultural e tentasse encontrar respostas e explicações de maneira omnilaterais, está intrinsecamente ligado pela forma com que cada um dos eixos

---

<sup>18</sup> No texto em espanhol lê-se: “Sin dudas, todo este sistema de estimulación e influencias desarrolladoras, fueron conformando em cada momento significativo de su desarrollo, las características propias de la formación intelectual y cultural de Vigotski. Su sentido pessoal”.

históricos, influenciaram Vigotski e foram vivenciados por ele de uma maneira única, peculiar e irrepetível (BEATÓN, 2005).

O segundo aspecto apontado por Beatón (2005) revela que para o entendimento do contexto de produção do Enfoque Histórico-Cultural é preciso levar em consideração as condições da sociedade que Vigotski estava inserido. O autor (2005), aponta cinco eixos significativos que possivelmente foram vivenciados e significados por Vigotski.

O primeiro eixo está relacionado com a situação do contexto histórico no qual Vigotski se encontrava. A Rússia, por volta de 1920 e 1930 era condicionada por cruéis condições de explorações, desenvolvimento da indústria em atraso em relação ao mercado mundial. Nesse período, a Rússia era um país pobre e camponês, caracterizado por um lento e fraco desenvolvimento de suas forças produtivas. Para Tuleski (2007), os efeitos devastadores da Primeira Guerra Mundial nos países nela envolvidos e sua repercussão econômica nos demais, foram fatores que, juntamente com as contradições cada vez mais explícitas do capitalismo, possibilitaram a Revolução de Outubro em 1917. No entanto, Pasqualini (2006, p. 63) infere que “devido à especificidade do desenvolvimento capitalista ainda incipiente no país, a Revolução Russa acabou por combinar elementos de uma revolução burguesa com elementos da revolução proletária”.

Nesse contexto, o desenvolvimento da ciência começou a ser considerado como solução dos problemas enfrentados no processo de construção da sociedade capitalista. Para Pasqualini (2006, p. 64), “o processo revolucionário desencadeou um cenário de profunda agitação no plano da consciência social, ensejando movimentos transformadores na poesia, no teatro, no cinema, pintura, etc [...]”.

De acordo com Tuleski (2007) a contradição entre o projeto coletivo de construção de uma sociedade comunista e a manutenção de relações de produção burguesa no interior dessa sociedade reflete diretamente na obra de Vigotski. Beatón (2005, p. 38), infere que esse contexto é o primeiro aspecto importante na análise da construção do Enfoque Histórico-Cultural: um mundo de cruéis condições de exploração, de profundas desigualdades entre os seres humanos, e processos de emancipação frustrados, como os que se estabeleceram na Revolução Francesa e na Comuna de Paris<sup>19</sup>. Todos esses acontecimentos ocorreram

---

<sup>19</sup> No texto em espanhol lê-se: “um mundo de cruéis condiciones de explotación, de profundas desigualdades entre los seres humanos, y procesos de emancipación frustrados, como o que se plantearon en la Revolución Francesa y la Comuna de París”.



anteriormente a Vigotski, e não só foram de seu conhecimento, mas seus efeitos foram vivenciados, de uma maneira peculiar e individual.

No entanto, tais condições sociais estavam mediatizadas com um meio familiar que promovia e cultivava as poesias, as artes e a literatura em geral.

Não se pode compreender suas inclinações revolucionárias, sua dedicação à Psicologia, seu intento de transformar as explicações dos conteúdos psicológicos no ser humano, até esse momento parcial, dicotômicas, hiperbolizadas, se não compreender, os vínculos com seu trabalho de estudo da literatura e o teatro em particular. (BEATÓN, 2005, p. 39)<sup>20</sup>

Dessa forma, a arte e a literatura enquanto um produto concreto e material da subjetividade humana e expressados nos conteúdos da psicologia em seu estudo, foi uma das fontes do pensamento humanista, psicológico e revolucionário de Vigotski.

O segundo eixo apresentado por Beatón, indica que outro processo histórico e social que influencia os pensamentos de Vigotski é o período revolucionário russo, produzido pela “situação social precária desse país, pela influência das ideias da Revolução que estabelece o marxismo e as consequências da frustração dos pensamentos da Revolução Francesa [...]” (2005, p. 39)<sup>21</sup>.

Todos esses fatores sociais em um sentido geral, incorporam ativamente o trabalho educativo, científico, social e cultural aos programas que se estabelecem nesse momento. Na opinião de Beatón (2005), Vigotski foi um autêntico revolucionário, entretanto, sem extremismos e com adequada orientação no processo de transformação. A marca revolucionária em Vigotski é expressa, sobretudo, pelo domínio do método dialético, como expressa Beatón:

Vygotski que acreditou e trabalhou nas transformações revolucionárias, trabalhou nelas desde as ciências, mas tinha a clareza de regular seu proceso criador, porque a meu juízo, não somente compreendeu a dialética como método, mas à aplicou como resultado, por iso lutou contra o dogma, o escolasticismo, a hiperbolização e o simplismo. (2005, p. 40)<sup>22</sup>

---

<sup>20</sup> No texto em espanhol lê-se: No se puede comprender sus inclinaciones revolucionarias, su dedicación a la Psicología, su intento de cambiar las explicaciones de los contenidos psicológicos em el ser humano, hasta esse momento parciales, dicotômicas, hiperbolizadas, si no comprendem, los vínculos com su labor de estudio de la literatura y el teatro em particular.

<sup>21</sup> No texto em espanhol lê-se: “situación social precaria de esse país, la influencia de las ideas de la Revolución que plantea el marxismo y las consecuencias de la frustración de los planteamientos de la Revolución Francesa ”.

<sup>22</sup> No texto espanhol lê-se: Vygotski que creyó y trabajó em las transformaciones revolucionarias, trabajó em ellas desde las ciencias, pero tuvo la claridad de regular su proceso creador, porque a mi juicio, no solo comprendió la dialética como método, sino que la aplicó consecuentemente, por ello luchó contra el dogma, el escolasticismo, la hiperbolización y el simplismo.

Não obstante, sua enfermidade e o perigo de morte constante, imprimiu ao processo em sua pessoa uma certa urgência, que também, mediatizou sua criação científica.

Por conseguinte, o terceiro aspecto imprescindível para a compreensão da influência histórica em Vigotski está em consonância com o programa de educação popular da própria Revolução de Outubro. Tal educação estava baseada em um programa que se converte em um direção para todo aquele que acredita e sente, que a educação é uma etapa essencial para a garantia de uma vida melhor para o ser humano e, conseqüentemente, progresso social.

O propósito de levar a toda a população as realizações da cultura, garantir que as pessoas desfrutem das diferentes manifestações da arte, da ciência e da tecnologia influíram muito sobre Vygotski, dada sua concepção, sensibilidade e amor pela arte e a cultura em geral, que foi estruturada desde seu entorno familiar e na comunidade em que cresceu e se desenvolveu. (BEATÓN, 2005, p. 41)<sup>23</sup>

Os apontamentos de Freitas (1999), indicam que Vigotski se dedicou ao ensino durante toda a sua vida profissional: lecionou literatura; estética; história da arte e psicologia. Não se limitou apenas a docência, mas desenvolveu um interesse teórico pelos temas da educação. O pensador é considerado um dos principais criadores do sistema de escolas para crianças com deficiências em toda a União Soviética tendo trabalhado neste programa de educação até a sua morte.

Na visão de Vigotski, “o estatuto da Pedagogia como campo de aplicação de disciplinas fundamentais constituía um paradoxo, principalmente no domínio da Psicologia” (FREITAS, 1999, p. 99). Dessa maneira, entendia que a maioria das experiências em situação educacional na escola não considerava os aspectos históricos e culturais: os dados recolhidos eram analisados a luz de uma psicologia a-histórica, a-social e fragmentada.

Nesse contexto, Vigotski (2010) reitera posições críticas sobre os problemas pedagógicos importantes e as insuficiências que existiam numa Psicologia Científica para ajudar a resolver os problemas práticos da educação.

Por sua vez, a quarta dimensão contempla um eixo essencial na formação pessoal de Vigotski. Esse eixo histórico evidencia as concepções do materialismo histórico-dialético, desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels que compreendem e integram um desenvolvimento das concepções da economia, do socialismo utópico, e da filosofia clássica alemã (BEATÓN, 2005). De acordo com Iaroshevski & Gurguenidze (1991, p. 451)

<sup>23</sup> No texto espanhol lê-se: El propósito de llevar a toda la población los logros de la cultura, garantizar que las personas disfruten de las diferentes manifestaciones del arte, la ciencia y la tecnología debieron haber influido mucho sobre Vygotski, dada su concepción, sensibilidad y amor por el arte y la cultura em general, que fue estructurada desde su entorno familiar y la comunidad em la que creció y se desarrolló.

Vygotski dominou, como nenhum dos psicólogos soviéticos de sua época, os princípios metodológicos do marxismo em sua aplicação aos problemas de uma das ciências concretas. A psicologia – assinala – requer seu “O Capital”. Seu objetivo não consiste em acumular ilustrações psicológicas ao redor dos conhecidos princípios da dialética materialista, mas em aplicar esses princípios como instrumento que permitam transformar, a partir de dentro, o processo de investigação, descobrir na realidade psíquica umas facetas ante as quais são impotentes outros procedimento de obtenção e organização dos conhecimentos.<sup>24</sup>

Na contramão do esteriótipo dos intelectuais soviéticos da época que se apressavam em realizar teorias baseadas na interpretação do marxismo a partir de Politburo, Vigotski, compreendia o pensamento marxista como uma fonte científica valiosa (COLE & SCRIBNER, 1991).

Para Duarte, Vigotski “entendia ser necessária uma teoria que realizasse a mediação entre o materialismo histórico-dialético, enquanto filosofia de máximo grau de abrangência e universalidade, e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos” (2000, p. 80). Assim, o marxismo para Vigotski, era uma ferramenta do próprio pensamento e não um conjunto de verdades reveladas. Nesse sentido, o pensador viu nos métodos e bases do materialismo histórico-dialético a solução dos paradigmas científicos enraizados com que se defrontavam seus contemporâneos.

Cole & Scribner (1991), inferem que Vigotski, baseado nos conceitos do método – que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança – explicou a transformação dos processos psicológicos elementares em processos complexos.

Apesar de desempenhar para Vigotski um papel muito importante a ideia de Marx (1983, p. 24) que “não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência”, o autor não se limita a explicar o desenvolvimento psicológico utilizando esta máxima filosófica, mas procura encontrar o mecanismo psicológico que a pode fundamentar cientificamente.

A esse respeito, Freitas (1999) aponta que Vigotski não se submeteu ao marxismo como doutrina que determinaria todas as esferas da atividade humana, mas numa visão de totalidade, integrou os conhecimentos de um pensamento dialético à princípios da Arte, Semiótica e Educação, construindo uma Psicologia que concebe o homem como sujeito

---

<sup>24</sup> No texto em espanhol lê-se: Vygotski ha dominado, como ninguno de los psicólogos soviéticos de su época, los principios metodológicos del marxismo en su aplicación a los problemas de una de las ciencias concretas. La psicología – subraya – requiere su “El Capital”. Su objetivo no consiste en acumular ilustraciones psicológicas alrededor de conocidos principios de la dialéctica materialista, sino en aplicar estos principios como instrumentos que permitan transformar desde dentro el proceso de investigación, descubrir en la realidad psíquica unas facetas ante las cuales son impotentes otros procedimientos de obtención y organización de lo conocimientos.

concreto cuja sua psique é constituída a partir de sua relação com um meio cultural mediado pela linguagem.

Outro aspecto importante na formação de Vigotski a partir do marxismo foi a apropriação dos conceitos de diferenciação do comportamento do homem em relação aos animais. Em relação a tal ponto, Vigotski (1991a, p. 69) esclarece que

Baseado na abordagem materialista dialética da análise da história humana, acredito que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, na mesma extensão em que diferem a adaptabilidade e desenvolvimento dos animais. O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido.

Assim, do ponto de vista marxista, base dos pensamentos de Vigotski, o ser humano se constitui como tal nos processos de contato com a cultura gerada pela sociedade e pelos homens, ou seja, aprende a ser humano nas relações sociais de que participa como sujeito ativo (LURIA, 2006; MELLO, 2009).

Para Luria (2006, p. 25 e 26), Vigotski concluiu que a diferença entre as explicações científicas e naturais dos processos elementares e as descrições mentais dos processos complexos “[...] não pode ser transposto até que possamos descobrir o meio pelo qual os processos naturais, como a maturação física, e os mecanismos sensoriais se entrelaçam aos processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas dos adultos”. A internalização e desenvolvimento por Vigotski desse conceito foi fundamental para a estruturação do Enfoque Histórico-Cultural.

Por conseguinte, é preciso destacar nas obras de Vigotski o conceito de apropriação de Marx, que é interpretado pelo autor como internalização – conceito que melhor expressa os conteúdos psicológicos. Sirgado (2000, p. 66), revela que o conceito de internalização é a significação das relações sociais do qual o que é internalizado “é a significação que o outro da relação tem para o eu; o que, no movimento dialético da relação, dá ao eu as coordenadas para saber quem é ele, que posição social ocupa e o que se espera dele”.

A forma como Vigotski utilizou para a definição de tal conhecimento filosófico e o traduziu em linguagem e conteúdo psicológico, concebendo adequadamente a relação entre as ciências particulares e a filosofia não reduziu o psicológico ao filosófico, como pretenderam fazer os psicólogos de orientação marxista de sua época. Pelo contrário, estabeleceu uma nova, fundamentada e rica psicologia, além de contribuir no enriquecimento do pensamento filosófico materialista histórico-dialético (SHUARE, 1990).

No entanto, para tal feito Vigotski foi um profundo conhecedor dos trabalhos de Engels, principalmente da obra *A Dialética da Natureza*<sup>25</sup>, obra muito polêmica, porque contém muitas reflexões e análises, que as ciências tem descartado ou explicitado de outra maneira e com pouca profundidade. A respeito da influência desse conhecimento nas obras de Vigotski, o próprio chega a afirmar que

O elemento chave do nosso método [...], decorre diretamente do contraste estabelecido por Engels entre as abordagens naturalística e dialética para a compreensão da história humana. Segundo Engels, o naturalismo na análise histórica manifesta-se pela suposição de que somente a natureza afeta os seres humanos e de que somente as condições naturais são os determinantes do desenvolvimento histórico. A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para a sua existência. (VIGOTSKI, 1991a, p. 69 e 70)

Por último, a característica essencial que Vigotski estabelece em seus trabalhos científicos está imbricado no profundo conhecimento da história do surgimento do pensamento marxista. Para Beatón (2005, p. 45), “[...] conhece suas fontes e suas partes, o que a meu juízo, lhe permite uma assimilação consequente, crítica e correta, apartado de todas as análises superficiais e dogmáticas dos conteúdos desta teoria filosófica”<sup>26</sup>.

A quinta fonte que implica no reconhecimento e desenvolvimento do pensamento na obras do Enfoque Histórico-Cultural foi o desenvolvimento, ainda nascente de um Psicologia Científica. De acordo com Beatón (2005), a psicologia científica surge por volta de 1879 em Leipzig com a escola de Wundt e, sem dúvidas tal movimento é um eixo que causa grande impacto em Vigotski tomando como uma fonte indiscutível, a partir de análises críticas profundas. Um momento importante, em todo este processo, está vinculado ao seu trabalho como crítico de arte, “ da qual emprega os conteúdos e conhecimentos de uma Psicologia científica nascente e que possui como mostra e como testemunha indiscutível sua obra Publicada em vida [...], **Psicologia da Arte**” (BEATÓN, 2005, p. 45)<sup>27</sup>.

Para Prestes (2010), o trabalho de Vigotski tem por objetivo fundamentar as bases teóricas da psicologia da arte, e estabelecer a arte como atividade humana e as relações da obra com o espectador e da obra com a própria obra. Outro fator de influência reiterado nesse

<sup>25</sup> ENGELS, F. *A dialética da natureza*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

<sup>26</sup> No texto em espanhol lê-se: “[...] conoce sus fuentes y sus partes, lo que a mi juicio, le permite una asimilación consecuente, crítica y correcta, alejada de todo análisis superficial y dogmático de los contenidos de esta teoría filosófica”.

<sup>27</sup> No texto em espanhol lê-se: “donde emplea los contenidos y conocimientos de una Psicología científica nascente y que tiene como muestra y como testigo indiscutible su obra no publicada em vida [...], **Psicología del Arte**”.

eixo histórico, são os resultados do seu trabalho como formador de professores, do qual compartilhou os conteúdos da psicologia de sua época. Beatón (2005, p. 46), afirma que este trabalho produziu uma “[...] forte vivência de insatisfação e contraditoriamente, uma vivência positiva, no sentido de considerar as imensas possibilidades de desenvolvimento ulterior deste campo das ciências”<sup>28</sup>.

No final do século XIX, a psicologia adquiriu, assim como os demais campos do conhecimento, uma proximidade com as ciências da natureza pelo caminho da verificação experimental. Nesse movimento, tornou-se necessário naturalizar os fenômenos humanos e sociais para explicá-los, uma vez que as ciências da natureza passaram a ser a base sólida e insuspeita de conhecimentos objetivos (FREITAS, 1999).

Tal enquadramento no método experimental fez com que todas as áreas limitassem seus estudos às pesquisas em laboratórios. A psicologia foi encaminhada aos laboratórios, observando funções psicológicas elementares de caráter fisiológico: instintos, habilidades e reações. As primeiras ações dessa recente ciência independente limitavam-se ao estudo do comportamento animal, sem qualquer vínculo com o estudo do psiquismo humano. Como resultado, o objeto de estudo da psicologia, o psiquismo humano, foi restringido. A subjetividade humana não era considerada um objeto que pudesse ser pesquisado, já que não era possível testá-la empiricamente, conforme os passos formais do método experimental.

Nesse contexto, existiam diferentes concepções e contradições no âmbito da psicologia. Tal variação de concepções está vinculada a ideia de que a psicologia era um novo campo do saber, com todas as implicações revolucionárias de acumulação de dados, descrições, explicações e contradições que produziam na comunidade científica. Havia, portanto: uma Psicologia Empírica; uma Psicologia Subjetiva e; uma Psicologia Compreensiva. Na conclusão de Beatón (2005), tudo indica que Vigotski conhecia todas essas vertentes ou ao menos uma boa parte delas, principalmente, as mais importantes desenvolvidas na Europa e nos Estados Unidos.

Esta situação é uma condição decisiva no trabalho que este autor realiza no campo da Psicologia, que se faz significativo pela análise crítica que realiza e pela concepção dialética da assimilação do acervo acumulado pela Psicologia de sua época, o que contribui na sua visão dialética e social do processo de construção do

---

<sup>28</sup> No texto em espanhol lê-se: “[...] fuerte vivencia de insatisfacción y contradictoriamente, una vivencia positiva, em el sentido de considerar las inmensas posibilidades de desarrollo ulterior de este campo de las ciencias”.

conhecimento que assume do método marxista. Por isso, a meu juízo, produz definitivamente uma explicação nova e revolucionária. (BEATÓN, 2005, p. 47)<sup>29</sup>

No entanto, Leontiev (1991, p. 420) infere que a profunda e decisiva mudança introduzida pela revolução na ciência psicológica não se produz de repente. “Como é conhecido, apesar das fortes tendências materialistas e revolucionário-democráticas que existiam na filosofia e psicologia russa, a ciência psicológica oficial [...] estava impregnada de um espírito idealista”<sup>30</sup>.

Assim, num contexto de um país destruído e arruinado pela guerra, a tarefa de aplicação prática da psicologia consistia em elaborar uma nova teoria para a superação de uma psicologia introspectiva da consciência individual baseada no idealismo filosófico que se cultivava durante o período anterior a revolução. Segundo Leontiev, a nova psicologia devia partir da filosofia do materialismo dialético e histórico, havia de converter-se em uma psicologia marxista” (1991, p. 421)<sup>31</sup>.

A ideia de Vigotski era clara: as bases teórico-metodológicas de uma psicologia marxista deveriam começar a elaborar-se a partir das análises psicológicas da atividade prática, laboral do homem, embasadas nas posições marxistas (LEONTIEV, 1991). Essa visão rompe com as tendências presentes na psicologia que tinham como pressupostos concepções de indivíduo fragmentado, a-histórico e abstrato.

Vigotski via essa fragmentação como processo resultante da expansão dos princípios explicativos dessas abordagens. Portanto, a crise da psicologia só poderia se resolver com um paradigma unificador que restabelecesse a integração que faltava. Eximindo-se do sujeito organizado internamente e colocando-o como um resultado das formas sociais de relação, Vigotski entendia que essa era a única via possível de recuperar de forma científica e explicativa o próprio sujeito (FREITAS, 1999).

O último aspecto histórico a ser ressaltado na elaboração do Enfoque Histórico-Cultural, remete a evolução a nível mundial, de um pensamento pedagógico. Em Vigotski,

---

<sup>29</sup> No texto em espanhol lê-se: Esta situación es una condición decisiva en el trabajo que realiza este autor en el campo de la Psicología, que se hace significativo por el análisis crítico que realiza y la concepción dialéctica de la asimilación del acervo acumulado por la Psicología hasta su época, lo que adquiere de su visión dialéctica y social del proceso de construcción del conocimiento que asume del método del marxismo. Por eso, a mi juicio, produce definitivamente una explicación nueva y revolucionaria.

<sup>30</sup> No texto em espanhol lê-se: “Como es sabido, apesar de las potentes tendencias materialistas y revolucionario-democráticas que existían en la filosofía y psicología rusas, la ciencia psicológica oficial [...] estaba impregnada de um espírito idealista”.

<sup>31</sup> No texto em espanhol lê-se: “la nueva psicología debía partir de la filosofía del materialismo dialéctico e histórico, había de convertirse en una psicología marxista”.

não somente a fonte psicológica influenciou seus trabalhos, mas também, a evolução de um pensamento pedagógico que se promulgava em um processo ativo e centrado na criança, destaque para: Comenius; Rosseau; Montessori; Pestalozzi; Dewey e; Piaget. Na visão de Beatón Arias,

[...] estes autores contribuíram para formar uma pedagogia que dependia da educação, como uma via essencial para estimular o desenvolvimento e a formação humana, de que a escola e o professor garantiriam o papel ativo da criança e de que todo o trabalho da escola deveria apoiar-se em um conhecimento profundo do desenvolvimento da Psicologia Infantil. Se rechaçava considerar a criança como um adulto em miniatura e se promulgava o estudo e conhecimento das particularidades psicológicas destas idades. (2005, p. 48)<sup>32</sup>

De certa forma, a educação e o ensino se apresentava na Rússia como ação da cultura que permitia elevar a espiritualidade humana. Desse modo, seria possível formar um ser humano capaz de contribuir, por intermédio da educação, no desenvolvimento social. Inclusive, se postulava a possibilidade de mudança social, a partir de uma educação diferente que não reproduzisse as deformações que a sociedade produz na *natureza boa do ser humano* (ROSSEAU, 1995).

De acordo com Beatón (2005), tais ideias de alcance pedagógico só foram possíveis porque esta forma de pensar adentra a Rússia e possui um forte impacto, inclusive antes da Revolução, pelo fato de León Tolstoi ser um promotor dessas ideias, como Pestalozzi foi em Genebra.

Tolstoi, acreditava em uma replicação dos princípios de educação de Rosseau e Vygotski também era um profundo conhecedor de Tolstoi [...], portanto, isto influiu de alguma maneira [...] ademais, tudo parece indicar que Vygotski foi um bom professor e profundamente conhecedor destes princípios da nova pedagogia. (BEATÓN, 2005, p. 48)<sup>33</sup>

Diante disso, é possível afirmar que todo o movimento que se desenvolve a partir dos pensamentos de Rosseau que se estabelecem na contramão da Pedagogia Tradicional impacta todo o mundo, particularmente a Europa. Vygotskaia (1997) afirma que Vygotski pensava que a melhor forma de educar uma criança, que é um princípio básico da pedagogia, era o

<sup>32</sup> No texto em espanhol lê-se: [...] estos pensadores contribuyen a formar una pedagogía que dependía de la educación, como una vía esencial para estimular el desarrollo y la formación humana, de que la escuela y el maestro garantizarán el papel activo del niño y de que todo el trabajo de la escuela debería apoyarse em un conocimiento profundo del desarrollo de la Psicología Infantil. Se rechazaba considerar al niño como un adulto en miniatura y se promulgaba el estudio y conocimiento de las particularidades psicológicas de estas edades.

<sup>33</sup> No texto em espanhol lê-se: Tolstoi, crea una que replicaba, los principios de educación de Rosseau, y Vygotski también es un conocedor de Tolstoi [...], por tanto, esto tiene que, de alguna manera, haber influido [...] además, todo parece indicar que Vygotski fue un buen maestro y un maestro profundamente conocedor de estos principios de la nueva pedagogía.



conhecimento do professor acerca dos interesses da criança, para a partir disso, influir em seu desenvolvimento (apud BEATÓN, 2005).

Estas são as ideias principais que pudemos sistematizar acerca das marcas que o histórico e cultural influíram na formação do pensamento de Vigotski; na concepção acerca das leis da ciência, da Psicologia e da Pedagogia; no seu compromisso social e científico para com o ser humano; do papel das ciências em função do ser humano e seu adequado desenvolvimento e formação psicológica. No entanto, ressaltamos que é possível que outros aspectos tenham influído no pensamento de Vigotski, porém estes eixos apresentados parecem ser essenciais para a compreensão da estruturação do Enfoque Histórico-Cultural.

### 3.2 O Enfoque Histórico-Cultural

Conforme esclarecido no subtítulo anterior, vimos que as condições e processos históricos vivenciados por Vigotski foram fundamentais para a concretização de suas obras. Procuramos demonstrar, também, que os homens se constituem por meio da história que constroem, desenvolvendo suas propriedades humanas a partir de condições culturais e sociais.

Tais pressupostos indicam as bases a partir das quais, ao longo de uma histórica evolução, o psiquismo humano desenvolveu-se por meio da atividade. Para Martins (2006, p. 27) “a atividade vital humana, que por sua natureza é consciente engendra um conjunto de processos pelos quais o indivíduo adquire a existência psicológica”. Nesse sentido,

O enfoque histórico-cultural se fundamenta, em que o desenvolvimento psicológico é um processo muito complexo, que tem sua origem ou fonte nas condições e na organização do contexto social e cultural que influem sobre o sujeito, ao longo de sua história pessoal, mas que se produz, definitivamente, como resultado da acumulação de sua experiência individual, a partir de suas vivências. (BEATÓN, 2005, p.113)<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> No texto em espanhol lê-se: El enfoque histórico-cultural se fundamenta, en que el desarrollo psicológico es un proceso muy complejo, que tiene su origen o fuente en las condiciones y la organización del contexto social y cultural que influyen sobre el sujeto, a todo lo largo de su historia personal, pero que se produce, definitivamente, como resultado de la acumulación de su experiencia individual, a partir de sus vivencias

Assim, na contramão de outras vertentes teóricas que consideram o desenvolvimento das qualidades humanas como um processo natural ou como produto da herança genética, o Enfoque Histórico-Cultural concebe “o ser humano e sua humanidade como produtos da história criada pelos próprios seres humanos ao longo da história” (MELLO, 2007, p. 86).

O primeiro passo para o entendimento do Enfoque Histórico-Cultural, de acordo com Mukhina (1995), é compreender que o homem não passa do estado natural para o cultural apenas pelo processo de maturação das funções elementares ou biológicas. O que vai determinar o desenvolvimento das formas mais complexas de comportamento humano são as práticas sociais e os objetos externos a cultura material e intelectual que possibilitam a transição da cultura historicamente acumulada pelo conjunto de homens para o plano individual, através do processo de internalização.

A origem e a evolução das funções psicológicas do homem, e em particular das funções superiores [...], é, do ponto de vista desta teoria, a chave para compreender sua natureza, sua composição, sua estrutura, sua forma de atuar e ao mesmo tempo a chave de todo o problema da psicologia do homem, que intenta descobrir de uma maneira adequada o conteúdo verdadeiramente humano desta psicologia. (VIGOTSKI, 1991b, p. 283)<sup>35</sup>

Dessa maneira, Vigotski (2010, p. 06) afirma que o comportamento do homem se processa nos complexos limites do meio social. “O homem não entra em convívio com a natureza se não através do meio, e em função disso o meio se torna o fator mais importante, que determina e estabelece o comportamento do homem”.

Leontiev (1978) afirma que Karl Marx foi o precursor de uma análise teórica da natureza social do homem e do seu desenvolvimento sócio-histórico. De acordo com Mello (2007), Marx inferia que o ser humano se apropria das qualidades humanas ao se apropriar dos elementos objetivos/subjetivos da cultura histórica e socialmente criados.

Na compreensão de Marx (1962, p. 126) da relação entre homem e cultura é possível afirmar que

---

<sup>35</sup> No texto em espanhol lê-se: El origen y la evolución de las funciones psicológicas del hombre, y em particular de las funciones superiores [...], es, desde el punto de vista de esta teoría, la clave para comprender su naturaleza, su composición, su estructura, su forma de actuar y al mismo tiempo la clave de todo el problema de la psicología del hombre, que intenta descubrir de una manera adecuada el contenido verdaderamente humano de esta psicología.

Todas as suas relações com o mundo – ver, ouvir, cheirar, saborear, pensar, observar, sentir, desejar, agir, amar – em suma, todos os órgãos da sua individualidade, como órgãos que são de forma diretamente comunal, são, em sua ação objetiva (sua ação com relação ao objeto) a apropriação desse objeto, a apropriação da realidade humana. (apud MELLO, 2007, p. 87)

Portanto, o desenvolvimento humano não acontece naturalmente, mas se estrutura a partir da internalização das leis culturais, históricas e sociais. Na perspectiva de Shuare (1990), os princípios marxistas esclarecem que as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na consciência e no comportamento humano. Existe um desenvolvimento histórico dos fenômenos psíquicos e estes mantêm relação de necessidade essencial com respeito à vida e à atividade social, ou seja, o Enfoque Histórico-Cultural possui uma visão historicizadora do psiquismo humano.

Desse ponto de vista, o princípio fundamental da formação das ações intelectuais consiste em que estes processos internos se formam pela via da interiorização de ações materiais externas. Tanto as formas de ações intelectuais, como o próprio desenvolvimento intelectual da criança, são produto da conseqüente formação e aperfeiçoamento das ações externas (LORENZO, SÁNCHEZ, FERNANDEZ, 1995).

Nessa perspectiva, “o traço fundamental do psiquismo humano é que este se desenvolve por meio da atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço principal a mediação por instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade” (FACCI, 2006, p. 12).

Assim, as funções psicológicas superiores, são produtos da atividade cerebral, possuem uma base biológica, mas são resultados da vivência do indivíduo em relação ao mundo, vivência mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos. Leontiev (1978), esclarece que no desenvolvimento psíquico do homem há primazia do princípio social sobre o princípio natural.

Para esse autor (1978), o desenvolvimento ontogênico da psique é determinado pelos processos de apropriação das formas históricas e sociais da cultura. A partir desses pressupostos, o desenvolvimento psicológico se produz em última instância,

[...] como um produto da experiência individual de cada sujeito, produzida pela maneira em que a pessoa vivência as infinitas situações sociais e culturais que influem sobre o sujeito em formação e desenvolvimento, ao longo de sua história. Aqui se inclui, as primeiras relações interpessoais nos primeiros anos de vida, a

atividade com objetos, o jogo, a construção de significados, a linguagem e todas as demais. (BEATÓN, 2005, p. 116)<sup>36</sup>

No entanto, Leontiev (1978) aponta que o suporte para a internalização dos objetos produzidos historicamente pela humanidade é resultante do processo de evolução dessa espécie. O autor (1978), ancorado em Engels, explica que apesar de possuir uma origem animal, o homem é ao mesmo tempo profundamente diferente dos seus antepassados e que a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho.

Tal “passagem modificou sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas as *leis socio-históricas*” (LEONTIEV, 1978, p. 262). Assim, o homem antes de atingir o nível de *homo sapiens*, passou por um longo processo e por vários estágios.

Para Leontiev (1978), o primeiro estágio refere-se a *preparação biológica* do homem que está vinculada ao período histórico que começa no fim do terciário e prossegue no início do quaternário. Os *Australopithecus*<sup>37</sup>, representantes desse período, possuíam uma vida gregária, nômade e recolectora, utilizavam-se de instrumentos e utensílios primitivos e rudimentares, não fabricados, conheciam a posição bípede e se comunicavam de maneira primitiva. Nesse período, o desenvolvimento era marcado pelas leis naturais e biológicas. O segundo período vai do aparecimento do *Pithecanthropus*<sup>38</sup> até o *Homo neanderthalensis*<sup>39</sup>. Esse estágio é marcado por uma série de grandes etapas que designou a evolução das espécies anteriores ao homem. Leontiev (1978), indica que tal evolução é identificada pelo início da fabricação de instrumentos e pelas primeiras formas de trabalho e sociedade. Mesmo o homem ainda submetido às leis naturais e biológicas, elementos novos surgiam no seu desenvolvimento.

---

<sup>36</sup> No texto em espanhol lê-se: [...] como un producto de la experiencia individual de cada sujeto, producida por la manera en que la persona vivencia, las infinitas situaciones sociales y culturales que han influido sobre el sujeto en formación y desarrollo, a todo o largo de su historia. Aquí se incluye, desde las primeras relaciones interpersonales em los primeros años de nacido, la actividad com objetos, el juego, la construcción de significados, el lenguaje y todo lo demás.

<sup>37</sup> Os Australopitecos (Australopithecus) constituem um grupo de homínídeos fósseis cujo primeiro exemplar representativo foi descoberto ocasionalmente em Taung, na África do Sul, em 1925, classificado como *Australopithecus africanus* e estudado por Raymond Dart. Atualmente são conhecidas sete espécies de Australopitecos: *anamensis*; *africanus*; *bahrelghazali*; *afarensis*; *aethiopicus*, *robustus* e; *boisei*.

<sup>38</sup> O Pitecantropo (*Pithecanthropus*) é o nome de um fóssil de um animal primata, encontrado na Ilha de Java, em 1891, com numerosos caracteres humanos.

<sup>39</sup> O homem de Neandertal (*Homo neanderthalensis*) é uma espécie extinta, fóssil, do gênero *Homo* que habitou a Europa e partes do oeste da Ásia, de cerca de 300.000 anos atrás até aproximadamente 29.000 anos atrás, tendo coexistido com os *Homo sapiens*.

Começavam-se a produzir-se, sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem que ele suscitava, modificações da constituição anatômica do homem, do seu cérebro, dos seus órgãos, dos sentidos, da sua mão e dos órgãos da linguagem; em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento de produção. Mas a produção é desde o início um processo social que se desenvolve segundo as suas leis objectivas próprias, leis socio-históricas. (LEONTIEV, 1978, p. 262)

Nesse sentido, as condições biológicas, intensificaram na estrutura anatômica do homem a historicidade nascente da sociedade. Portanto, esse estágio caracterizou-se por ser um período de transição, no qual o desenvolvimento do homem começou a depender da produção e do trabalho e não somente, das adaptações anatomofolológicas.

No entanto, apesar do desenvolvimento do homem nesse período estar condicionado ao processo social de trabalho, “na realidade, a formação do homem passa ainda por um terceiro estágio, onde o papel respectivo do biológico e do social na natureza do homem sofreu nova mudança” (LEONTIEV, 1978, p. 263). Essa alteração culminou na origem do *homo sapiens*<sup>40</sup>, o homem atual. Tal transformação constituiu a etapa essencial, a viragem, isto é, essa condição alcançada libertou o homem da determinação das transmissões hereditárias e assegurou as propriedades biológicas necessárias para que as leis sócio-históricas passassem a ser determinantes. Entretanto, alerta o autor (1978), isto não significa o fim das variações e mudanças na natureza humana, mas apenas que o desenvolvimento está evidentemente vinculado as mudanças históricas e culturais.

Desse modo, Lima (2008, p. 95) afirma que “a estrutura do organismo, suas funções e o processo de maturação continuam indispensáveis para o desenvolvimento psíquico, porém, não são determinantes para o surgimento das qualidades psíquicas na criança”. Como nos salienta Mello (2007) é relevante “destacar que essas aquisições humanas não se fixam sob a forma de herança biológica ou genética, mas sob a forma de objetos externos da cultura material e intelectual”. Assim, a geração mais velha transmite o seu aparato cultural, material e espiritual para a geração mais nova para que esta ingresse no mundo e seja capaz de ressignificar tais elementos (VENGUER, 1986).

Corroborando com tais ideias, Oliveira (2010)<sup>41</sup> reitera que no viés ontológico o que ocorre é que o homem, enquanto ser social, se torna humano exatamente quando se apropria

<sup>40</sup>O Homem (*Homo sapiens*, do latim “homem sábio”), é a única espécie animal de primata bípede do gênero *Homo* ainda viva. Os humanos anatomicamente modernos originaram-se na África há cerca de 200 mil anos, atingindo o comportamento moderno há cerca de 50 mil anos.

<sup>41</sup>In. MENDONÇA; S. G. MILLER, S. *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: JM, 2010.

da produção social construída histórica e socialmente pelas gerações anteriores, tornando-a *orgão da sua individualidade*, com a qual se internaliza, contribuindo para o avanço dessa produção social. Nesse sentido, “[...] sua individualidade é criada exatamente nesse processo de socializar-se, isto é, esse processo de apropriar-se/objetivar-se [...] é que possibilita ser cada vez mais universal e livre frente aos limites de sua espécie biológica” (OLIVEIRA, 2010, p. 16). Portanto, as qualidades tipicamente humanas surgem “através da intrincada interação de fatores biológicos que são parte de nossa constituição como *Homo sapiens* e de fatores culturais que evoluíram ao longo de dezenas de milhares de anos da história humana” (LURIA, 2006, p. 36).

Esta forma essencialmente humana de fixação e transmissão às gerações seguintes das aquisições da evolução deve o seu surgimento graças a atividade criadora e produtiva do homem. É antes de mais nada o caso da atividade humana fundamental – o trabalho. Para Vigotski,

Desde que se tornou possível o trabalho na acepção humana da palavra, ou seja, a intervenção planejada e racional do homem nos processos naturais com o fim de reagir e controlar os processos vitais entre o homem e a natureza, desde então a humanidade se projetou a um novo degrau biológico e à sua experiência incorporou-se algo que fora estranho aos antepassados e parentes animais. (2010, p. 43)

Assim, pela sua atividade, os homens não somente se adaptam a natureza. Pelo contrário, a humanidade modifica o meio em função do desenvolvimento das suas necessidades, elabora e projeta objetos que podem satisfazê-las. Os progressos realizados na produção de elementos materiais são interligados pelo desenvolvimento da cultura dos homens, isto é, a produção de objetos materiais amplia o seu conhecimento do mundo circundante à medida que o homem se apropria desses objetos (LEONTIEV, 1978).

Desse ponto de vista, podemos inferir que cada indivíduo aprende a ser homem. O que a natureza lhe oferece não satisfaz sua vida social, é preciso portanto, adquirir o que foi construído e cristalizado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (LEONTIEV, 1978). Não obstante, o homem ao apropriar-se dos instrumentos pertencentes ao ambiente natural e transformá-lo em órgãos da sua individualidade se distinguiu dos animais.

O instrumento é o produto da cultura material que leva em si, de maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. “A apropriação dos instrumentos implica, portanto, uma reorganização dos movimentos naturais instintivos do

homem e a formação de faculdades motoras superiores”. Em suma, a principal característica do processo de apropriação dos objetos da cultura material e intelectual é a criação no homem de aptidões novas, funções psíquicas novas. Para Leontiev (1978, p. 270),

É nisto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais. Enquanto este último é o resultado de uma *adaptação individual* do comportamento genérico a condições de existência complexas e mutantes, a assimilação no homem é um processo de *reprodução*, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana.

Diante dessas considerações, as funções psicológicas superiores são o resultado do processo iniciado desde o nascimento da criança, do qual está mediatizado culturalmente. No entanto, segundo as ideias de Vigotski,

Nos processos psíquicos do homem é preciso distinguir dois níveis: o primeiro é a razão entregue a si mesma; o segundo é a razão (processo psíquico) armada de instrumentos e meios auxiliares. E igualmente é preciso distinguir os dois níveis da atividade prática: o primeiro, a “simple mão”, o segundo, a mão armada de ferramentas e elementos auxiliares. Neste sentido, tanto na esfera prática do homem como na psíquica a importância decisiva estava precisamente no segundo nível, os dos instrumentos. No campo do fenômenos psíquicos Vygotski deu ao primeiro nível o nome de processos psíquicos “naturais” e ao segundo o de processos psíquicos “culturais”. O processo “cultural” é o natural convertido em mediato através de instrumentos e meios auxiliares psíquicos específicos. (LEONTIEV, 1991b, p. 428)<sup>42</sup>

Assim, as funções psíquicas naturais ou elementares, são consideradas como produtos essencialmente biológicos, são reflexos incondicionados, instintos, produtos neurofisiológicos, conteúdos psicológicos iniciais, porém seu surgimento também depende de condições sociais e culturais, que influenciam sobre o desenvolvimento pessoal.

Para Beatón (2005), através dessa relação dialética entre o elementar e o cultural podemos extrair uma reflexão que nos faz compreender que em um primeiro momento o desenvolvimento das funções psíquicas elementares possuem uma base biológica, mas se desenvolvem pelo fato da influência do meio social e cultural, e um segundo momento no qual para obtenção de tal desenvolvimento é preciso entender que este só acontece por causa da base biológica. Este segundo momento é “que podemos chamar de funções psíquicas

---

<sup>42</sup> No texto em espanhol lê-se: En los procesos psíquicos del hombre hay que distinguir dos niveles: el primero es la razón entregada a sí misma; el segundo es la razón (proceso psíquico) armada de instrumentos y medios auxiliares. E igualmente hay que distinguir dos niveles de la actividad práctica: el primero, la “simple mano”, el segundo, la mano armada de herramientas y elementos auxiliares. En este sentido, tanto en la esfera práctica del hombre como en la psíquica la importancia decisiva estaba precisamente en el segundo nivel, el de los instrumentos. En el campo de los fenómenos psíquicos Vygotski dio al primer nivel el nombre de procesos psíquicos “naturales” y al segundo el de procesos psíquicos “culturales”. El proceso “cultural” es el natural convertido en mediato a través de instrumentos y medios auxiliares psíquicos específicos.

superiores, ou seja, quando se expressam como funções essencialmente mediatizadas pelas influências sociais e culturais” (BEATÓN, 2005, p. 206)<sup>43</sup>.

O estudo das funções psicológicas superiores, realizado pela *troika*, exige que se considere a pré-história de tais funções, das raízes biológicas e das formas culturais básicas do comportamento.

Nessa perspectiva, Vigotski (1997) infere que é na mais tenra infância que se torna possível tal investigação, por ser neste período do desenvolvimento infantil que são identificadas a influência do emprego de instrumentos culturais e a apropriação da linguagem humana. De acordo com Leontiev (1978), esses elementos são integrantes do desenvolvimento cultural no gênero humano, que, por sua vez, também é constitutivo do desenvolvimento biológico do ser a partir da atividade produtiva presente na evolução ontogenética.

Conforme explica o autor (1978, p. 235), “o desenvolvimento, a formação das funções e faculdades psíquicas próprias do homem enquanto ser social, produzem-se sob uma forma absolutamente específica – sob a forma de um processo de apropriação, de aquisição”. Vigotski (1997) conclama que no desenvolvimento cultural do homem, que se sobrepõe aos processos de crescimento e de maturação orgânica, está implícito o uso de instrumentos culturais na idade infantil.

Diante dessas condições, “[...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1997, p. 34)<sup>44</sup>. Portanto, a partir do processo de desenvolvimento histórico e social, o homem tem a condição de ressignificar os modos de ação e os procedimentos de sua conduta, transformando suas inclinações naturais e funções elementares em condições superiores. Nesse percurso, a humanidade intensifica, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais. Assim, o desenvolvimento e a formação das funções psíquicas superiores são de uma ordem qualitativamente diferente.

Para Beatón (2005), Vigotski

---

<sup>43</sup> No texto em espanhol lê-se: “que podemos hablar de funciones psíquicas superiores o sea, cuando se expresan como funciones esencialmente, mediatizadas por las influencias sociales y culturales”.

<sup>44</sup> No texto em espanhol lê-se: “[...] la cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo”.



Concebía o desenvolvimento como produto de saltos qualitativos, embora isso não nega a continuidade, por isso ele aceita a continuidade que parece existir entre os animais e o ser humano, mas por sua vez concebe que neste último se produz um salto qualitativo com respeito ao outro, produto da construção da cultura e da sociedade humana, também qualitativamente diferente da forma de convivência e dos costumes do mundo animal (p. 211 e 213)<sup>45</sup>

Nesse sentido, o processo de desenvolvimento cultural e o desenvolvimento biológico se fundem no sistema de atividades instrumentais, “formando o entrelaçamento do processos genéticos, mas essencialmente distintos” (VIGOTSKI, 1997, p. 39)<sup>46</sup>. Na filogênese<sup>47</sup>, o sistema de atividade orgânica e o sistema de atividade instrumental desenvolvem-se independentemente um do outro. Por outro lado, na ontogênese<sup>48</sup>, o sistema de atividade é simultâneo, fundido pela inserção da cultura no desenvolvimento do gênero humano.

Sobre o estudo do desenvolvimento cultural do homem, Vigotski identifica uma etapa particular do desenvolvimento da conduta humana que supera as particularidades do desenvolvimento natural do gênero humano. Contudo, o autor não nega a permanência das funções naturais no desenvolvimento cultural ao afirmar que,

Do mesmo modo que não desapareceram os instintos, mas eles são superados pelos reflexos condicionados, os hábitos seguem perdurando na reação intelectual, e as funções naturais continuam existindo dentro das culturais. (VIGOTSKI, 1997, p. 132)<sup>49</sup>

Nesse sentido, Vigotski (1997, p. 152) afirma que o princípio do Enfoque Histórico-Cultural em relação ao desenvolvimento do psiquismo “[...] é o reconhecimento da base

---

<sup>45</sup> No texto em espanhol lê-se: Concebía el desarrollo como producto de saltos cualitativos, aunque ello no niega la continuidad, por eso él acepta la contunuidad que parece existir entre los animales y el ser humano, pero a la vez concibe que em este último se produce um salto cualitativo com respecto al outro, producto de la construcción de la cultura y la sociedad humana, también cualitativamente diferente a la forma de convivencia y las costumbres em el mundo animal.

<sup>46</sup> No texto em espanhol lê-se: “[...] formando el entrelazamiento de dos procesos genéticos, pero esencialmente distintos”

<sup>47</sup> Para Rocha (2005, p. 30) “a evolução filogenética, da qual resulta o ser humano como espécie, é a trajetória dos homens aprendendo a interpor entre eles e sua realidade concreta instrumentos (materiais e semióticos), que alteram, nos eixos quantitativos e qualitativos, suas atividades, seus modos de ação sobre o meio, as relações com os outros elementos de sua espécie e seu psiquismo”.

<sup>48</sup> “A ontogênese, por sua vez, é entendida como o processo de transformação do indivíduo em sujeito histórico-cultural; é o percurso do indivíduo como ser biológico, imerso num mundo pleno de marcas culturais, e que, no encontro com o outro reorganiza seu psiquismo e emerge como homem” (ROCHA, 2005, p. 30).

<sup>49</sup> No texto em espanhol lê-se: Del mismo modo que no desaparecen los instintos, sino que se superan en los reflejos condicionados, o que los hábitos siguen perdurando en la reacción intelectual, las funciones naturales continúan existiendo dentro de las culturales.

natural das formas culturais do comportamento. A cultura não cria nada, tão somente modifica as atitudes naturais em concordância com os objetivos do homem”<sup>50</sup>.

Por isso, quando uma criança nasce existe a troca de ambientes, a criança passa de um ambiente essencialmente biológico para um meio fundamentalmente social e cultural, transformando suas funções elementares em funções psíquicas superiores. Antes se alimentava por meio estritamente biológico, agora começa a alimentar-se em interrelação com outra pessoa, antes o controle da temperatura se executava por meio natural e depois, sente as mudanças na temperatura de uma maneira igual quando sente fome, começando a chorar para que resolvam o seu problema.

Nisso consiste a mudança essencial através da qual a criança começa a desenvolver seus conteúdos psicológicos. Como podemos perceber, as primeiras são funções das condições essencialmente biológicas e as segundas são funções do social e do cultural presentes sobre a base biológica.

Diante dessas considerações, o Enfoque Histórico-Cultural é contrário às posições teóricas naturalistas e ambientalistas, que defendem que as capacidades humanas são herdadas geneticamente, que os sujeitos já nascem prontos com todas as suas potencialidades e que essas serão desenvolvidas espontaneamente, sem necessidade da mediação do adulto.

Desta maneira, podemos inferir que a qualidade do desenvolvimento psíquico humano depende da qualidade das interações, mediações e internalizações feitas pelo sujeito durante toda a sua vivência. A esse respeito Arce e Martins (2007, p. 43) apontam que:

[...] sobre a base das interações estruturam-se as funções psicológicas, isto é, a percepção, a memória, a linguagem, o pensamento, o sentimento e, sobretudo, a imaginação, que tanto se destaca nas brincadeiras infantis. Todos esses processos formam diversos tipos de atividades vividas pelo indivíduo, pelas quais assimila a vasta experiência social, convertendo os conteúdos objetivos externos em dados constituintes de sua subjetividade.

Esse é um dos motivos pelos quais o Enfoque Histórico-Cultural preocupa-se, sobremaneira, com os materiais, os sujeitos, as condições e contextos com os quais as crianças interagem, já que “o que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais dessa vida” (LEONTIEV, 2006, p.63).

---

<sup>50</sup> No texto em espanhol lê-se: “[...] es el reconocimiento de la base natural de las formas culturales del comportamiento. La cultura no crea nada, tan sólo modifica las aptitudes naturales en concordancia con los objetivos del hombre”.

A análise de Vigotski (1997) acerca do desenvolvimento das funções psíquicas superiores substancia implicações diretas para se pensar no trabalho pedagógico, visto que ressalta a dependência do desenvolvimento psíquico da criança em relação ao processo educativo. Para Pasqualini (2006), na medida em que se conclui que as funções psicológicas superiores possuem gênese fundamentalmente cultural e não biológica, evidencia-se que o ensino não deve basear-se na expectativa da maturação espontânea das funções psicológicas superiores, mas, pelo contrário, deve ser responsável pelo seu desenvolvimento.

Assim, nos parece ser plausível que considerar tais proposições nos levam a destacar um outro aspecto fundamental do Enfoque Histórico-Cultural, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A zona de desenvolvimento proximal é definida nos escritos de *Interação entre aprendizado e desenvolvimento* no livro *Formação social da mente* por Vigotski (1991a, p. 97) como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes.

Desse modo, tal zona é determinada pela discrepância entre, por um lado, o nível atual de desenvolvimento, que se refere aos problemas resolvidos pela criança com autonomia, apoiada nas funções já desenvolvidas; e por outro, o nível atingido pela criança com auxílio e colaboração de outra pessoa, apoiada nas funções em processo de maturação.

Com desenvolvimento desse conceito, Vigotski pretende promover uma revisão das concepções de ensino. Para o autor (2006, p. 114) “a teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Contudo, Mello (2007) explica que

[...] essa compreensão não deve levar ao equívoco de pensar que é possível acelerar o desenvolvimento psíquico da criança transformando precocemente a criança pequena em escolar. Essa aceleração artificial do desenvolvimento da criança por meio do desaparecimento paulatino da infância [...] é, na essência, reacionária e comprometedora desse desenvolvimento. (p. 90)

Para Vigotski (2003c, p. 54), a zona de desenvolvimento proximal proporciona aos educadores um instrumento efetivo do qual podem compreender o curso interno do desenvolvimento da criança. Tal instrumento “nos permite traçar o futuro imediato da criança,

assim como seu estado evolutivo dinâmico, apontando não somente o que já foi completado evolutivamente, mas também aquilo que está em curso de maturação”<sup>51</sup>.

Nesse sentido, Mukhina (1995, p. 50) afirma que a criança se desenvolve assimilando a experiência social, aprendendo o comportamento do homem. Tal experiência, assim como o aprendizado do comportamento, é transmitida a ela pelo ensino. Portanto, o ensino não precisa ser uma sombra do desenvolvimento, adaptando-se a medida que a criança se desenvolve. O ensino precisa levar “[...] em conta o nível de desenvolvimento alcançado, não para se deter nele, mas para compreender até onde impulsionar esse desenvolvimento e dar o passo seguinte”.

Desse modo, o papel diretivo do ensino no desenvolvimento psíquico da criança manifesta-se no fato de que a criança assimila novas ações, inicialmente orientada e ajudada pelo adulto, depois sozinha. Diante disso, Mukhina (1995) infere que a diferença entre o que a criança é capaz de fazer junto com uma outra pessoa e o que é acessível a ela devido a seu próprio desenvolvimento é denominada zona de desenvolvimento proximal. Para a autora (1995), cada novo passo na aprendizagem utiliza a zona de desenvolvimento proximal da criança e cria, ao mesmo tempo, uma coisa nova que se transforma em premissa para ensinamentos futuros. Nesse sentido, “quando o ensino avança, abre caminho para o desenvolvimento psíquico, pode orientar o desenvolvimento dos processo psíquicos, levar à formação de qualidades adquiridas anteriormente” (p. 52).

No entanto, Beatón (2005) infere que não podemos considerar a zona de desenvolvimento proximal como uma zona eterna de ajuda para a criança. Para o autor (2005, p. 231) a definição desse conceito, parte da ideia matriz de que em todo o momento do desenvolvimento real ou atual está incluso no potencial, o sujeito pode fazer independentemente o que fazia antes com ajuda.

Ou seja, o ciclo de desenvolvimento deve ser concebido como que um desenvolvimento atual, determina e produz uma zona potencial e esta zona potencial avança com uma determinada ajuda para uma nova zona de desenvolvimento real e atual, a que se define como aquela em que a criança, pode fazer independentemente dos outros. (BEATÓN, 2005, p. 232)<sup>52</sup>

---

<sup>51</sup> No texto em espanhol lê-se: “nos permite trazar el futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo dinámico, señalando no sólo lo que ya há sido completado evolutivamente, sino también aquello que está en curso de maduración”.

<sup>52</sup> No texto em espanhol lê-se: O sea, el ciclo de desarrollo hay que concerbirlo como que um desarrollo actual, determina produce una zona potencial y esta zona potencial avanza con una determinada ayuda hacia una nueva zona de desarrollo real y actual, la que se define como aquella em la que el niño, puede hacer independentemente, lo OTROS.

Nessa direção, em todas as crianças se forma ou reproduzem uma determinada zona de desenvolvimento proximal, a qual está diretamente relacionada com o desenvolvimento anterior e com a amplitude da zona e o grau de mediação recebido anteriormente em um momento determinado.

Assim, a ampliação da zona, também, aumenta ou diminui em função da mediação recebida e da qualidade desta intervenção, “[...] portanto, o novo desenvolvimento real estará também influenciando na formação da amplitude da zona de desenvolvimento próximo” (BEATÓN, 2005, p. 233)<sup>53</sup>.

Pensar nessas considerações nos ajuda a compreender que a zona de desenvolvimento proximal, mais que um espaço psicológico, é um espaço de mediação. Portanto, é mais que um espaço propriamente psicológico, é uma possibilidade psicológica, é um espaço do interpessoal, do qual as pessoas, os objetos e a cultura/sociedade, estão em atividade e comunicação, aqui se explica a lei genética fundamental do desenvolvimento. Desse modo, Beatón (2005, p. 236) afirma que “todo desenvolvimento dos conteúdos cognitivos, emocionais e volitivos, primeiro se produzem na forma social e logo se apresentam de maneira intrapsicológica”<sup>54</sup>.

A esse respeito, Vigotski (2006; 2003c; 2010) infere que a zona de desenvolvimento proximal é uma fundamentação, em última instância, do processo de ensino. Por isso o autor (2006) afirma: o ensino antecede o desenvolvimento psicológico. Tal concepção vigotskiana de que não é o desenvolvimento que antecede o ensino, mas que o ensino antecede e produz o desenvolvimento, está também, representado e materializado na zona de desenvolvimento proximal. Assim, “o desenvolvimento e a formação psicológica são conteúdos generalizados dos processos de aprendizagem e de ensino, na pessoa e somente na pessoa, como consequência da acumulação da experiência individual que medeia as vivências do sujeito” (BEATÓN, 2005, p. 236)<sup>55</sup>.

Por isso, o processo educativo precisa incluir e proporcionar ações e atividades que garantam que a criança ultrapasse, constantemente, a outro momento de desenvolvimento. Portanto quando o ensino avança, abre caminho para o desenvolvimento psíquico, pode

<sup>53</sup> No texto em espanhol lê-se: “[...] por lo tanto, el nuevo desarrollo real estará también influyendo en la formación de la amplitud de la zona de desarrollo próximo”

<sup>54</sup> No texto em espanhol lê-se: “todo desarrollo de los contenidos cognitivos, emocionales y volitivos, primero se producen en forma social y luego se presentan de manera intrapsicológica”.

<sup>55</sup> No texto em espanhol lê-se: “el desarrollo y la formación psicológica son contenidos generalizados de los procesos de aprendizaje y de la enseñanza, en la persona y solo en la persona, como consecuencia de la acumulación de la experiencia individual que median las vivencias del sujeto”

mediar o desenvolvimento dos processos psíquicos, levar à formação de determinadas qualidades psíquicas e à transformação de qualidades adquiridas anteriormente.

Diante disso, o professor precisa desempenhar um papel ativo neste processo, o papel do educador não pode ser somente de um mero espectador ou mero facilitador. Vigotski afirma que “no processo de educação o mestre deve ser os trilhos por onde se movimentam com liberdade e independência os vagões, que recebem dele apenas a orientação do próprio movimento” (2010, p. 64). Nesse entendimento, os professores organizam e dirigem o processo educativo que ativa a participação da criança e estimula sua atividade. Este é um processo, que não se apresenta de forma horizontal, mas se estrutura no formato espiral.

Pensar nessas considerações, nos ajuda a compreender que cabe ao professor o papel relevante de mediador, dado que é ele quem conduz o processo de apropriação, pelos seus alunos, do conhecimento acumulado social e culturalmente. Entretanto, são os alunos que possuem papel ativo no processo de apropriação, visto que o professor apenas conduz, mas quem se apropria é o aluno que deve estar motivado para aprender, para atribuir um sentido humanizador acerca do objeto cultural a ser apropriado. Pode-se dizer, por isso, que o Enfoque Histórico-Cultural reconhece o importante papel da mediação no processo de formação do indivíduo, mas não subestima o papel ativo do sujeito em desenvolvimento: no processo de ensino e de aprendizagem escolar, a intencionalidade do professor é fundamental, mas sem perder de vista a independência, a autonomia e o papel ativo do aluno.

Nesse percurso, o trabalho do professor tem como intenção o avanço do desenvolvimento de seu aluno. Se ele ensinar o que o aluno já sabe, seu desenvolvimento avançará menos do que se ensinar o que o aluno é capaz de aprender, mas com ajuda. O ensino deve se antecipar ao desenvolvimento do aluno (VIGOTSKI, 2006), para que em colaboração, ele avance em seu processo de desenvolvimento e se aproprie de novos conhecimentos.

Concluindo as análises dos principais aspectos do Enfoque Histórico-Cultural que incluiu um olhar histórico e dialético sobre os fenômenos e características dessa teoria, estabelecemos o exame das relações entre o desenvolvimento biológico e cultural, desenvolvemos a compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores como resultado da apropriação do patrimônio cultural do gênero humano, consideramos relevante desenvolver por conseguinte as implicações educacionais de tal enfoque e o processo de humanização pela via da educação. Tal posicionamento teve a intenção de esclarecer as concepções de educação e trazer à tona os pressupostos educacionais voltados para essa

pesquisa. Nesse sentido, procuraremos demonstrar no próximo tópico ideias acerca do ato educativo enquanto processo humanizador no interior da escola a partir do referencial do Enfoque Histórico-Cultural.

### **3.3 Implicações Educacionais do Enfoque Histórico Cultural: o processo de humanização pela via da educação**

*“Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. [...] É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 27).*

De tudo o que foi esclarecido em relação ao Enfoque Histórico Cultural podemos realizar algumas inferências sumamente importantes no tocante à natureza e à essência do processo educacional. Vimos que o comportamento do homem é formado pelas particularidades e condições biológicas e sociais do seu crescimento.

O fator biológico determina a base, o fundamento das reações inatas, e o organismo não tem condição de sair dos limites desse fundamento, sobre o qual se erige um sistema de reações adquiridas. Nesse caso, determina-se com plena evidência o fato de que esse novo sistema de reações é inteiramente determinado pela estrutura social onde cresce e se desenvolve o organismo. Por isso para Vigotski (2010, p. 63) “[...] toda educação é de natureza social, queira-o ou não”.

Diante dessas considerações, podemos compreender que o único processo capaz de formar novas reações no organismo é a sua própria experiência. “Só aquela relação que ele adquiriu na experiência pessoal permanece efetiva para ele. É por isso que a experiência pessoal do educando se torna a base principal do trabalho pedagógico” (VIGOTSKI, 2010, p. 63). Para o autor (2010) é impossível exercer influência imediata e provocar mudanças no organismo alheio, no entanto é possível realizar mediações nas atividades dos alunos para que os conteúdos tornem-se significantes.

Partindo desse princípio, destacamos a relevância da educação e do professor na vida das crianças e a complexidade e a responsabilidade de sua função social; pois, conforme ressalta Beáton (2005, p. 247), a visão de educação do Enfoque Histórico-Cultural



[...] inclui o construtivismo piagetiano, inclui o interesse de Rosseau e de Montessori de que a criança aprenda de acordo com seus interesses e possibilidades, de maneira ativa e independentemente, embora também lhe outorgue um papel, um lugar importante para o professor, ao estruturar estes níveis de ajuda, porque o que maneja estes níveis de ajuda é o professor, o professor é quem dirige o processo, mas, o dirige de maneira tal que precisa garantir que a criança tenha a independência e a autonomia correspondente, que a criança tenha um papel ativo na construção do conhecimento, que redescubra o conhecimento.<sup>56</sup>

De acordo com esse enfoque, o professor é um importante e decisivo mediador do processo de aprendizagem, é o responsável pela organização do ambiente e dos materiais necessários, possibilitando às crianças o acesso aos diversos elementos da cultura, a descoberta sobre seu entorno e o desenvolvimento integral. Segundo Freitas (1998, p. 29), o papel do professor não é somente organizar as relações sociais estabelecidas no contexto educativo “mas também orientar e direcionar o processo de apropriação da cultura, colocando-se como mediador entre as atividades dos alunos e os conhecimentos com os quais interagem”.

Nessa direção, Duarte (1996) destaca que a organização do ambiente e dos materiais educativos não deve ser realizada de qualquer forma, mas precisa em sua essência conter intencionalidade pedagógica, ter a finalidade de propiciar à criança a máxima incorporação das capacidades humanas. Para Vigotski (2010, p. 65), “o mestre é o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador da sua interação com o educando”.

Concordando com Vigotski (2010), Martins (2006, p. 48 e 49) infere, ainda, que:

[...] para que opere na direção do enriquecimento do desenvolvimento da criança e de sua personalidade, a mediação educacional exercida pelo adulto é indispensável. Preterir a participação ativa do professor, portador do patrimônio humano genérico, representa abandonar a criança à sua própria sorte, pois é ele quem exerce a principal influência sobre ela, auxiliando-a nas apropriações requeridas à complexificação de seu desenvolvimento.

Saviani (1997) reitera essa proposição e acrescenta afirmando que ao professor cabe selecionar os conteúdos da cultura que devem ser apropriados pelas mais novas para oportunizar a formação das máximas qualidades humanas em cada ser humano. Portanto, “ao professor cabe, ainda, buscar as formas mais adequadas para provocar essa máxima

---

<sup>56</sup> No texto em espanhol lê-se: [...] incluye el constructivismo piagetiano, incluye el interés de Rousseau y de Montessori de que el niño aprenda de acuerdo con sus intereses y posibilidades, de manera activa e independiente, aunque también le otorgue un papel, un lugar importante, al profesor al estructurar estos niveles de ayuda, porque el que maneja estos niveles de ayuda es el maestro, el maestro es el que dirige el proceso, pero, lo dirige de manera tal que garantice que el niño tenga la independencia y la autonomía correspondiente, que el niño tenga un papel activo en la construcción del conocimiento, que redescubra el conocimiento.

apropriação. Em outras palavras, ao professor cabe criar as mediações mais adequadas para isso” (MELLO, 2009, p. 367).

Nessa perspectiva, concordamos com Mello (2009) que apoiada em Gramsci (1979) afirma que o papel do professor é formar a criança para ser um dirigente. A esse respeito, Vigotski (2010, p. 64) afirma que “A educação deve ser organizada de tal forma que não se eduque o aluno mas o próprio aluno se eduque”. O processo de educação para este autor deve basear-se na atividade pessoal do aluno, e toda a ação do educador deve consistir em orientar e regular essa atividade. Reiteramos, portanto, que o educador deve ser a estrada por onde se movimentam com liberdade e independência os veículos, que recebem dessa via apenas a orientação do próprio movimento.

Contudo, Vigotski (2010, p. 65) aponta que se “do ponto vista científico, devemos negar ao mestre a capacidade de exercer influência educacional imediata, [...] é precisamente porque reconhecemos para o mestre um valor imensuravelmente mais importante”. Assim, se o professor é impotente para agir imediatamente sobre o aluno, é onipotente para exercer influência imediata sobre a criança através do meio social. Para Mello (2009) é nos processos sociais de vida e educação de que participa o sujeito ativamente, que o ser humano aprende a ser humano. Não obstante, o meio social é a verdadeira mola propulsora do processo educacional, e toda a função educativa do professor consiste em direcionar essa alavanca.

Para descrever melhor suas ideias em relação ao papel do educador no processo educacional, Vigotski (2010) faz uma analogia:

Como jardineiro seria louco se quisesse influenciar o crescimento das plantas, puxando-as diretamente do solo com as mãos, o pedagogo entraria em contradição com a natureza da educação se forçasse sua influência direta sobre a criança. Mas o jardineiro influencia o crescimento da flor aumentando a temperatura, regulando a umidade, mudando a posição das plantas vizinhas, selecionando e misturando terra e adubo, ou seja, mais uma vez agindo indiretamente, através das mudanças correspondentes ao meio. Assim faz o pedagogo que, ao mudar o meio, educa a criança (2010, p. 66).

No entanto, é preciso reiterar que no processo educativo a passividade do aluno como subestimação da sua experiência pessoal é o maior erro do ponto de vista científico, visto que toma como fundamento o falso preceito de que o professor é tudo, e o aluno nada. No entanto, do ponto de vista psicológico exige reconhecer que, no processo educativo, a experiência pessoal do aluno é decisiva e importante (VIGOTSKI, 2010). Por outro lado, deve se ter em vista que o papel do professor no processo de educação tem um sentido duplo, e nessa

perspectiva o trabalho do professor não representa nenhuma exceção se comparado a qualquer modalidade de trabalho humano.

Vigotski (2010), afirma que o professor, por uma lado, é o organizador e administrador do meio social educativo e, por outro, é parte desse meio. Essa ideia, portanto, implica no reconhecimento do trabalho educativo como “ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente, pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 2000, p. 17). Nessa dimensão, o aluno não é um espectador no processo educacional, mas sujeito do trabalho, já que é sobre ele que incide o trabalho do educador e, nesse processo, transforma-se não só no momento da aula, mas para além dela. Contudo estabelecer o educando apenas como objeto de trabalho limita nossa análise, pois ao mesmo tempo em que é objeto de trabalho, o educando é sujeito de sua educação, participa ativamente do seu processo de aprendizagem e só pode aprender como co-produtor dessa atividade.

O aluno não é, portanto, mero expectador da aula ou objeto de trabalho do professor, mas é principalmente sujeito da atividade de aprendizagem (MELLO, 2007). Como sujeito, só se modifica, só aprende se participa ativamente do processo educativo e para isso, deve querer aprender, deve ser compreendido como ser de vontade, ser ético. Nesse sentido, uma das responsabilidades do professor é levar o aluno a querer aprender, pois esse não é um valor natural, mas construído historicamente. Construir o desejo de aprender é fundamentalmente uma função educativa, dado que diversos elementos estão envolvidos na construção do desejo de aprender, que ultrapassam o âmbito de atuação do educador. Para Vigotski (2010) embora seja limitada a influência direta no processo de desenvolvimento, o professor precisa suscitar no aluno a vontade de aprender. Nisto consiste a finalidade direta de sua atividade de ensino.

Outra implicação do ato educativo segundo Vigotski (2010) é reconhecer duas proposições que, certamente, estão presentes no processo educacional: a não correspondência do meio adulto à criança; e a complexidade excepcional e diversidade de influências do meio. Para o autor (2010, p. 69), essas implicações “levam-nos a rejeitar o princípio espontâneo no processo educacional e lhe contrapor uma resistência racional e uma administração desse processo movida pela organização racional do meio”. Desse modo, é essa a natureza de todo o conhecimento científico, visto que toda tese teórica é verificada ou testada pela prática, e sua veracidade só se estabelece quando se justifica a prática que a tomou por base.

O homem não descobre as leis da natureza para resignar-se impotente diante do seu poderio e renunciar à própria vontade. Nem para agir de modo irracional e cego, a despeito dessas leis. Mas ao subordinar-se racionalmente a elas, ao combiná-las, ele as subordina. O homem sujeita a natureza ao seu serviço segundo as leis da própria natureza. O mesmo acontece com a educação social. O conhecimento das verdadeiras leis da educação social, independentes da vontade do mestre, de modo algum significa o reconhecimento da nossa impotência diante do processo educacional, recusa a intervir nele e entrega de toda a educação à força espontânea do meio. Ao contrário, como qualquer ampliação do nosso conhecimento, esse conhecimento significa o aumento de nosso poder sobre esse processo, as grandes possibilidades da nossa ativa intervenção nele. O conhecimento da verdadeira natureza da educação nos indica os meios através dos quais podemos dominar inteiramente (VIGOTSKI, 2010, p. 69 e 70).

Assim, no processo educativo não podemos nos limitar a tarefas simplesmente teóricas como apreender e descrever a natureza da educação, descobrir e formular suas leis. É realmente necessário ensinar a dominar a educação com base nas suas próprias leis, uma vez que no processo educativo o professor munido de uma nova concepção do assunto, não é inferior e sim potencialmente mais importante do que antes. Se na pedagogia tradicional os conteúdos externos no ato de ensinar é sumamente maior que o do Enfoque Histórico Cultural, o poder dessa segunda vertente é extremamente potencial no aspecto interno, uma vez que prioriza a internalização dos conhecimentos dos objetos materiais e não-materiais. Embora “seu papel saia perdendo no aspecto ativo externo uma vez que ele ensina e educa menos, esse papel sai ganhando no aspecto ativo interno” (VIGOTSKI, 2010, p. 70) . A influência do professor no processo educativo, portanto, é tantas vezes maior que a influência do professor tradicional.

Essas implicações refletem na maneira como devemos pensar o processo educacional a partir da luz do Enfoque Histórico Cultural. Uma situação desse reflexo é clara: o que menos se deve imaginar é o processo educativo como unilateralmente ativo e atribuir todo o caráter ativo ao meio, eximindo a nada o caráter ativo do educando, do professor e de tudo que está em contato com tal processo. De acordo com Vigotski (2010), na educação não existe nada de passivo, de inativo. Para o autor até as coisas inanimadas ou mortas, quando se emaranham aos componentes educativos, adquirem caráter ativo e se tornam participantes desse processo. Nesse sentido, “o homem se opõe a natureza como força da natureza, o organismo se opõe ao mundo como grandeza ativa em luta. O organismo vai de encontro às influências do meio munido da experiência que herdou” (VIGOTSKI, 2010, p. 71). Assim, o comportamento humano é um processo dialético e complexo de luta entre o mundo histórico/social e o homem, visto que tanto no interior do homem quanto no encerrar dessa

luta as forças do próprio indivíduo e as condições de sua constituição herdada desempenham papel bastante parecido ao da influência dos aspectos históricos e sociais.

A educação, portanto, é o processo dialético entre difusão e assimilação da cultura produzida historicamente, sendo que por meio dela que os indivíduos humanizam-se, herdam a cultura da humanidade. Desse modo, as aquisições do desenvolvimento histórico do homem estão apenas postas no mundo e, para que cada nova criança possa apropriar-se das conquistas humanas, não basta estar no mundo, é necessário entrar em contato com os fenômenos do mundo circundante pela mediação dos outros homens, num processo de interlocução (LEONTIEV, 1978).

O processo educativo é central à construção do homem em sua especificidade histórica, pois permite que não precisemos reinventar o mundo a cada nova geração, permite que conheçamos o estágio de desenvolvimento humano atual para que possamos superá-lo: “o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (idem, p. 273).

Concordando com Leontiev (1978), Mello (2007) reitera que esse processo de internalização das qualidades humanas denominado como processo de humanização se concretiza pela via da educação. Para a autora (2009), entender o processo de humanização como processo de educação e compreender a cultura como mola propulsora do processo de humanização redimensiona para os sujeitos o significado do acesso a cultura pela novas gerações. Por essa via internalizadora “que as novas gerações reproduzem para si as qualidades humanas e podem se formar para ser futuros dirigentes, como dizia Gramsci ser o papel essencial da escola” (MELLO, 2009, p. 366).

Internalizar essa ideia, portanto, nos auxilia a compreender que o processo de humanização como processo de educação vira pelo avesso a relação entre desenvolvimento e aprendizagem que aprendemos a pensar com as teorias naturalistas. No enfoque Histórico Cultural, como vimos anteriormente, “a aprendizagem deixa de ser produto do desenvolvimento e passa a ser motor deste: a aprendizagem deflagra e conduz o desenvolvimento” (MELLO, 2007, p. 89). Nessa dimensão, conhecer as condições adequadas para a aprendizagem é requisito imprescindível para a organização intencional das condições materiais de vida e educação que permitam a apropriação das máximas qualidades humanas por cada criança por intermédio da educação.

No entanto, o processo de apropriação da cultura não é simplesmente um ato passivo, pelo contrário, como ressalta Leontiev (1978), as qualidades humanas cristalizadas nos objetos da cultura estão dadas às novas gerações nos objetos da cultura, mas apenas postas, em repouso, nesses objetos. Para avivá-las, “a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles” (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Diante dessa consideração, Mello (2009) reafirma a necessidade do professor atuar como mediador. Para a autora, apesar de existirem diversos tipos de mediação e de mediadores, o professor é o mediador fundamental.

No momento em que destacamos às aquisições da cultura humana pela mediação, falamos não só dos conteúdos científicos e sistematizados, mas de todos os conhecimentos produzidos pela humanidade, ou seja, os valores, as técnicas, a arte, os comportamentos, isto é, todo o saber historicamente produzido. Nas palavras de Paro (2001, p. 21), “educação é, pois, atualização histórica de cada indivíduo e o educador é o mediador que serve de guia para esse mundo praticamente infinito da criação humana”. Para Beatón (2005), apropriamo-nos do mundo humano desde o nascimento, assim, apesar de a educação nos parecer como um fenômeno natural, na verdade ela é uma das mais avançadas criações humanas, visto que transcende o que somos quando nascemos, indo na direção de tudo aquilo que foi criado pela humanidade.

Diante disso, Saviani (2000) reitera que no atual estágio de acumulação do saber historicamente produzido, a família ou as pessoas que se relacionam com uma criança não dão conta de transmitir a herança cultural da humanidade, assim surge a escola como o espaço do saber sistematizado e elaborado, do conhecimento científico, filosófico, artístico. Mészáros (2005) infere que a educação deve ser sempre continuada, uma vez que se não existir essa condição deixa de ser educação.

O autor (2005) advoga a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capitalismo não explore mais o trabalhador, dado que as classes dominantes consolidam uma educação alienante, com o objetivo de manter o homem dominado. Na contramão dessa condição, a educação teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que possui consciência crítica para modificar a sociedade. Em Mészáros

(2005), portanto, educar não é mera transferência de conhecimentos, mas conscientização e testemunho de vida

Essa reflexão implica pensar que o professor é um sujeito ativo que apresenta intencionalmente os conteúdos da herança cultural humana. Para Mello (2009), o professor precisa intencionalmente organizar as experiências, vivências e situação para produzir o processo de humanização, isto é, o processo de constituição da condição humana pela via da educação.

É por isso que no processo de educação também cabe ao mestre um papel ativo: o de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para que eles realizem a tarefa de que ele, o mestre, necessita. Deste modo, o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles (VIGOTSKI, 2010, p. 73).

Nessa perspectiva, o processo educativo, longe de ser uma atividade placidamente pacífica e regular, pelo contrário, carrega na sua natureza implicações de uma luta extremamente complexa, dado que no seu desenrolar se lançam inúmeras forças complexas e diversas que tornam o processo dinâmico, ativo e dialético. Tal ideia confirma que o processo educativo não é lento e evolutivo, mas movido a saltos e crises, revolucionário de embates contínuos entre o homem e o mundo. Assim, é preciso considerar como traço essencial do processo educativo o momento de não-fixidez, de fluidez, de crescimento e mudança autônoma do indivíduo. Vigotski (2010) infere que o conceito de educação só se aplica em forma pura à criança, isto é, ao indivíduo em crescimento e automudança. Para o autor a palavra educação só se aplica ao crescimento. Nesse sentido, “a educação só pode ser definida como ação planejada, racional, premeditada e consciente e como intervenção nos processos de crescimento natural do organismo” (p. 77). Por conseguinte, só terá caráter educativo aquela fixação de novas influências que, de alguma maneira, intervenha e norteie os processos de crescimento.

Nessa dimensão do processo educativo, recai sobre o professor um papel importante. “Cabe-lhe tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo” (VIGOTSKI, 2010, p. 448). Se antes, o professor somente inundava os alunos com o conhecimento de forma passiva e transmissiva, nessa ótica, o professor torna-se uma fonte de conhecimentos, um livro, ou um dicionário de consulta, manual ou demonstrador, ou seja, atua como recurso auxiliar e instrumento de educação. “Assim, a mais importante exigência que se faz a um professor nas novas condições é a de que ele deixe inteiramente a condição de

estoujo e desenvolva todos os aspectos que respiram dinamismo e vida” (VIGOTSKI, 2010, p. 449).

Considerando, portanto, o triplo protagonismo do processo educativo – professor, aluno, o meio estabelecido por essa relação – que envolve segundo Mello (2009) a cultura e a mediação, precisamos considerar um fator decisivo deste processo. Sabemos que no processo de apropriação da cultura e de reprodução das qualidades humanas por intermédio da educação realizada pela mediação dos mais experiente é que o homem se humaniza. Entretanto, é indubitável que tal processo é permeado pela atividade humana. Para Vigotski (2006) é a atividade que explica o desenvolvimento do psiquismo humano. O autor postula que as funções psicológicas superiores existem concretamente na forma de atividade intersíquica nas relações sociais antes de assumirem a forma de atividade intrapsíquica.

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (ibidem, 2006, p. 114).

Assim, para Leontiev (1978) a primeira condição para o surgimento da atividade é a existência de uma necessidade, seja ela material ou não material. Nessa perspectiva, ao se expressar uma necessidade se está, ao mesmo tempo, expressando o fim ou objetivo da atividade. Esse fim precisa se objetivar em um objeto, seja ele material ou ideal. O objetivo, portanto, tem sempre um caráter teleológico, equivale ao resultado final da atividade e expressa o conteúdo da atividade. Este conteúdo não é algo inerente ao homem, mas é determinado pelas condições de sua vida material. Assim, é apenas no objeto que o homem encontra os meios para satisfazer essa necessidade, ou, em outras palavras, a necessidade se objetiva no objeto. No que diz respeito as questões educacionais, Martins (2006, p. 30) afirma que

[...] é apenas pela análise do conteúdo da atividade da criança que podemos compreender a formação de seu psiquismo e de sua personalidade, e acima de tudo, o papel da educação em seu desenvolvimento. A qualidade da construção desta atividade é uma consequência social, não decorre de propriedades naturais biologicamente dispostas na criança nem da convivência social espontânea.

A partir dessas análises pretendemos, por conseguinte, descrever as principais ideias do Enfoque Histórico-Cultural em relação a atividade a fim de nortear e fundamentar o presente trabalho para podermos compreender as reações que as crianças sofrem no decurso educacional.



### 3.4 A Teoria psicológica da Atividade de Alexis N. Leontiev

A Teoria Psicológica da Atividade, estruturada por Leontiev, é geralmente considerada uma continuidade do Enfoque Histórico-Cultural iniciado por Vigotski. Como pudemos perceber durante os escritos acima, foi Vigotski que formulou os primeiros pensamentos para a perspectiva da análise da atividade como método na psicologia científica do homem. Entretanto, na visão de Duarte (2002), Leontiev foi quem estruturou através de seus trabalhos o termo específico para denominar tal teoria.

Nesse sentido, o autor (2002, p. 280) aponta que a teoria da atividade “pode ser considerada um desdobramento do esforço por construção de uma psicologia sócio-histórico cultural fundamentada na filosofia marxista”. Tal conceito na visão do materialismo histórico dialético, cuja expressão maior é o trabalho, é a principal mediação nas relações que os sujeitos estabelecem com o mundo objetivo.

Marx (1982), advoga que a atividade do homem visa a satisfação das suas necessidades. O trabalho, na ótica do autor (1982), é uma atividade que visa a produção dos meios de satisfação das necessidades, é a atividade humana por excelência, dado que não basta somente afirmar que o homem é produto das circunstâncias, mas evidenciar que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos homens. Por esse ponto de vista, a atividade prática humana é a base do conhecimento humano, cujo desenrolar de seu processo desenvolve ações de caráter cognoscitivo.

Nessa perspectiva, Davidov (1988, p. 09)<sup>57</sup> menciona que

A essência do conceito filosófico-psicológico materialista dialético da atividade está em que ele reflete a relação entre o sujeito humano como ser social e a realidade externa – uma relação mediatizada pelo processo de transformação e modificação desta realidade externa. A forma inicial e universal desta relação são as transformações e mudanças instrumentais dirigidas a uma finalidade, realizadas pelo sujeito social, sobre a realidade sensorial e corporal ou sobre a prática humana material produtiva. Ela constitui a atividade laboral criativa realizada pelos seres humanos que, através da história da sociedade, tem propiciado a base sobre a qual surgem e se desenvolvem as diferentes formas da atividade espiritual humana (cognitiva, artística, religiosa etc.). Entretanto, todas estas formas derivadas da atividade estão diretamente ligadas com a transformação, pelo sujeito, de um ou outro objeto sob a forma ideal. O sujeito individual, por meio da apropriação, reproduz em si mesmo as formas histórico-sociais da atividade. [...] A atividade

---

<sup>57</sup> DAVYDOV, V. V. (1988). Problems of developmental teaching. The experience of theoretical and experimental psychological research. Parte I, cap. 1 – The basic concept of contemporary psychology; cap. 2 – Problems of children’s mental development. *Soviet Education*, New York, aug.

humana tem uma estrutura complexa que inclui componentes como: necessidades percebidas, capacidades, objetivos, tarefas, ações e operações, que estão em permanente estado de interligação e de transformação. (apud LIBÂNEO, 2004, p. 10)

Concordando com Davidov (1988), Asbahr (2005) reitera que o conceito de atividade é central no materialismo histórico dialético. Para a referida autora, Marx ainda em seus primeiros escritos, aponta a atividade prática sensorial como o que dá origem ao desenvolvimento histórico social dos homens e, assim, também ao desenvolvimento individual. “Partindo desse pressuposto básico do Materialismo histórico dialético, os psicólogos soviéticos elegem, desde o início, o conceito de atividade como um dos princípios centrais ao estudo do desenvolvimento do psiquismo”. (ibidem, 2005, p. 42 e 43)

A partir dessas considerações, Leontiev (1978) infere que a atividade constitui um elo prático que liga o sujeito ao mundo circundante, como um processo interrelacionado por dois pontos: o sujeito e o objeto. Nesse sentido, a relação ativa do sujeito com o mundo da cultura é imprescindível para a organização corpórea do homem, do seu aparato biológico. Trata-se, portanto, da condição ontológica do ser humano.

Para Duarte (2004), o homem se diferencia qualitativamente do animal justamente na perspectiva da atividade. O autor esclarece essa diferenciação afirmando que a estrutura da atividade animal “caracteriza-se por uma relação imediata entre *o motivo* da atividade, ou seja, aquilo que leva o animal a agir, e *o objeto* da atividade, ou seja, aquilo para o qual se dirige a atividade do animal” (2004, p. 52, grifos do autor).

Assim, na dimensão da atividade animal a relação direta entre o conteúdo da atividade e o motivo da atividade são estritamente comuns. Duarte (2004), esclarece que na dimensão “dos processos psicológicos, há uma fusão, na mente do predador, entre a necessidade de alimento e outro animal a ser perseguido e abatido”(p. 52). Nessa direção, o objeto não se discerne das premências do ser que age sobre esse objeto.

Por outro lado, distanciando-se<sup>58</sup> da atividade animal,

na atividade humana deixa de existir essa relação imediata entre o motivo e o objeto da atividade, surgindo uma outra e mais complexa estrutura de atividade, bem como uma outra e mais complexa estrutura psicológica. (DUARTE, 2004, p. 53).

---

<sup>58</sup>A palavra distanciar no sentido empregado no texto refere-se a condição ontológica do ser humano em relação aos animais.

Assim, a relação entre estímulo e resposta está mediatizada pela atividade do sujeito e as relações nessa tríade são constituídas pelas suas condições, objetivos e meios. Para Leontiev (1978) a atividade humana tem como característica principal seu caráter objetual.

Asbahr (2005, p. 46) afirma que “a natureza objetual da atividade não se restringe aos processos cognoscitivos, mas estende-se à esfera das necessidades, à esfera das emoções”. Dessa forma, para o Enfoque Histórico-Cultural, a necessidade é condição para qualquer atividade, seja ela de caráter individual ou coletiva. No entanto, uma necessidade não é capaz por si só de provocar nenhuma atividade estritamente dita. Tal processo somente orienta e regula a atividade quando o caráter objetual satisfaz à necessidade.

Nesse sentido, nem todo processo humano é considerado uma atividade. Leontiev (1978, p. 296) designa o termo atividade aos processos que, realizando as relações do homem com o mundo circundante, reagem a uma necessidade particular correlacionado a sua própria vida. Assim, qualquer processo que não corresponde a qualquer relação com o mundo e que não apresenta nenhuma particularidade própria do sujeito não é considerada, portanto, pelo autor como atividade.

Em relação a essa questão, o autor (1978) postula que

Designamos pelo termo actividade os processos que são psicologicamente caracterizados pelo facto de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objecto) coincidir sempre com o elemento objectivo que incita o paciente a uma dada actividade, isto é, com o motivo. (p. 296)

Não obstante, uma necessidade só pode ser satisfeita quando encontra um objeto, o que gera conseqüentemente um motivo. Para Asbahr (2005) o motivo é o que estimula uma atividade, visto que articula uma necessidade a um elemento objetual.

Duarte (2004), vai além afirmando que o que dá sentido a atividade do indivíduo são as relações sociais existentes. Na dimensão abordada pelo autor, somente como parte de um conjunto da atividade social é que a ação individual adquire um sentido racional. Logo, é consenso entre os autores que a segmentação entre objeto e necessidade não produz atividade, só existe atividade se há um motivo determinado histórico e culturalmente. Leontiev (1978, p. 107 e 108) aponta que

A primeira condição de toda a actividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objecto da actividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objecto [...], o dito objecto torna-se motivo da actividade, aquilo que a estimula. (LEONTIEV, 1978, p.107-8)

Assim, díspar dos animais, no homem a correspondência de uma necessidade pela via de objetos torna-se necessário aparecer à consciência na qualidade de motivos, ou seja, é imprescindível que se manifestem na consciência de maneira internalizada.

A consciência do motivo é o que dirige e regula a atividade concreta do sujeito, é a gênese da atividade. Portanto, é possível pensar que uma atividade tem um objetivo geral que motiva as ações, que serão realizadas com o propósito de serem alcançados os objetivos parciais referentes a cada ação.

Nesse sentido, além de sua gênese, a atividade tem uma estrutura composta por ações e operações. A atividade não pode existir senão pelas ações, constitui-se pelo conjunto de ações subordinadas a objetivos parciais advindos do motivo. Assim, como a atividade relaciona-se com o motivo, as ações relacionam-se com os objetivos, com os fins da atividade (ASBARH, 2005).

Para Leontiev (1978), ação é um sistema no qual não há uma relação direta entre o motivo e o conteúdo. “Uma ação é um processo cujo motivo não coincide com o seu objecto [...], pois pertence à actividade em que entra a acção considerada” (p. 298). Na perspectiva enunciada pelo autor (1978), a verdadeira ação só existe como integrante de um todo maior que é a atividade. Duarte (2004), esclarece que a única situação na qual não há distinção entre ação e atividade é aquela na qual a atividade é composta de uma única ação. Entretanto, o autor (2004) alerta que na grande maioria das situações as atividades de carácter humano são compostas por um emaranhado conjunto de ações.

Exemplificaremos essas relações inspirados na situação dada por Leontiev (2006b): um estudante, revisa o conteúdo da disciplina de história por intermédio de um livro antes da avaliação (designamos este processo como ação). Posteriormente a este ato, um companheiro de estudo afirma ao estudante que o livro no qual ele revisa o conteúdo não é absolutamente necessário para a avaliação. O estudante, de imediato fecha o livro e se dispõe a pegar outro livro para a revisão. Assim, fica claro que o motivo que levou a revisão da disciplina por intermédio do livro não era o conteúdo do livro, mas a necessidade de sobressair em relação a avaliação.

No caso acima exemplificado, a leitura, mantida somente enquanto o estudante acredita ser importante para se sobressair na avaliação, é considerada uma *ação*. Tal afirmação parte da premissa para a qual a leitura se destina não é o seu motivo, não é aquilo

que induziu o estudante a ler o determinado livro; o motivo para a leitura é precisamente a necessidade de sobressair perante a avaliação.

Leontiev (2006b), explica em relação a este ato que o objetivo de uma ação, por si mesma, não estimula a agir. “Para que ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito de uma forma de conhecimento do objeto da ação como um alvo” (ibidem, 2006b, p. 69). Nessa dimensão, as ações apresentam, além do aspecto intencional, o aspecto operacional, ou seja, a maneira como se realizam as operações. Perante a cada ação existem diferentes operações que dependem das condições de execução da ação. No exemplo, as operações referem-se aos inúmeros procedimentos que o estudante realizará para alcançar seu objetivo. “A operação é a tecnificação da ação e, em geral, realiza-se automaticamente” (ASBAHR, 2005b, p. 47).

Nesse sentido, Leontiev (1978) esclarece que existe uma relação particular entre atividade e ação. Na concepção do autor,

O motivo da actividade, deslocando-se, pode tornar-se objecto (o fim) do acto. Resulta daqui que a acção se transforma em actividade. Este elemento é de uma importância extrema. É desta maneira, com efeito, que nascem novas actividades. É este o processo que constitui a base psicológica concreta sobre a qual assentam as mudanças de actividade dominante e, por consequência, as passagens de um estágio de desenvolvimento a outro. (1978, p. 296)

Perante a essa afirmação, é possível reiterar que os elementos da atividade podem apanhar diferentes cátedras, visto que estão em constante processo de transformação. Dessa forma, a atividade pode tornar-se ação quando perde seu motivo procedente e, em contrapartida, a ação transforma-se em atividade na medida em que estabelece um motivo próprio. Assim, analisar a atividade requer o estudo de sua constituição, o exame de sua estrutura e dos arrolamentos entre seus componentes. De acordo com Leontiev (1978), discriminar quais são as unidades constitutivas da atividade e que função estão desempenhando é imprescindível para a pesquisa e o estudo do psiquismo nessa perspectiva teórica. Portanto, a análise dos motivos que impulsionam a atividade requer o conhecimento das ações efetuadas pelo sujeito e sua relação emocional com tal atividade.

Leontiev (1978) advoga que no processo de mudança das atividades existem motivos de dois tipos: os apenas compreendidos; e os que agem realmente. Diante dessa consideração, o autor faz a seguinte proposição: “os motivos ‘apenas compreendidos’ transformam-se, em determinadas condições, em motivos eficientes”. Assim, o motivo que age realmente, incita os indivíduos a realizar suas tarefas, em determinadas condições, tornando-se consciente. Para

o autor a mudança de motivo é provocada porque “o resultado da acção conta mais que o motivo que realmente suscita a acção” (íbidem, 1978, p. 299). Esse processo ocasiona na produção de uma nova objetivação de suas necessidades, elevando-as a um novo patamar.

Leontiev (1978, p. 300) esclarece que

A passagem a uma nova actividade dominante só se distingue do processo descrito por uma única coisa: o que se torna realmente agente, no caso da mudança de actividade dominante, são os ‘motivos compreendidos’ que não pertencem à esfera das relações em que a criança está efectivamente inserida, mas a uma esfera de relações que caracterizam o lugar que a criança poderá ocupar no estágio seguinte do seu desenvolvimento.

Nesse sentido, para que se compreenda o desenvolvimento do psiquismo é necessário identificar qual é a atividade dominante em cada etapa da vida humana, isto quer dizer, qual é a atividade principal.

Segundo Leontiev (1978), atividade dominante é “aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento” (p. 293). Entretanto, o autor (1978) expressa que tal atividade não é precisamente aquela na qual o indivíduo passa maior tempo executando, mas é aquela que desempenha papel essencial no desenvolvimento psíquico.

De acordo com o pensador (1978), uma atividade, para que possa ser considerada primordial, deve ter três atributos essenciais: *o primeiro* está relacionado ao surgimento de outros tipos de atividade e dentro da qual são diferenciados; *o segundo* aborda a ideia de que os processos psíquicos são reestruturados ou atingem forma; já a terceira característica está vinculada a concepção que dela dependem as principais mudanças psicológicas da personalidade em um determinado período do desenvolvimento.

No decurso dessas considerações, cabe relatar que os estágios do desenvolvimento não se caracterizam exclusivamente por um conteúdo determinado diretamente da sua atividade dominante, mas se particularizam por uma certa sequência no tempo, isto é, por uma relação determinada com a idade da criança. Entretanto, “nem o conteúdo dos estágios, nem a sua sucessão no tempo são todavia imutáveis, dados de uma vez para sempre” (LEONTIEV, 1978, p. 293).

Em relação a essa questão, o autor (1978) pleiteia que a cada geração histórica encontra já prontas certas condições históricas e sociais de vida. Para o autor são essas condições

Que tornam possível tal ou tal conteúdo da sua actividade. Consequentemente, se bem que possamos identificar os estádios do desenvolvimento do psiquismo da criança, o seu conteúdo não é de modo algum independente das condições históricas concretas em que se desenrola o desenvolvimento; depende mesmo, antes de mais, de todas estas condições. A influência das condições históricas concretas exerce-se tanto sobre o conteúdo concreto de tal ou tal estágio dado do desenvolvimento, como sobre o curso do processo de desenvolvimento psíquico no seu conjunto. (LEONTIEV, 1978, p. 293 e 294)

A duração do período de desenvolvimento, segundo Leontiev (1978) é condicionada à partir dos processos históricos e sociais vivenciados pelo homem, podendo ser estendidos ou encurtados por intermédio das condições de vida. Desse modo, fica claro que “não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais” (LEONTIEV, 2006, p. 66). O autor (2006b), reitera ainda, que são estas mesmas condições que contribuem para a determinação da atividade principal em dado estágio do desenvolvimento de sua psique.

Para que possamos visualizar melhor essas características do desenvolvimento do psiquismo por intermédio da atividade, exemplificaremos esta consideração de Leontiev (2006b) trazendo a tona o objeto de estudo da presente pesquisa: Uma criança aos seis anos de idade nos últimos anos era pertencente ao universo da educação infantil. Nessa etapa, as condições sociais vivenciadas por tais crianças são substancialmente diferentes daquelas vivenciadas no Ensino Fundamental. Normalmente, participam com prazer e interesse na vida do grupo, suas brincadeiras e ocupações são plenas de sentido para elas, relatam os seus sucessos nas atividades com os mais velhos, mostram seus desenhos, seus primeiros escritos.

Tal momento da vida também é marcado pelo fato de requererem atenção mesmo se o adulto a conceder de maneira pouca satisfatória. Para elas o mais importante é a presença do adulto e isso têm um sentido especial para as crianças. Entretanto, essa condição social foi alterada através da lei 11.274/06 que instituiu que a criança aos seis anos de idade agora ocupa o Ensino Fundamental. Nesse sentido, o processo de transição de atividade pela via do interesse em uma atividade mais complexa do mundo circundante que ocorria de maneira processual, agora acontece de maneira abrupta, visto que as pesquisas<sup>59</sup> tem apontado que esta etapa do ensino continua com características do ensino de oito anos.

---

<sup>59</sup>Ver o levantamento de teses e dissertações no capítulo II.

Assim, as condições que se apresentam as crianças aos seis anos de idade são artificiais e segundo Leontiev (1978) podem gerar crises no processo de transição das atividades. De acordo com o autor (1978), a existência das crises de desenvolvimento “consiste em dizer que elas se devem ao amadurecimento das particularidades internas da criança e das contradições que daí resultam entre criança e o meio”.

Sob este prisma, as crises são inelutáveis, uma vez que as contradições vivenciadas pelas crianças são inevitáveis no processo da vida social. Leontiev (1978, p. 300) esclarece que “nos casos em que o aparecimento de um novo motivo não corresponde às possibilidades reais de actividade da criança, esta actividade não pode tomar o lugar dominante e deverá desenvolver-se, num primeiro tempo, isto é, no dado estágio, de maneira ‘complementar’”.

Nesse sentido, as crises não acompanham efetivamente o desenvolvimento psíquico.

A crise, pelo contrário, é o sinal de uma ruptura, de um salto que não foi efectuado no devido tempo. Pode perfeitamente não haver crise se o desenvolvimento psíquico da criança se não efectuar espontaneamente, mas como um processo racionalmente conduzido, de educação dirigida. Nos casos normais, a mudança do tipo dominante de actividade na criança e a sua passagem de um estágio a outro respondem a uma necessidade interior nova e estão ligadas a novas tarefas postas à criança pela educação e correspondem às suas possibilidades novas, à sua nova consciência. (LEONTIEV, 1978, p. 296)

Desse modo, pensando no exemplo acima citado, uma criança de seis anos de idade pode perfeitamente ler e escrever muito bem, e em certas condições, seu conhecimento pode ser relativamente superior ao nível da educação infantil. Entretanto, esta condição não elimina o elemento infantil presente em tal criança, o elemento verdadeiramente pré-escolar que existe nela. Diante dessa constatação, o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental precisa ser realizado em consonância com a Educação Infantil, uma vez que a introdução abrupta à um contexto artificial e diferente daquele vivenciado pela criança anteriormente pode levar ao aparecimento de crises e, conseqüentemente, dificuldades na aprendizagem e desenvolvimento.

Em relação a essas mudanças observadas nos processos da vida psíquica da criança, dentro dos limites de cada estágio é preciso considerar que essas alterações não ocorrem independentemente uma da outra, mas por relações que dependem do lugar/importância que ocupa na atividade da criança em um determinado estágio de seu desenvolvimento. Assim,

As relações que se estabelecem entre a criança e o mundo circundante são, por natureza, relações sociais, pois é precisamente a sociedade que constitui a condição real, primária, de sua vida, determinando tanto seu conteúdo como sua motivação. Cada uma das atividades da criança, por isso, não expressa simplesmente sua relação



com a realidade objetiva. As relações sociais existentes expressam-se também objetivamente em cada uma de suas atividades. (LEONTIEV, 2006b, p. 82)

Portanto, a atividade dominante do sujeito transforma-se no decorrer de sua vida por meio da mudança de motivos. Contudo, a criança não se limita a mudar de lugar no sistema de relações sociais, mas torna-se paulatinamente consciente dessas relações interpretando-as e resignificando-as. “O desenvolvimento de sua consciência encontra expressão em uma mudança na motivação de sua atividade; velhos motivos perdem sua força estimuladora, e nascem os novos, conduzindo a uma reinterpretação de suas ações anteriores”. (LEONTIEV, 2006b, p. 82).

No decorrer dessas considerações, é possível compreender, portanto, que o conteúdo do desenvolvimento psíquico de uma criança consiste na mudança do local dos processos psíquicos particulares em sua atividade.

A partir dessas explanações, a análise do conteúdo da atividade e o estudo de seu caráter dinâmico foi de fundamental importância para a compreensão do desenvolvimento infantil na perspectiva do Enfoque Histórico-Cultural. Como pudemos perceber durante a discussão deste tópico o desenvolvimento infantil corresponde a uma complexificação da estrutura da atividade da criança, que propõe a construção de novos motivos.

Nessa direção, pretendemos nos próximos itens destacar a periodização do desenvolvimento infantil (contato emocional; manipulação objetal; brincadeira de papéis sociais e atividade de estudo), ressaltando suas principais características e, por fim, realizar uma problematização em torno das manifestações das crianças na etapa de transição para o Ensino Fundamental.

### 3.5 A periodização do desenvolvimento infantil

Como temos acompanhado ao longo desse capítulo, Vigotski e seus seguidores inauguraram uma nova dimensão em relação ao desenvolvimento infantil. A concepção desses autores refuta a ideia de uma compreensão do desenvolvimento como um processo estereotipado e natural do ser humano por intermédio do materialismo dialético.

O desenvolvimento infantil no Enfoque Histórico-Cultural não constitui como um processo puramente evolutivo. Vigotski (2003c), destaca que o conceito de desenvolvimento da criança, consiste não precisamente na bagagem quantitativa de ideias, mas no nível de desenvolvimento dos processos intelectuais; isto é, nas particularidades qualitativas do pensamento infantil.

Nessa direção, Vigotski (1996) e Leontiev (2006b) destacam que o desenvolvimento infantil é caracterizado por saltos qualitativos e rupturas, visto que as pesquisas desenvolvidas por tais autores indicam que o desenvolvimento não se produz pela via de mudanças lentas e graduais, resultados de uma aglomeração de particularidades que produzem no conjunto final uma mudança importante.

Concordando com tais autores, Mukhina (1995) pleiteia a seguinte consideração:

O desenvolvimento da criança não transcorre de forma regular. Certos períodos são de transformação relativamente lenta e gradual e a criança mantém constantes os aspectos fundamentais de seu psiquismo durante um tempo mais longo. Em outros períodos, as mudanças ocorrem aos saltos: certos traços psíquicos desaparecem e surgem outros que, em determinadas ocasiões, tornam a criança irreconhecível para os que a cercam. (p. 58)

Assim, é possível observar no desenvolvimento a existência de mudanças bruscas e essenciais no próprio tipo de desenvolvimento, nas próprias forças motivadoras do processo.

Vigotski (1996) e Mukhina (1995), afirmam que esses períodos de desenvolvimento por saltos são chamados de *crises de desenvolvimento*. Portanto, o desenvolvimento caracteriza-se pela alternância de períodos estáveis e críticos<sup>60</sup>.

Para Pasqualini (2005), nos períodos estáveis, o desenvolvimento acontece a partir de mudanças minúsculas da personalidade da criança, que vão se acumulando e se traduzem posteriormente como uma súbita formação qualitativamente nova em uma nova idade. Por

<sup>60</sup> Aqui é preciso destacar as considerações de Leontiev (1978) que afirma que somente haverá crise se não controlarmos as rupturas, os saltos exponenciais no desenvolvimento (Ver sub-título 3.4).

outro lado, Vigotski (1996) reitera que nos períodos críticos produzem-se mudanças e rupturas bruscas e fundamentais na personalidade da criança em um tempo relativamente curto.

Diante dessa realidade, Mukhina (1995, p. 58) assegura que “todas as crianças que vivem em condições similares manifestam essas crises aproximadamente no mesmo período. Isso permite dividir a infância em várias etapas etárias”. Assim, desde o seu nascimento até a sua inserção no universo cultural da escola, a criança provavelmente atravessa três crises: o primeiro ano de vida (do nascimento até 1 ano de idade); a primeira infância (entre 1 e 3 anos) e; a infância pré-escolar (dos 3 aos 7).

No decorrer desse percurso, é preciso salientar que nem todas as crianças vivenciam essas crises no mesmo período. Para Vigotski (1996), o cerne de toda crise convive na reestruturação da vivência anterior, reestruturação que habita na alteração do momento imprescindível que define a relação da criança com o mundo circundante, ou seja, na alteração de suas especificidades e motivos que são as molas propulsoras de seu comportamento.

Destarte, o conceito de desenvolvimento no Enfoque Histórico-Cultural contempla evolução e revolução, visto que na perspectiva dialética esses conceitos são duas maneiras de desenvolvimento interrelacionadas, que se estabelecem reciprocamente (VIGOTSKI, 1996).

Em relação a periodização do desenvolvimento infantil, Facci (2006, p. 21) advoga que o Enfoque Histórico-Cultural contempla a infância como um período que “tem um caráter histórico concreto e as particularidades, as especificidades de cada idade também são historicamente transformadas”. Desse modo, para os autores de tal enfoque os estágios do desenvolvimento possuem uma certa sequência no tempo, entretanto, não são inalteráveis. A autora (2006) destaca que

eles dependem das condições concretas nas quais ocorre desenvolvimento. As condições histórico-sociais concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. (2006, p. 21)

Nesse sentido, podemos firmar a relevância da atividade dominante na periodização do desenvolvimento quando seu condicionante efetivo se encontra na esfera objetiva. São as condições históricas concretas, objetivas, que exercem influência no conteúdo de determinado período do desenvolvimento como no transcurso geral do desenvolvimento psíquico.

Portanto, cada nova geração, e nela cada novo ser ao nascer, já pertence a uma dada geração com determinadas condições de vida, que se desdobram em conteúdo para sua atividade.

Diante dessas considerações, Elkonin (1998) e Leontiev (2006) afirmam que cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade dominante que desempenha a função central na forma de relacionamento da criança com a realidade. Entretanto, é consenso entre esses autores que tal desenvolvimento acontece de acordo com as condições sociais e culturais das quais as crianças compartilham desde o seu nascimento.

Concordando com esses autores, Mukhina (1995) explana que as principais circunscrições psíquicas característicos de crianças em uma mesmo período de desenvolvimento psíquico, “são sua atitude frente ao mundo que as rodeia, suas necessidades e interesses e as atividades infantis que surgem dessas necessidades e interesses” (p. 59). De acordo com Mukhina (1995), os principais estágios de desenvolvimento pelos quais as crianças passam são: comunicação emocional do bebê; atividade objetal manipulatória; jogo de papéis e; atividade de estudo.

Facci (2006, p. 13), explana que a relação emocional com o adulto é a atividade dominante desde as primeiras semanas de vida até por volta de um ano, “constituindo-se como base para a formação de ações sensório-motoras de manipulação”. No entendimento da referida autora (2006),

Na relação da criança com a sociedade, num processo de assimilação das tarefas e motivos da atividade humana e das normas de relacionamento que as pessoas estabelecem durante suas relações, o bebê utiliza vários recursos para se comunicar com os adultos, como o choro, por exemplo, para demonstrar as sensações que está tendo, e o sorriso para buscar uma forma de comunicação social. (ibidem, 2006, p. 13)

Assim, nas relações sociais com os adultos a comunicação emocional da criança é enriquecida tornando-se a base imprescindível para o aparecimento de sentimentos sociais e atividades mais complexas. Por conseguinte, ainda na primeira infância, a atividade dominante segundo Elkonin (1998) é a objetal. Para o autor (1998, p. 215), a atividade com objetos é primordialmente, uma atividade “em que se aprendem ações planejadas pela sociedade, e uma ‘exploração’, na qual a criança busca o novo nos objetos”.

Corroborando as ideias de Elkonin (1998), Facci (2006, p. 14) afirma que para ocorrer a assimilação dos procedimentos elaborados socialmente através da ação com os objetos é

preciso que os adultos compartilhem essas ações com as crianças. Nesse sentido, “a comunicação emocional dá lugar a uma colaboração prática”.

Vale ressaltar que a colaboração prática é intermediada pela linguagem, visto que a criança mantém interação com o adulto e aprende a manipular os objetos criados pelos seres humanos, organizando a comunicação e a colaboração com os adultos. Facci (2006) destaca que embora a linguagem se estabeleça como uma forma de comunicação com os adultos, ela não é a atividade dominante nessa etapa do desenvolvimento. “Sua função maior é auxiliar a criança a compreender a ação dos objetos, é assimilar os procedimentos, socialmente elaborados, de ação com os objetos” (FACCI, 2006, p. 15).

Na decorrência do processo de evolução do psiquismo humano, já no período pré-escolar, a atividade que governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos da personalidade da criança é a brincadeira de papéis sociais. Mello (2007, p. 97), infere que à “medida que a criança amplia qualitativamente seu olhar ao entorno e seu interesse se expande dos objetos em si para sua função social, a imitação dos adultos em suas relações sociais é a que se constitui como atividade principal da criança até próximo aos seis anos”.

Nesse sentido, por meio da brincadeira a criança apropria-se do mundo concreto dos objetos e qualidades humanas, por intermédio da reprodução das ações realizadas pelos adultos. Assim, “as brincadeiras das crianças não são instintivas e o que determina seu conteúdo é a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos” (FACCI, 2006, p. 15).

Na brincadeira, o pré-escolar assume uma função determinada e atua de acordo com essa função. A criança, nesse período, está propensa a assumir o papel de um animal selvagem ou de um sapo, embora executa o papel da mãe, do professor, do motorista ou até mesmo do médico. Em tal atividade lúdica, a criança desenreda pela primeira vez as relações entre os adultos, as obrigações dessa forma de vida, enfim, seus direitos e deveres. Na visão de Facci (2006, p. 15), a criança utiliza da brincadeira pelo fato de que

ela ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada, como, por exemplo, dirigir um carro, andar de motocicleta, pilotar um avião. Mas, na brincadeira, na atividade lúdica, ela pode realizar essa ação e resolver a contradição entre a necessidade de agir, de um lado, e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação, de outro.

Diante do exposto, Elkonin (1998) destaca que o primordial significado da brincadeira é permitir que a criança entalhe as relações entre as pessoas. Para Elkonin (1998), as ações

realizadas pelas crianças na brincadeira ficam na dimensão do argumento e papel. A execução da brincadeira para o autor (1998, p. 243) “não é um fim em si; possuem sempre um sentido auxiliar e limitam-se a representar o papel com caráter sintético, abreviado e íntegro”. Portanto, a brincadeira é predisposta pelas atividades humanas e pelas relações sociais do mundo circundante e o teor fundamental é a apropriação dos objetos – sociais/culturais e naturais – e qualidades humanas.

No passo seguinte, quando a criança adentra ao universo escolar o conteúdo da sua atividade passa a ser outro, visto que as relações e exigências sociais, também, passam a ser outras. De acordo com Davidov (2003) e Bozhovich (2003), essa transição muda radicalmente toda a forma de vida da criança, visto que na escola a criança tem deveres a cumprir, tarefas a executar e percebe de um modo significativo que suas atividades são socialmente importantes.

Facci (2006), evidencia que

o estudo serve como intermediário de todo o sistema de relações da criança com os adultos que a cercam, incluindo a comunicação pessoal com a família. Podemos observar várias mudanças que se operam ao redor da criança dentro mesmo da própria família: os parentes dirigem-se a ela sempre perguntando pela escola, pelos seus estudos; em casa, a criança não pode ser importunada pelos irmãos quando está fazendo tarefa, etc. Nesta atividade de estudo ocorre a assimilação de novos conhecimentos, cuja direção constitui o objeto fundamental do ensino. (ibidem, 2006, p. 16)

Nesse sentido, Moreno & Cubero (2003) postulam a importância da escolarização para o desenvolvimento psíquico da criança, visto que o conjunto de experiências educativas formais característicos da atividade de estudo, é o que possibilita formas mais abstratas de reflexão sobre a realidade. Confirmando as suposições desses autores, Davidov (2003) reitera que sobre a base dos estudos aparecem a consciência e o pensamento teórico e se desenvolvem as capacidades de reflexão, análise e planificação mental.

Destacadas de modo sintético as principais etapas do desenvolvimento infantil, afirmamos que no prosseguir das inculcações teóricas por nós levantadas, discutiremos cada uma dessas fases de maneira individual a fim de possibilitar uma visão macro do desenvolvimento nas primeiras etapas e uma dimensão mais específica das etapas posteriores.

Para tanto, abordaremos de maneira mais geral as primeiras etapas do desenvolvimento – comunicação emocional; manipulação objetal – para posteriormente discutir sobre a brincadeira e atividades formais de ensino.

Nosso recorte se justifica na medida em que nosso objeto de estudo está relacionado com o descompasso da inserção da criança de seis anos de idade no ensino fundamental e suas

manifestações por meio de atitudes e posicionamentos nesse contexto. Outro ponto de nossa justificativa está apoiada em Vigotski (1991a; 1991b; 2006; 2010); Leontiev (1978; 2006a) e Elkonin (1998) que propõem a superação das teorias naturalistas em relação ao desenvolvimento da criança propondo como argumento o caráter histórico e social do desenvolvimento. Diante dessa realidade, nosso enfoque será voltado as atividades: brincadeiras e as atividades formais de ensino.

### **3.5.1. A criança de 1 ano: a importância da comunicação emocional.**

A partir dos apontamentos de Leontiev (1978; 2006b), que afirma que ao estudar o desenvolvimento psíquico da criança é necessário considerar suas atividades, e em particular a atividade dominante ou fundamental de cada etapa, e levando em conta a importância que se dá, atualmente, ao processo de comunicação, nos damos a tarefa de apresentar as investigações dos autores que tratam acerca do desenvolvimento e sobre os aspectos relacionados com a comunicação emocional entre criança e adulto, considerada como atividade dominante do desenvolvimento no primeiro ano de vida, para buscar assim as premissas da atividade com objetos e aprofundar no trânsito de uma atividade para a outra.

Segundo Vigotski (1996), a situação social do bebê no primeiro ano de vida caracteriza-se pela contradição entre a sua completa dependência dos adultos, do qual toda a relação desse ser com o mundo circundante é socialmente mediada, e pela suas mínimas possibilidades de comunicação, isto é sua carência de meios fundamentais de comunicação humana.

Para o autor (1996, p. 304), a comunicação no primeiro ano de vida, em lugar de uma comunicação baseada no entendimento mútuo, é manifestação emocional, transferência de afetos, reações positivas ou negativas<sup>61</sup>. Nesse período, portanto, o afeto é o processo responsável pela unidade entre as funções sensoriais e motoras (VIGOTSKI, 1996).

De acordo com Mukhina (1995), o nascimento é uma grande revolução para a criança. Ela passa de uma condição estritamente biológica, isto é, de uma existência vegetativa em um

---

<sup>61</sup> No texto em espanhol lê-se: “en lugar de una comunicación basada en el entendimiento mútuo, es manifestaciones emocionales, transferencia de afectos, reacciones positivas o negativas”.

ambiente relativamente constante, para um estado totalmente distinto, adentrando em um local repleto de estímulos, em um ambiente no qual esse ser desamparado se transformará em indivíduo racional. A autora (1995, p. 74) explicita que

Nas novas condições, a vida da criança é assegurada por mecanismos inatos. A criança nasce com um sistema nervoso formado de maneira a adaptar o organismo às novas condições externas. Imediatamente após o nascimento entram em ação os reflexos, que asseguram o funcionamento dos principais sistemas do organismo (a respiração e a circulação do sangue).

Nesse sentido, é consenso entre diversos autores que a vida da criança depende inteiramente do adulto. Normalmente o adulto satisfaz as necessidades orgânicas básicas da criança. O adulto dispõe alimentos, prepara e realiza as condições higiene e banhos, faz a criança dormir, enfim organiza todas as condições necessárias para que a criança sobreviva nessa faixa etária (MUKHINA, 1995; ÁVILA, 2002; ELKONIN, 1998; FACCI, 2006).

Para Mukhina (1995) o adulto realiza também a crescente necessidade da criança em diversos cunhos: “é notável como o bebê se anima quando o pegam no colo. Deslocando-se no espaço graças ao adulto, ela vê uma quantidade maior de objetos, toca-os e, mais tarde, os apanha” (p. 82). Assim, a relação entre adulto e criança é permeada, primeiro, pela ação de satisfazer as necessidades da criança que o adulto realiza e, segundo, pela manifestação evidente de emoções positivas expressas pela criança quando é satisfeito suas necessidades.

No entanto, Mukhina (1995) pleiteia que para o surgimento de uma emoção positiva não é suficiente satisfazer somente as necessidades orgânicas da criança. A autora (1995, p 81) aponta que tal processo apenas elimina as reações negativas e cria condições para as condições para as sensações prazerosas. Essas sensações, portanto, “devem-se às impressões que a criança recebe, sobretudo no relacionamento com o adulto”. A partir dessas impressões, paulatinamente, forma-se na criança uma reação emocional motora dirigida para o adulto que Mukhina (1995) denomina como complexo de animação.

O complexo de animação se manifesta quando a criança concentra seu olhar no rosto que se inclina sobre ela, sorri para esse rosto, move animadamente os braços e as pernas e emite sons suaves. Esse desejo de comunicação com o adulto é a *primeira necessidade social da criança*. O surgimento do complexo de animação demarca a *fronteira entre o período de nascimento e o do primeiro ano de vida*. (p. 81 e 82, grifos do autor)

O complexo de animação, portanto, evidencia a reação emocional positiva da criança em relação ao adulto e a clara satisfação por esses arrolamentos. Para Ávila (2002, p. 91), o papel da comunicação emocional da criança com os adultos consiste basicamente em que sob



a influência desta comunicação se cria na criança um estado de ânimo alegre, aumenta suas fronteiras, se torna mais forte sua atividade própria, “e tudo isto tomado em seu conjunto favorece o rápido desenvolvimento locomotor e sensorial da criança”<sup>62</sup>.

Lísina (1974), por sua vez, destaca que em crianças da mais tenra idade é possível constatar a existência da necessidade de comunicação. A autora (1974) realizou importantes trabalhos nesse sentido e demonstrou que o desenvolvimento emocional, alcançado com tarefas formativas específicas de tipo emocional e baseadas na comunicação adulto/criança, propiciava o desenvolvimento cognoscitivo dos bebês (apud ÁVILA, 2002). Já Elkonin (1998), advoga que a comunicação emocional direta é fundamental no primeiro semestre da vida da criança. Para o autor (1998), essa relação entre adulto e criança é fundamental para as formações sensório-motoras e o valor dessa atividade conjunta com o adulto cria as condições para a criança manipular os objetos em uma etapa posterior. Assim, não é possível estudar o desenvolvimento cognoscitivo da criança lactante, sem relacioná-lo continuamente com a esfera das emoções e, portanto, com a comunicação emocional da criança perante o adulto.

Facci (2006), destaca que já no primeiro ano de vida, o comportamento da criança começa a reestruturar-se e cada vez mais aparecem processos de conduta devido às condições sociais/culturais e influência educativa das pessoas que a circundam. Nessa perspectiva, Mukhina (1995), expõe que a relação emocional com o adulto influi muito positivamente no estado de ânimo da criança. Rotineiramente quando o bebê fica manhoso e não quer brincar, a imagem do adulto alegre a criança e pode bastar para que prossiga sozinho com a brincadeira da qual já não queria mais realizar.

Por outro lado, a autora (1995) adverte que essa necessidade de contato emocional, de enorme importância positiva para a criança pode desencadear processos negativos ao seu desenvolvimento. Isso acontece quando o adulto procura manter-se constantemente ao lado da criança, que por sua vez, se acostuma às atenções permanentes e não se interessa pelos objetos circundantes, chorando quando precisa de algo ou quando fica sozinha por um instante. Nesse sentido, a autora ressalta que

---

<sup>62</sup> No texto em espanhol lê-se: “y todo esto tomado en su conjunto favorece el rápido desarrollo locomotor y sensorial del niño”.

Quando os métodos educacionais são corretos, a relação direta (o relacionar-se por relacionar-se) que caracteriza o período inicial do primeiro ano logo é substituída por uma relação que envolve os objetos e brinquedos e se transforma em *atividade conjunta do adulto* e da criança. O adulto apresenta a criança, se se pode dizer assim, ao mundo material, chama sua atenção para os objetos, mostra-lhe praticamente todas as formas de manipular os objetos, com frequência ajuda a realizar uma ação e orienta os movimentos. (ibidem, 1995, p. 83, grifos do autor)

A partir desses apontamentos, Elkonin (1998) destaca que se produz na criança uma viragem: passa da fixação nas pessoas para a fixação nos objetos e nas ações com eles realizados. Para o autor (1998) é na atividade conjunta com o adulto que se desenvolve e começa as manipulações e aparecem movimentos e ações que se vão enriquecendo. Mukhina (1995) explica que a atividade conjunta entre adulto e criança consiste no fato de que o adulto medeia as ações da criança e de que a criança, quando não consegue operacionalizar uma ação, recorre a ajuda do adulto. Vale ressaltar, que na atividade conjunta é de grande importância a capacidade de reprodução que a criança tem em relação ao adulto.

Considerando esses pressupostos imitativos, Ávila (2002) explana que o processo de trânsito para a etapa em que a atividade dominante do desenvolvimento é a atividade com os objetos se baseiam em dois fatores: a) ao manipular os objetos na comunicação com a criança, o adulto pode transportar seus interesses e suas emoções para com elas e, assim, surgem na criança os interesses cognoscitivos; b) quando começa a decair o complexo de animação aparece uma nova forma de comunicação da criança com o adulto, mediatizada pelos objetos ou pelos brinquedos. Nesta etapa, a comunicação pura chega a entediar a criança que busca a realização por intermédio de uma atividade conjunta.

Essas características começam a exercer maior influência e interesse das crianças, principalmente pelo fato dos adultos realizarem brincadeiras “com diferentes objetos e brinquedos que motivam a criança a realizar muitas ações” (ÁVILA, 2002, p. 92)<sup>63</sup>. Assim, se quando a criança apresenta estar entediada ao manipular um objeto o adulto intervém e dá um sentido emocional novo as ações, o adulto está ensinando os modos de ação objetiva. Para Ávila (2002), esta nova forma de comunicação da criança com os adultos constitui em fator primordial do desenvolvimento das ações com objetos no primeiro ano de vida.

A essa questão Mukhina (1995, p. 84) pleiteia a seguinte consideração:

---

<sup>63</sup> No texto em espanhol lê-se: “con diferentes objetos y juguetes que motivan al niño a realizar muchas acciones”.

As ações que a criança assimila orientada pelo adulto criam a base de seu desenvolvimento psíquico. Assim, *já no primeiro ano se manifesta claramente a lei geral do desenvolvimento psíquico, segundo a qual processos e qualidades psíquicos se formam na criança sob a influência decisiva das condições de vida, da educação e do ensino.* A dependência do adulto determina que a criança veja a realidade (e a si mesma) sempre através do prisma das relações com outra pessoa. *Isso é, a atitude da criança para com a realidade desde o começo tem um caráter social.* (grifos do autor)

Desse modo, o adulto, além de satisfazer as crescentes necessidades da criança, contribui de maneira decisiva na assimilação da criança com os objetos da cultura, criando novas habilidades e aptidões humanas. Assim, a partir dos movimentos organizados pelo adulto e das ações realizadas pelas crianças nesse período, formam-se as primeiras impressões sobre o mundo circundante e as formas elementares de percepção e reflexão, que permitem a criança se orientar neste universo cultural e constituem uma premissa imprescindível para a passagem à assimilação de diversas maneiras de experiência social, o que ocorre primordialmente na primeira infância (MUKHINA, 1995).

Com base na discussão apresentada sobre o primeiro ano de vida, pudemos observar a sociabilidade do bebê e a importância da comunicação emocional entre adulto e criança como recurso imprescindível no desenvolvimento psíquico infantil. Tal identificação contribui para o entendimento da concepção de criança neste Enfoque, pois denota como a comunicação emocional e a vida social da criança devem ser critérios para o encaminhamento das práticas na educação com os pequenos. Visto que o desenvolvimento psíquico é carregado de momentos vividos pela criança num processo pleno de contradições, procuraremos no próximo item identificar os conteúdos que se referem às novas formações no momento da primeira infância como formações em movimento, em razão de seu caráter dialético. Neste sentido, no item que se segue, pretendemos caracterizar o momento da primeira infância como uma nova situação social na qual a criança adentra, posta pelas novas possibilidades criadas pela sua atividade, pela relação que estabelece com o entorno e pela mediação do adulto.

### 3.5.2. A primeira infância: as atividades objetais manipulativas

Como indicado anteriormente, durante o primeiro ano de vida, a situação social do bebê está diretamente sujeita às determinações orientadas pelo mundo adulto. É ele quem indica inicialmente a satisfação das necessidades do bebê, mormente as de alimentação, higiene e sono. Contudo, por volta do fim do primeiro ano de vida essa situação de passividade do bebê é substituída por uma nova posição frente ao mundo das pessoas e dos objetos. Além da percepção, a memória de imagens, no segundo ano de vida, traz à criança novas possibilidades de se relacionar, agir e atuar no mundo à sua volta.

Nesse momento, segundo Elkonin (1998); Mukhina (1995); Facci (2006) e Mello (2007) a atividade dominante da criança está vinculada aos objetos do mundo social, isto é, a atividade que corrobora de maneira significativa no desenvolvimento psíquico da criança é a atividade objetal. Elkonin (1998) explica que por incitamento da percepção e da memória, a criança pode internalizar imagens vividas na sua experiência cotidiana e pode se posicionar/conhecer frente ao mundo por intermédio da manipulação dos objetos.

De acordo com Mukhina (1995, p. 103), a criança no início do segundo ano de vida entra numa nova etapa de desenvolvimento. Portanto, a partir desse momento “a criança já não é um ser desamparado e se revela extremamente ativa em seu comportamento e em sua ânsia de estabelecer contato com o adulto”.

Nesse sentido, a linguagem representa a direção central de desenvolvimento da criança. O mundo dos objetos e instrumentos tem inicialmente um interesse imediato – não mediatizado pelo uso social que deles fazem os adultos. Elkonin (1998) esclarece que no desenvolvimento ontogênico das atividades na primeira infância a manipulação dos objetos apresentam algumas características no curso do seu desenvolvimento. O autor (1998) explica que os dados fáticos das ações reiterativas e concatenadas da criança durante o desenvolvimento da criança permitem descrevê-las a partir de três pontos:

1. As manipulações do primeiro ano aparecem quando se dão todas as premissas necessárias, e são as faculdades de concentrar-se, examinar, apalpar, ouvir etc., que se manifestam a partir dos seis meses, assim como os movimentos coordenados cuja regulação obedece a vista.
2. Devido a formação do ato de agarrar, a atividade orientadora e exploradora da criança adquire uma forma nova. A orientação para o novo, que evolui no transcurso do segundo semestre, já é uma forma comportamental e não uma simples reação.
3. O novo não só estimula a atividade da criança a respeito do objeto, mas também lhe proporciona apoio. As ações da criança de um ano são estimuladas pela novidade

dos objetos e sustentadas pelas novas qualidades dos objetos que vão sendo descobertas durante a manipulação. O esgotamento das possibilidades de novidade implica na cessação das ações com o objeto. (ibidem, 1998, p. 213 e 214)

A exploração e a manipulação dos diferentes objetos a que tem alcance e as descobertas que realiza nesse processo fomentam seu desenvolvimento até por volta dos três anos de idade, visto que por intermédio desse procedimento, a criança observa, se concentra, cria modelos de ação que também servem ao seu pensamento, interage com as outras crianças que estão à sua volta, tenta resolver as dúvidas que o tateio dos objetos gera e, a partir dessas inquietações, libera importantes estímulos ao seu cérebro.

Na atividade objetal, a criança descobre características e propriedades; ampliando o conhecimento do mundo ao seu redor, exercita sua percepção, sua comunicação, seu desenvolvimento motor, acumula experiências e cria uma memória, exercita e desenvolve a atenção, a fala, o pensamento e faz teorias, ou seja, interpreta e explica o que vai conhecendo.

A experiência de generalização que vivencia na atividade com os objetos transforma a percepção em percepção categorial, o que fortalece o desenvolvimento da linguagem. A percepção sem palavras vai sendo substituída paulatinamente pela percepção verbal, o que acarreta mudanças essenciais na própria percepção.

Como afirma Vigotski (1996, p. 365), “o essencial para o ser humano não é o mero fato de perceber o mundo, mas entendê-lo”<sup>64</sup>, pois a consciência se move sempre no plano de algo atribuído de sentido. O entrecruzamento de duas linhas essenciais de desenvolvimento – o pensamento e a linguagem, formando o pensamento verbal – dará uma nova qualidade ao desenvolvimento infantil a partir de então. Assim, “por intermédio da linguagem, a criança mantém contato com o adulto e aprende a manipular os objetos criados pelos seres humanos, organizando a comunicação e a colaboração com os adultos” (FACCI, 2006, p. 14).

No entanto, apesar do surgimento das formas verbais de comunicação da criança com o adulto ser um elemento fundamental desse período do desenvolvimento não é a atividade dominante desse período. Elkonin (1998) e Mukhina (1995) ressaltam que o intenso desenvolvimento da linguagem, como meio para organizar a colaboração dos adultos, não contradiz a tese de que a atividade dominante nesse período é a atividade objetal. Mukhina (1995) afirma que a análise dos contatos verbais da criança demonstra que a linguagem é utilizada por ela essencialmente no contato prático entre adulto e criança, ou seja, para

---

<sup>64</sup> No texto em espanhol lê-se: “lo esencial para el ser humano no es el mero hecho de percibir el mundo, pero para entenderlo”

reorientar a colaboração dos adultos no interior da atividade objetal conjunta. Desse modo, por um lado, percebemos que a linguagem atua como meio para organizar a comunicação com o adulto e, por outro, a comunicação está mediatizada pelas ações objetais da criança.

Nesse sentido, Elkonin infere que essa nova

forma de comunicação com os adultos é uma condição importantíssima do intenso desenvolvimento das ações com os objetos na primeira infância. Já faz implícita a atitude com o adulto como depositário de modelos de ações com os objetos e uma carga antecipada de simpatia do adulto pela criança. (1998, p. 216)

Assim, já no início do segundo ano de vida a criança realiza manipulações complexas com objetos do mundo circundante, assimila certas ações que o par mais experiente lhe ensina, adquire capacidade de transpor para um novo objeto a ação correspondente. Contudo, apesar de ser capaz de executar manipulações complexas, a criança nessa idade somente utiliza “as propriedades externas dos objetos – a criança manipula a colher da mesma maneira que o pau, o lápis ou a pá” (p. 106). Portanto, a atividade manipulativa-objetal outorga a particularidade de que por intermédio dela a criança encontra ineditamente a função do objeto.

A função do objeto, seu destino, é uma propriedade oculta, impossível de ser revelada pela simples manipulação do objeto. A criança pode abrir e fechar infinitas vezes as portas do armário, bater com a colher no chão e isso nada servirá para a compreensão da função do objeto. Somente o adulto pode revelar para a criança, de uma ou de outra maneira, para que serve o armário ou a colher.

Desse modo, distanciando-se dos animais o ser humano assimila o significado social do objeto, isto é aprende o destino que a sociedade conferiu a determinado objeto e este não modifica por eventuais situações. Diante dessa condição, na etapa inicial da atividade objetal a ação e o objeto estão emaranhados de modo significativo: a criança efetua a ação assimilada unicamente com o objeto elaborado para tal ação.

Para Elkonin (1998, p. 220) no processo de organização das ações com os objetos, a criança assimila inicialmente “o esquema geral de manipulação destes com a sua designação social, e só depois se ajustam as operações soltas à forma física do objeto e às condições de execução das mesmas”.

Nesse sentido, Mukhina (1995) destaca três fases de desenvolvimento da relação entre ação e objeto: 1) uso indiscriminado do objeto; 2) uso do objeto apenas para sua função direta e; 3) uso livre do objeto, mas consciente de sua missão específica.

Na primeira fase acontece um uso indiscriminado do objeto, pode realizar qualquer tipo de ação que ela domine. Na segunda fase, encontramos o uso do objeto apenas para sua função direta, isto é, a criança utiliza o objeto somente de acordo com sua função direta. Na terceira e última fase, a criança faz uso livre do objeto, mas consciente de sua missão específica, isto é, ela o usa de múltiplas maneiras, só que agora em nível diferenciado, pois a criança conhece a função social do objeto.

A autora denomina dois tipos de ações com objetos. As ações do primeiro tipo, as ações correlativas, pretendem estabelecer uma relação recíproca com um ou mais objetos. Estas ações se vinculam à maneira como o adulto mostra à criança a realização de determinada atividade. Por meio da memória, a criança repetirá a atividade tal qual lhe foi mostrada. Entretanto, o adulto pode ampliar a maneira como a criança pode realizar sua atividade na relação com os objetos, modificando-a, permitindo à criança não só a imitação, mas novas maneiras e usos dos objetos.

A atitude do adulto, que permite essa ampliação do uso dos objetos à criança, se baseia numa atitude intencional, na qual o adulto mostra à criança novas possibilidades do uso dos objetos, mostrando-lhes os erros cometidos por ela – em suas tentativas – e desta forma criando novas situações de aprendizagem e desenvolvimento ao psiquismo da criança.

O segundo tipo de ação com objetos é denominado pela autora de ações instrumentais. Nessas ações estão presentes os usos de ferramentas pela criança. Estas funcionam como intermediárias entre a criança (sua mão) e os objetos que ela manipula. O adulto tem papel determinante no aprendizado da criança para a utilização dessas ferramentas. É ele quem mostra à criança como levar a comida à boca utilizando a colher. O movimento que a criança faz em direção à boca não é algo simples. Diferente de levar a comida à boca com a mão, levá-la com a colher requer uma reorganização dos movimentos da mão. Esta realização só acontece quando “a criança aprende a estabelecer uma relação entre os instrumentos e os objetos sobre os quais dirige sua ação: entre a colher e a comida”, no exemplo citado (MUKHINA, 1995, p. 112). A generalização dos objetos, segundo sua função, surge, em primeiro lugar na ação, para depois se fixar na palavra. No decurso do desenvolvimento psíquico, novos tipos de atividade aparecem, fruto de uma nova situação social da criança.

Diante dessas observações, passemos a descrever e analisar o desenvolvimento das ações com objetos entre as crianças no terceiro ano de vida do ponto de vista do aparecimento das premissas do jogo de papéis. Consideramos como premissas para o jogo protagonizado

“as primeiras manifestações de seus elementos estruturais, isto é, as ações, a utilização de objetos substitutivos, os papéis e as relações que surgem entre os participantes” (BORONAT, 2002, p. 03)<sup>65</sup>.

Em relação ao desenvolvimento psíquico da criança, Mukhina (1995) destaca o seguinte ponto:

No jogo dramático, a reprodução das ações objetivas passa para segundo plano, enquanto a reprodução das relações sociais e de trabalho toma a dianteira. Dessa forma a criança como ente social satisfaz sua necessidade básica de comunicar-se e de conviver com o adulto. (p. 115)

De acordo com Elkonin (1998), no começo da infância do pré-escolar as ações da criança com objetos elaboram-se num processo comum com os pares mais experientes que compartilham suas atividades. Para Elkonin (1998), a criança só exerce por sua conta com os objetos utilizados na atividade anexada com o adulto e da maneira na qual foi utilizado anteriormente.

Mukhina (1995, p. 116) expressa que “as crianças dessa idade não reproduzem no jogo fatos de sua própria realidade [...], mas manipulam objetos tal como vêem o adulto fazer”. Nesse momento do desenvolvimento, o brinquedo para a criança não tem a necessidade de parecer ou não com outro objeto, visto que é modelo/cópia o próprio objeto aplicado pelo par mais experiente na brincadeira com a criança.

Progressivamente, ampliam-se as ações compreendidas na atividade conjunta com os adultos, abarcando uma sequência de objetos diversos. Na visão de Elkonin (1998), nessa progressão nos encontramos com um novo modo de estabelecer ação, a criança assimila agora mediante a observação das ações dos adultos. Assim, nos casos em que as ações dos pequenos estabelecem grande acúmulo de objetos diversos, que rotineiramente não estão estreitamente ligados aos objetos que desencadeou a ação inicial, tem-se “a impressão de que substitui um objeto por outro, tal como fazem as crianças muito pequenas” (ELKONIN, 1998, p. 222). Todavia, essas ações são apenas aparentes, visto que não há nenhuma substituição de um objeto pelo outro.

Nesse sentido, é de extrema importância reconhecer qual foi o objeto da ação aprendida pela criança e quais as condições nas quais se estabeleceu, visto que tal reconhecimento implica no entendimento das premissas da brincadeira de papéis sociais e

---

<sup>65</sup> No texto em espanhol lê-se: “las primeras manifestaciones de sus elementos estructurales, es decir, las acciones, la utilización de objetos sustitutos, los roles y las relaciones que surgen entre los participantes”



contribui na medida em que o educador estabelece intenções educativas no planejamento das suas aulas.

Para Mukhina (1995),

Se a criança transpõe a ação de um objeto para o outro, e se a rígida ligação com o objeto fica mais fraca, é porque ela progrediu muito na assimilação das ações. Mas ainda não exerce a transformação lúdica dos objetos, a substituição de certos objetos por outros. Essa capacidade virá mais tarde e é o primeiro passo para a transformação da ação objetal em ação lúdica propriamente dita. (ibidem, 1995, p. 116)

Desse modo, pode-se induzir a criança a prática de uma brincadeira com conteúdo novo, se ela conhecer a ação correspondente. Por conseguinte, durante a evolução das ações com objetos, segundo Elkonin (1998), observam-se dois tipos de transferência: a) transferência da ação com o objeto para condições diferentes daquelas aprendidas e; b) transferência da ação em relação ao objeto.

No primeiro caso, as ações que a criança aprende na vida cotidiana é transferida para suas ações em relação aos objetos. Por exemplo, a criança toma leite na mamadeira, posteriormente oferece uma mamadeira para uma boneca. Já no segundo ponto, acontece a mesma coisa, todavia com um objeto substitutivo. Elkonin (1998, p. 224) resume da seguinte forma: “num tipo de transferência generalizam-se as ações; no outro separa-se o objeto do esquema de atuação”.

Perante as essas condições, paulatinamente a criança começa a utilizar todo tipo de objeto em substituição a outros que não possui em determinadas condições. Mukhina (1995) afirma que no primeiro período de substituição de um objeto por outro, a criança não dá ao objeto o nome lúdico. A criança continua a chamar o objeto por sua condição real, independentemente da ação que ele desempenhe na atividade. Posteriormente, a criança começa a nomear os objetos de acordo com sua ação na atividade realizada. Nessas condições, “a criança na primeira infância age inicialmente com o objeto e mais tarde compreende o significado do objeto no jogo” (MUKHINA, 1995, p. 117).

Através do processo de substituição de objetos por outros começa a ocorrer com frequência a ação lúdica. O seu desenvolvimento, portanto, depende de que assume e se evolua o papel que a criança assumiria ao executar determinada ação. Logo, para o reconhecimento das premissas da brincadeira de papéis sociais, é imprescindível que ao mesmo tempo que apareça no jogo os objetos substitutivos, a criança represente ações de adultos concretos (MUKHINA, 1995).

Paralelamente a afirmação dos jogos com objetos substitutivos e do papel exercido pela criança nesse processo, complica-se a estrutura das ações lúdicas. Para Elkonin (1998, p. 229),

conforme a criança vai conhecendo as novas funções do objeto, também as suas funções lúdicas se complicam. A criança executa com um mesmo objeto três ações, e não uma nem duas: dá de beber à boneca com a pequena xícara, em seguida despeja sobre a cabeça dela o conteúdo da mesma xícara, como se a borrifasse. O típico desta etapa dos jogos é que falta ainda essa continuidade lógica que se registra na vida, assim como o fato de que também podem repetir-se várias vezes.

De acordo com Mukhina (1995), é somente no fim do primeiro período da infância (por volta de dois a três anos), que começam a surgir brincadeiras que constituem uma concatenação vital de ações. Para a autora (1995), até o fim da primeira infância a criança determina o nome do adulto após a ação, isto é, primeiro ela brinca, depois se outorga o nome daquele a quem representa. Desse modo, as premissas da brincadeira de papéis sociais – substituição de objetos; identificação das próprias ações com os adultos; atuar representando ações de outras pessoas – são assimiladas pelas crianças sob a influência das condições sociais concretas de vida.

Assim, poderíamos caracterizar o desenvolvimento da estrutura da ação lúdica na primeira infância [...], como o trânsito da ação univocamente determinada pelo objeto, passando pela utilização variada deste, para as ações ligadas entre si por uma lógica que reflete a lógica das ações reais na vida das pessoas. Isso já é “papel em ação”. (ELKONIN, 1998, p. 230)

Portanto, o desenvolvimento da atividade objetal na primeira infância é premissa para que a criança aprenda a representar nas brincadeiras os papéis sociais imprimidos pela sua relação estrita com os adultos. Elkonin (1998, p. 230), advoga que existe fundamento na suposição de que nas novas ações lúdicas das crianças perante os objetos não auxilia no aprendizado das novas propriedades físicas dos objetos. Pelo contrário, “conhecem-se os objetos do mundo exterior e as noções a respeito deles formam-se com uma atividade orientadora e de busca especialmente produtiva ou cognoscitiva”.

Assim, na brincadeira de papéis sociais - alvo de discussão do nosso próximo item - a criança compreende o significado dos objetos quanto à sua função social e como utilizá-los com proveito para sua vida social.

Nesse sentido,

à medida que amplia qualitativamente seu olhar ao entorno e seu interesse se expande dos objetos em si para sua função social, a imitação dos adultos em suas relações sociais é o objeto do faz-de-conta que se constitui como atividade principal da criança até próximo aos seis anos. (MELLO, 2007, p. 97)

Dessa maneira, a passagem para a idade pré-escolar é marcada pela mudança de motivos nas ações com os objetos para reproduzir, por meio dessa ação, as atividades realizadas pelo adulto. A ação com os objetos torna-se secundária, sendo que a principal via de realização da ação é a tendência a tomar parte da vida dos adultos por meio das suas brincadeiras. Com base nessa fundamentação, atribuindo ao desenvolvimento infantil uma dinâmica na apropriação do especificamente humano, na discussão que segue, trataremos de identificar no decurso do desenvolvimento psíquico, uma nova situação social vivida pela criança na pré-escola e, posteriormente, no ingresso ao Ensino Fundamental.

## 4. A BRINCADEIRA E AS ATIVIDADES FORMAIS DE ENSINO: CARACTERÍSTICAS GERAIS

### 4.1 Conceituação de Brincadeira

*Lidar com o conceito do brincar é análogo a tentar agarrar bolhas de sabão, pois sempre que parece que temos algo a que nos agarrar, sua natureza efêmera impede que o agarremos! (MOYLES, 2006, p. 13)*

A epígrafe acima, demonstra de maneira clara as dificuldades de se precisar um termo que possui distintas posições de acordo com a concepção metodológica, epistemológica e filosófica. Diante dessa dificuldade, definir a brincadeira se torna uma tarefa complexa, uma vez que este conceito pode se tornar confuso em virtude da língua utilizada para sua definição.

Dantas (1998), Brougère (1998), Kishimoto (1999; 2008), Moyles (2006) e Wajskop (1995) refletem em suas discussões as dificuldades existentes na definição dessas palavras nas línguas francesa, inglesa e portuguesa. De acordo com tais autores, cada idioma possui particularidades na utilização dos termos, o que torna o processo de entendimento e consenso mais dificultoso.

Para Dantas (1998), os vocábulos brincadeira e jogo, utilizados no português, é *jouer* no francês e *play* na língua inglesa, com clara distinção semântica. Enquanto no português há uma definição que distingue as duas ações, no inglês e no francês ambas têm diversos significados, muitos dos quais diferentes da ação lúdica infantil. Na visão de Moyles (2006), apesar da língua portuguesa distinguir os dois conceitos, não é fácil diferenciar um significado carregado de questões de ordem psicológica, sociológica e antropológica que podem ser atribuídos a brincadeira, uma vez que essa atividade possui, por muitas vezes, uma combinação de vários significados.

Na tentativa de esclarecer tal polissemia dos termos, tentaremos no presente item refletir sobre as diversas concepções acerca da brincadeira a fim de traçar pontos marcantes de cada uma delas sobre o objeto de estudo. Para tanto, discutiremos embasados em autores que contemplam esta atividade em suas investigações – Kishimoto (1998; 2008); Brougère

(1997; 1998); Dantas (1998); Negrine (1994); Bomtempo (1987); Wajskop (1995); Lima (2008); Borba (2006); Biscoli (2005); Santos (2010); Leontiev (1978); Elkonin (1998); Vigotski (1991), Facci (2004); Mukhina (1995) e Venguer (1986).

A busca de uma definição parte da necessidade de esclarecermos qual a concepção que destinamos e assumimos do brincar nesse estudo, a fim de alumiar aos leitores sobre nossa abordagem epistemológica do objeto em questão. Entretanto, nossas considerações não serão aleatórias acerca do brincar, pautaremos nossa discussão sobre a necessidade de investigar a utilização dessas palavras no contexto social e cultural no qual se encontram e são empregadas.

Kishimoto (1999, 2008) concebe a brincadeira como uma atividade livre, que não pode ser delimitada e que, ao gerar prazer, possui um fim em si mesma. Negrine (1994, p. 08) a ela se refere “como atividade espontânea exploratória que a criança utiliza na sua relação com o mundo que a rodeia e nas suas relações com os iguais”.

Autores como Brougère (1997), Bomtempo (1987) e Wajskop (1995) a definem como atividade ou ação própria da criança, voluntária, espontânea, delimitada no tempo e no espaço, constituída por reforçadores positivos intrínsecos, com um fim em si mesma e tendo uma relação íntima com a criança. Para Lima (2008, p.117), “a brincadeira, realizada no mundo imaginário, é um tipo de ação livre, não produtiva, pois a criança pode escolher objetos e utilizar diferentes modos de operação”. Tais perspectivas reforçam que a brincadeira tem características de uma situação não estruturada.

No ponto de vista sociológico e antropológico, Brougère (1998) contrariando as visões psicologizantes contemporâneas do brincar, afirma que esta atividade “não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem”. Para o autor (1998), em vez de compreender a brincadeira como lugar de desenvolvimento da cultura, é preciso enxergar nessa atividade apenas o lugar de emergência e enriquecimento de uma cultura lúdica. O autor (1998) esclarece que a cultura lúdica é um conjunto de procedimentos que permitem tornar a brincadeira realizável, uma vez que composta de um razoável esquema que propicia iniciar a brincadeira.

Por outro lado, na ótica psicanalítica o brincar é considerado como atividade terapêutica, que possibilita a criança superar as situações traumáticas no decorrer de sua vida. “É simbolizando, falando e representando os conteúdos que a perturbaram que ela pode nomear e conhecer melhor as situações, ideias, pessoas e coisas” (MRECH, 1998, p. 163).

Winnicott (1975, p. 26)<sup>66</sup> citado por Brougère (1998, p. 19), afirma que a brincadeira é um espaço lúdico que permite ao indivíduo criar e entreter uma relação aberta e positiva com a cultura. “Se brincar é essencial é porque é brincando que o paciente se mostra criativo”.

Nessa perspectiva, Freud (1973, p. 70)<sup>67</sup> explana que a brincadeira é o modelo do princípio de prazer oposto ao princípio da realidade. “Toda criança que brinca se comporta como um poeta, pelo fato de criar um mundo só seu, ou, mais exatamente, por transpor as coisas do mundo em que vive para um universo novo em acordo com suas conveniências” (apud BROUGÈRE, 1998, p. 19). Portanto, o brincar no viés psicanalítico é considerado como um mecanismo psicológico que proporciona ao sujeito manter uma certa distância em relação ao real.

Na perspectiva filosófica de Dewey, Amaral (1998) salienta que o brincar é compreendido “como expressão máxima da atividade espontânea da criança e instrumento educativo poderoso, capaz de propiciar a ligação vital, [...] entre necessidades infantis de desenvolvimento e exigências sociais próprias da comunidade democrática”. Dentro dessa concepção, a brincadeira é considerada como um fator decisivo para assegurar o desenvolvimento natural da criança. Assim, na dimensão deweyana, o brincar é apontado como uma atividade espontânea e inevitável da criança em relação ao mundo.

Já no aspecto psicogenético, Wallon (s.d.) define o brincar como uma atividade infantil por excelência, uma vez que essa atividade de caráter espontâneo é, a princípio, um fim em si mesma. Para o autor (s.d.), à medida que se aperfeiçoa pelo exercício funcional, tende a se tornar instrumental, isto é, meio para outras ações de ordem mais complexa. Portanto, o brincar na concepção Walloniana é uma atividade lúdica de etapa da evolução total da criança, decomposta em períodos sucessivos.

Por sua vez, Piaget (1978) considera que a brincadeira é a expressão e a condição de desenvolvimento da criança. Para o autor (1978) cada etapa está indissolúvelmente vinculado a um certo tipo de brincadeira, uma vez que esta atividade constitui um verdadeiro revelador da evolução mental da criança.

---

<sup>66</sup> WINNICOTT, D. W. *Jeu et réalité*. Tr. Fr., Paris: Galimard, 1975, p. 26

<sup>67</sup> FREUD, S. *La création littéraire et le rêve éveillé*. In: *Essais de psychanalyse appliquée*. Tr. Fr., Paris: Galilimard, 1973

No viés pedagógico, Kishimoto (1999) e Borba (2006)<sup>68</sup>, pleiteam que o brincar tem a prioridade das crianças, que possuem flexibilidade para ensaiar novas combinações de ideias e de comportamentos. Para Biscoli (2005, p. 25), “a brincadeira é a ação que a criança tem para desempenhar as regras do jogo na atividade lúdica”. Por sua vez, Santos (2010, p. 16) caracteriza a brincadeira como “uma ação lúdica de caráter imaginativo que possui regras implícitas”, enfatizando, portanto, o predomínio da imaginação sobre as regras.

Já o Enfoque Histórico-Cultural concebe o brincar a partir do pressuposto de que é o social que caracteriza a ação na atividade lúdica do sujeito. Vigotski (1991a; 2003d), seguido de Leontiev (1978) e Elkonin (1998), representam essa perspectiva que teve como base as ideias marxistas do materialismo histórico dialético. Concordando com as concepções desses autores, Facci (2004) infere que é a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos que irá definir os conteúdos da brincadeira, ou seja, o brincar “é influenciado pelas atividades humanas e pelas relações entre as pessoas” (FACCI, 2004, p. 69).

Na busca de definição sobre a atividade do brincar, Vigotski (1991a; 2003d) afirma que esta é uma situação imaginária criada pela criança que pode, através da fantasia, satisfazer desejos até então irrealizáveis. O autor (1991a) acrescenta que a brincadeira nasce da necessidade de um desejo frustrado pela realidade. Elkonin (1998) amplia essa ideia revelando que os objetos, ao terem seus significados substituídos, transformam-se em signos para a criança. Assim, ela não procura fazer distinção entre os agentes promotores da ação, mas procura identificar a utilidade representativa do signo.

Vigotski (1991a) afirma que a brincadeira, mesmo sendo uma atividade de caráter livre e não delimitada, possui regras implícitas. Portanto, todo tipo de brincadeira pressupõe a existência de normas: até mesmo o faz de conta possui regras que conduzem o comportamento das crianças. Segundo o autor, o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois os processos de simbolização e de representação envolvidos levam-na ao pensamento abstrato.

Mukhina (1995) e Venguer (1986) afirmam que a brincadeira é uma influência constante no desenvolvimento das diversas faculdades humanas da criança, entre outras, o pensamento, a imaginação, a atenção, a concentração, a memória, a linguagem, a

---

<sup>68</sup> BRASIL, Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento.- Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

personalidade, o domínio da vontade e a motricidade, preparando-a para atividades lúdicas mais complexas e para as obrigações sociais.

Nesse sentido, Elkonin (1998) revela que o brincar passa por momentos evolutivos, do qual a brincadeira parte de uma situação inicial em que o papel e a cena imaginária são explícitos e as regras, submissas, para uma situação em que as regras são explícitas, e o papel e a cena imaginária, latentes.

O brincar na perspectiva histórico-cultural é um importante componente psicológico, fonte de humanização e aprendizagem. De acordo com Vigotski (1991), é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação, além de atuar como mecanismo de construção de relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

No que concerne à questão metodológica, tal concepção se afasta da visão preponderante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais. Vigotski (1991) ressalta que, se por um lado a criança, de fato, reproduz e representa o mundo por meio das situações criadas nas atividades lúdicas, por outro, tal reprodução não se faz passivamente, mas mediante um processo ativo de reinterpretação do mundo, que dá margens à invenção e à produção de novos significados, saberes e práticas.

Observar as crianças enquanto brincam permite conhecê-las melhor e compreender sua vida social, pois uma parte de seus mundos e experiências revela-se nas ações e significados que perpassam suas brincadeiras, por estarem vinculadas àquilo que os sujeitos conhecem e vivenciam.

O brincar, desse modo, envolve processos complexos de articulação entre o já estabelecido e o novo, entre a teoria e a experiência, a memória e a imaginação, a realidade e a fantasia. A imaginação, constitutiva do brincar e da humanização dos homens, é um importante componente psicológico que tem início na infância e permite aos sujeitos se desprenderem das restrições impostas pelo contexto imediato para, então, transformá-lo.

Assim sendo, a brincadeira influencia de maneira intensa e gradual o processo de aquisição dos saberes. Partindo desse pressuposto, o Ensino Fundamental precisa

assegurar o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, tendo em vista alcançar os objetivos, sem restringir a aprendizagem das crianças de seis anos de idade à exclusividade da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, mas sim ampliando as possibilidades de aprendizagem” (BRASIL, 2006, p. 09).



Nesse contexto, é importante indagar: a brincadeira tem sido encarada no primeiro ano do Ensino Fundamental como dimensão cultural na constituição do conhecimento e da formação humana? Ou tem apenas privilegiado o ensino das habilidades e dos conteúdos básicos de outras ciências, desprezando suas inerentes possibilidades de formação cultural e sua função humanizadora?

Borba (2006, p. 35)<sup>69</sup> afirma que “na realidade, tanto a dimensão científica quanto a dimensão cultural e artística deveriam estar contempladas nas nossas práticas junto às crianças”. Nesse sentido, o presente estudo, focado nas influências e características do brincar, pretende apresentar indicativos sobre as contribuições que a brincadeira oferece à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil no contexto escolar.

Para tanto, devido à complexidade e amplitude dos termos referentes ao brincar, utilizaremos a concepção de Vigotski (2003a) que entende a brincadeira como uma das formas pelas quais a criança se apropria do mundo, e pela qual o mundo humano penetra em seu processo de constituição enquanto sujeito histórico, uma vez que satisfaz desejos, que possui um fim em si mesma e que tem as regras implícitas e a imaginação explícita. Assim, a atividade lúdica é identificada como espaço privilegiado de emergência de novas formas de entendimento do real, e que, por sua vez, instaura espaços para o desenvolvimento em vários sentidos.

#### **4.2. Origem e Propriedades psicológicas da brincadeira**

Através da discussão anterior, pudemos perceber que já na primeira infância surgem e se desenvolvem os elementos constituintes das premissas da brincadeira de papéis sociais. Compreendemos que as forças motrizes do aparecimento deste tipo de atividade estão estritamente ligadas as questões sociais de convívio entre crianças e adultos. Como compreendemos durante tal item, é possível encontrar atividades lúdicas em determinados animais, entretanto a brincadeira das crianças, mesmo em idades mais tenras, se distancia completamente.

---

<sup>69</sup> BRASIL, Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento.- Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

Para Leontiev (2006a), a diferença entre as espécies consiste no fato de que a brincadeira da criança não é instintiva, mas especificamente humana, isto é, uma “atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos, determina o conteúdo de suas brincadeiras” (p. 120).

Nessa direção, apoiados em Elkonin (1998), no final do período da primeira infância, constatamos que as premissas fundamentais para a transição para a brincadeira de papéis sociais são: inserção na brincadeira de objetos/brinquedos substitutivos de objetos reais; torna-se complexo a organização das ações, a qual está intimamente ligada as questões sociais; elabora-se uma síntese das ações e sua separação dos objetos culturais; as ações da criança começam a se comparar com as ações dos adultos; o adulto se torna modelo de ação para a criança e auxilia na autonomia para atuar com independência na brincadeira.

Assim, partindo do pressuposto de que a concepção de criança é determinada histórica e culturalmente, compreendemos que o desenvolvimento psíquico observado em seus diferentes momentos só pode ser compreendido, quando tratamos de vê-lo em sua totalidade, considerando suas modificações internas – a situação social de desenvolvimento da criança em cada idade – em conjunto com as modificações ou situações concretas de seu entorno histórico-cultural. Ao intentar compreender a idade pré-escolar propriamente dita, procuramos, a partir da compreensão de totalidade psíquica, focar alguns elementos constitutivos desse todo.

De acordo com Mukhina (1995), é através da brincadeira de papéis sociais que a “criança satisfaz seus desejos de conviver com o adulto: reproduz as relações e as atividades de trabalho dos adultos de forma lúdica”. Para Martins (2006), a brincadeira de papéis influencia decisivamente no desenvolvimento omnilateral da criança.

A autora destaca que ao brincar, a criança estabelece conexões em relação a situação social pertencente, isto é, as “brincadeiras infantis destacam-se no vasto campo social que circunscreve a vida da criança e que representa a base do desenvolvimento de todos os atributos e propriedades humanas” (2006, p. 39). Assim, tendo surgido no transcurso entre primeira infância e idade pré-escolar, a brincadeira de papéis sociais amplia significativamente e alcança o estágio máximo na segunda metade da idade pré-escolar (ELKONIN, 1998).

Nesse sentido, é consenso entre os autores (Vigotski, 1991a; 2003d; Leontiev, 2006a; Elkonin, 1998; Mukhina, 1995; Martins, 2006; Facci, 2006; Mello, 2007) que a atividade

dominante considerada no momento pré-escolar é a brincadeira de papéis sociais. No complemento dessa atividade estão as atividades produtivas que, por sua vez, também possuem caráter lúdico, destaque para a pintura, o desenho e a modelagem.

A brincadeira, por sua vez, aqui adquire a característica do faz-de-conta, do jogo de papéis, do jogo protagonizado ou o jogo dramático como encontrado na literatura a respeito. Todas essas denominações servem para identificar o caráter da brincadeira nesse momento como aquele em que a criança representa a atividade social do adulto. No entanto, antes de adentrarmos especificamente na estrutura da brincadeira e suas implicações no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, explanaremos de modo breve a origem ontogênica dessa atividade a partir do prisma do Enfoque histórico cultural

Conforme esclarecido anteriormente, a partir do momento em que o desenvolvimento da criança começa a ser identificado como síntese das relações dos indivíduos com as condições históricas, culturais e sociais, aparece, então, como questão fundamental, apresentar novos princípios explicativos, suficientemente sistematizados, que respondam pela gênese dos processos psicológicos e que possam ocupar o lugar das convicções psicológicas mais comumente adotadas (ROCHA, 2005).

Como é perceptível durante o texto, o estudo sobre a origem do brincar passa por dois momentos cruciais: o primeiro está relacionado as concepções abordadas perante a essa atividade e; o segundo está fundamentado na forma como o ser humano responde as questões sociais com o objetivo de traçar as relações entre a cultura e o indivíduo que possam responder pelo aparecimento desse tipo de atividade. Assim, de acordo com Rocha (2005), o enfoque histórico cultural da atividade lúdica possibilita a configuração de alguns pontos de discussão extremamente importantes em relação a esse tipo de atividade.

O primeiro ponto a ser abordado está relacionado as características ontogênicas desse tipo de atividade na sociedade. Rocha (2005), destaca que se a brincadeira é uma atividade historicamente imbricada com as mudanças sociais, é possível mostrar suas variações durante o seu percurso histórico. Para responder a essa indagação, Elkonin (1998), demonstra através de estudos antropológicos, que o aparecimento e desenvolvimento do jogo está intimamente ligado às transformações dos instrumentos e das relações de trabalho, que condicionam um afastamento da criança das atividades produtivas e um adiamento de sua inserção nas mesmas. Em resumo, o autor destaca a seguinte consideração:

O singular impacto que a esfera de atividade humana e das relações entre as pessoas produz no jogo evidencia que, apesar da variedade de temas, todos eles contém, por princípio, o mesmo conteúdo, ou seja, a atividade do homem e as relações sociais entre as pessoas. (ibidem 1998, p. 35)

Diante dessas considerações, os estudos demonstrados por Elkonin (1998), evidenciam que nas sociedades consideradas primitivas, nas quais as crianças participam das atividades de cunho social, não se registra nem um tipo de atividade que possa ser considerada/identificada como uma brincadeira de papéis sociais.

Concatenado a esse processo, o surgimento dos objetos lúdicos, explana Elkonin (1998), está diretamente relacionado com as alterações históricas. Para Rocha (2005), na trajetória de transformações dos objetos lúdicos surgem, inicialmente, aqueles que são uma cópia dos instrumentos utilizados pelo homem no trabalho. Posteriormente, a relação entre instrumentos de trabalho e objetos lúdicos vai se tornando mais indireta, “surgindo neste distanciamento a constituição de duas categorias bem distintas: objetos feitos para o trabalho e objetos feitos para brincar [...]” (p. 61).

Nesse distanciamento, portanto, as ações necessárias e o produto da utilização dos objetos feitos para brincar tornam-se essencialmente simbólicos, corroborando para o aparecimento das condições históricas necessárias da brincadeira de papéis sociais.

Em relação a esse processo ontogênico do brincar, Elkonin (1998) afirma que a pré-história das ações lúdicas é a história das relações da criança com os objetos, através da constante interação com o mundo circundante e com as aquisições e apropriações da realidade que vão sendo moduladas na cultura em que ela se desenvolve. Aqui reside o segundo eixo de discussão proposto por Rocha (2005). Para a autora, a mediação do adulto é a máxima para a apropriação da realidade por ela vivida, visto que é o parceiro mais experiente que medeia constantemente o contato da criança com o mundo, apresentando objetos e demais estruturas, comportamentos e utilidade presentes em tal material.

No processo de constituição da capacidade lúdica, portanto, a presença do outro é fundamental. A criança se depara com pessoas que provocam e propõem as mais diversas ações, entre as quais se encontram ações simbólicas; [...]. Da mesma forma que na constituição do gesto, em que os adultos aderem ao ato motor uma dimensão semiótica, operam, possivelmente, uma transformação na intenção da criança, de agir para brincar, “fazer de conta”. Estas intervenções do adulto (em geral) ocorrem de modo informal, normalmente sem consciência plena dos processos psicológicos que estão sendo instaurados, e sem sistematização dos procedimentos utilizados. (ROCHA, 2005, p. 64)

Diante dessas considerações, é possível afirmar que o processo de desenvolvimento da brincadeira implica a formação inicial e posteriores transformações de capacidades que se originam na atividade conjunta com os adultos a partir de suas condições historicamente situadas.

Dessa maneira, percebe-se que a origem da brincadeira é derivada das formas humanas de vida que estão permeadas pelas relações sociais que os indivíduos estabelecem em determinadas condições históricas e sociais. Portanto, no plano ontogênico, emaranham-se processos e características psicológicas diversas que, longe de serem processos sintomáticos de simples maturação, “se originam e se modificam amplamente apoiados na intersubjetividade e dependentes das condições específicas em que a criança se insere” (ROCHA, 2005, p. 66).

Esclarecidas as condições históricas do surgimento da brincadeira, passemos ao esclarecimento de qual tipo de brincadeira estamos ressaltando nesse trabalho, a estrutura e as implicações dessa atividade no desenvolvimento da criança. Para tal tarefa, é preciso levar em consideração as explicações de Vigotski (2003d), Mukhina (1995), Elkonin (1998), Leontiev (2006), Lima (2008) e Rocha (2005) acerca deste tipo de atividade.

Vigotski (2003d), afirma que a definição da brincadeira como uma atividade prazerosa é inadequada por dois motivos: primeiro pelo fato de que existem outras atividades que dão mais prazer do que a brincadeira e; segundo porque existem algumas brincadeiras em que a atividade não é prazerosa, mas somente se o resultado for interessante para a criança. Para o autor (2003d, p. 171),

[...] não podemos considerar o prazer como uma característica definidora do jogo, me parece que as teorias que ignoram o fato de que o jogo completa as necessidades da criança desembocam em uma intelectualização pedante do jogo. Falando do desenvolvimento da criança em termos gerais, muitos teóricos tem desdenhado erroneamente as necessidades do pequeno (compreendidas em seu sentido mais amplo para incluir tudo aquilo que possa induzir à ação)<sup>70</sup>.

Perante a essas afirmações, não podemos descrever o desenvolvimento da criança como a bagagem quantitativa de funções intelectuais, mas compreender as necessidades da criança e os motivos que atuam na esfera da ação. A sucessiva maturação das necessidades é o

---

<sup>70</sup> No texto em espanhol lê-se: [...] no podemos considerar el placer como una característica definitoria del juego, me parece que las teorías que ignoran el hecho de que el juego completa las necesidades del niño desembocan en una intelectualización pedante del juego. Hablando del desarrollo del niño en términos generales, muchos teóricos han desdeñado erróneamente las necesidades del pequeño (comprendidas en su sentido más amplio para incluir todo aquello que pueda inducir a la acción).

ponto crucial no entendimento dessa etapa de desenvolvimento, visto que não podemos ignorar o fato de que através da brincadeira a criança satisfaz determinadas necessidades.

Na visão de Vigotski (2003d), na idade pré-escolar emergem numerosas tendências irrealizáveis e desejos adiados. Assim, conforme Vigotski (2003d, p. 172) se as necessidades que não puderam realizar-se imediatamente em seu tempo não surgisse durante os anos pré-escolares, “[...] não existiria jogo, já que este parece emergir no momento em que a criança começa a vivenciar tendências irrealizáveis”<sup>71</sup>.

Vigotski (2003d, p.172), explana em relação a essa questão o seguinte exemplo:

Suponhamos que uma criança muito pequena (de uns dois anos e meio de idade) deseja algo, por exemplo, ocupar o posto de sua mãe. O deseja em seguida, imediatamente. Se não consegue obter aquilo ela fará uma birra, mas depois pode desviar sua atenção para outra coisa e acalmar-se, até esquecer seu desejo. Nos começos da idade pré-escolar, quando aparecem os desejos que não podem ser imediatamente gratificados ou atendidos e se retém todavia a tendência a sua imediata satisfação, característica do estágio precedente, a conduta do pequeno sofre uma mudança.<sup>72</sup>

No sentido de resolver essa situação problemática, a criança em idade pré-escolar, de acordo com o autor (2003d), entra em um mundo ilusório e imaginativo, do qual os desejos irrealizáveis podem ser satisfeitos. De acordo com Mukhina (1995), devido ao seu caráter semiótico, a brincadeira possibilita à criança representar simbolicamente os papéis sociais, utilizando objetos que adquirem funções representativas do mundo circundante.

A esse respeito, Vigotski (2003d) reitera que o pré-escolar é um pequeno que não pode ainda realizar seu desejo e, portanto, busca por meio da brincadeira reproduzir diversas situações da vida adulta, assumindo na atividade lúdica o papel do adulto. Dessa forma, Slávina (1948, p. 21) afirma que “é de extraordinária importância que nos jogos infantis haja protagonização e situação imaginária” (apud ELKONIN, 1998, p. 247).

Segundo Mukhina (1995), a verdadeira brincadeira só acontece quando a criança realiza uma ação subentendendo outra, e manipula um objeto subentendendo o outro. Na visão da autora (1995, p. 156), na brincadeira o pré-escolar adota um papel definido e atua de acordo com esse papel. “A criança está disposta a assumir o papel de uma fera selvagem ou

<sup>71</sup> No texto em espanhol lê-se: “[...] no existiría juego, ya que este parece emerger en el momento en que el niño comienza a tendencias irrealizables”.

<sup>72</sup> No texto em espanhol lê-se: Supongamos que un niño muy pequeño ( de unos dos años y medio de edad) desea algo, por ejemplo, ocupar el puesto de su madre. Lo desea en seguida, inmediatamente. Si no logra obtener aquello que anhela hará una pataleta, pero después puede desviarse su atención hacia otra cosa y calmarlo, hasta conseguir que olvide su deseo. En los comienzos de la edad preescolar, cuando hacen aparición deseos que no pueden ser inmediatamente gratificados u olvidados y se retiene todavía la tendencia a su inmediata satisfacción, característica del estadio precedente, la conducta del pequeño sufre un cambio.

de um cavalo, embora geralmente desempenhe o papel da mãe, da educadora, do motorista ou do aviador”. Portanto, na brincadeira a criança se relaciona pela primeira vez com questões de caráter ético e moral.

No entanto, cabe ressaltar que não é só a brincadeira que leva a criança a assimilar regras e normas sociais. A vida cotidiana está imersa em situações nas quais os adultos exigem da criança sentimentos éticos e morais, concordância com regras sociais, solidariedade, bondade com os outros companheiros. A criança, por sua vez, espera aprovação do mundo adulto, de seus pais e professores, aspiração esta, que a leva a se esforçar ao máximo para conseguir tal aprovação. Diante dessas questões, aparece na brincadeira, a possibilidade de ser bom ou mau, cumprir ou não com as regras e diante disso, a necessidade de ser aceita socialmente. Enfim, o papel da brincadeira de papéis sociais consiste em cumprir as obrigações que o papel impõe e exercer os direitos em relação aos demais participantes do jogo.

A sensação de vivenciar papéis é transposta de emoção e faz com que a criança se converta alegremente em adulto, assuma o seu papel e busque uma identificação com este. Elkonin (1998), destaca que esse tipo de brincadeira não opera com a esfera das necessidades do mundo infantil, mas com a crescente consciências que a criança apropria do lugar social que ocupa, isto é no sistema de relações dos adultos. Para Lima (2008, p. 116), esses fatores “operam um impacto emocional, criam a necessidade e motivam a criança a adentrar na vida dos adultos, aprender as suas funções sociais e os sentidos da atividade humana”.

Por outro lado, é preciso considerar que outras atividades corroboram para o aparecimento dessas necessidades, no entanto, nenhuma se equipara a brincadeira, principalmente pela forte carga emotiva que desperta na criança, ao levá-la a tomar consciência das funções e do significado da vida adulta (ELKONIN, 1998).

Por isso, a brincadeira é atividade dominante desse período não somente pelo fato de que a criança passa a maior parte do tempo nessa atividade lúdica, mas por que a brincadeira “[...] dá origem a mudanças qualitativas na psique infantil” (MUKHINA, 1995, p. 155).

Nesse contexto, o espaço da brincadeira só é possível em função de um processo novo que se estrutura na criança: a imaginação. Tal estrutura psíquica é uma forma inteligível especificamente humana de atividade consciente, inexistentes nos períodos anteriores da criança e nos animais. Nestes aspectos, a brincadeira se distancia substancialmente de outras atividades humanas, como por exemplo, o trabalho.

Assim pois, ao estabelecer critérios para distinguir o jogo infantil de outras formas de atividade, concluiremos dizendo que é aquele que gera na criança uma situação imaginária. Esta ideia não é nova no sentido de que as situações imaginárias no jogo tem sido sempre aceitas, no entanto, no princípio às consideravam unicamente como um exemplo das atividades lúdicas. A situação imaginária não constituía uma característica definidora do jogo em geral, mas era tratada como um atributo das subcategorias específicas dessa atividade. (VIGOTSKI, 2003d, p. 172)<sup>73</sup>

A partir dessas considerações, é preciso pensar a brincadeira como uma atividade que evidencia de forma mais clara a função simbólica da consciência. Leontiev (2006a), esclarece que o conteúdo do processo da brincadeira apresentado pela ação, é na verdade a ação real retirada da vida social. O que diferencia de uma ação que não consiste em uma brincadeira é exclusivamente sua motivação. Portanto, uma ação imaginária “é psicologicamente independente de seu resultado objetivo, porque sua motivação não reside nesse resultado” (p. 126). Todavia, é preciso ressaltar que a ação, na brincadeira, não advém da situação imaginária, mas ela se estrutura por intermédio da disparidade entre operação e ação. Desse modo, não é a imaginação que assegura a ação, contudo são as conjunturas da ação que evidenciam a imaginação e dão origem a ela.

No bojo dessa discussão, vale ressaltar as condições para o aparecimento das situações imaginárias nas brincadeiras. Vigotski (2003d) e Leontiev (2006a), apresentam algumas duas considerações essenciais para o entendimento dessa questão.

A primeira consideração feita pelos autores está relacionada com a ação que surge como um processo dirigido a um objetivo reconhecido em conexão com um motivo definitivo. Vigotski (2003d, p. 173), advoga que a brincadeira “não é exatamente uma ação simbólica no sentido estrito do termo, de modo que é imprescindível averiguar o papel da motivação no jogo”<sup>74</sup>. Portanto, este processo está estritamente associado com a unidade da consciência, o que Leontiev (2006a) denomina como *sentido da personalidade*.

O segundo ponto refere-se a distinção entre ação e operação. Para Leontiev (2006a), em uma ação produtiva normal, ação e operação estão sempre ligados de uma certa maneira, entretanto, esse processo não vale via de regra para a brincadeira. O autor, pleiteia que uma situação de brincadeira imaginária

<sup>73</sup> No texto em espanhol lê-se: Así pues, al establecer criterios para distinguir el juego infantil de otras formas de actividad, concluiremos diciendo que en aquél el niño crea una situación imaginaria. Esta idea no es nueva en el sentido de que las situaciones imaginarias en el juego han sido siempre aceptadas; sin embargo, al principio se las consideraba únicamente como un ejemplo de las actividades lúdicas. La situación imaginaria no constituía una característica definitoria del juego en general, sino que era tratada como un atributo de las subcategorías específicas de aquel.

<sup>74</sup> No texto em espanhol lê-se: “no es exactamente una acción simbólica en el sentido estricto del término, de modo que es imprescindible averiguar el papel de la motivación en el juego”.



Surge como resultado dos objetos e isto significa as operações com estes objetos, sendo parte das ações normalmente executadas em diferentes condições objetivas e em relação com outros objetos. O objeto do brinquedo retém seu significado, isto é, a vara permanece uma vara para a criança. Suas propriedades são conhecidas da criança, o modo de seu possível uso e da possível ação a ser executada com ela é conhecido. (2006a, p. 128)

Nesse tipo de atividade, o objeto da operação nem sempre corresponde ao objeto da ação. “A operação corresponde aos objetos concretos com que a criança lida, utilizados como substitutos dos objetos reais. A operação deve, invariavelmente, levar em conta as características específicas deste objeto concreto e se ajustar a elas de maneira precisa” (ROCHA, 2005, p. 68).

Tomando como referência esta suposição, então porque ação e operação não estão intimamente ligados no caso da brincadeira? Acontece, que na brincadeira o processo de significação não é concretizado na ação lúdica. Para Leontiev (2006a), na brincadeira as operações com o objeto estruturam-se através de uma ação extremamente diversa daquela para a qual foi destinada socialmente.

Em relação a essa questão, Leontiev (2006a, p. 128) pleiteia a seguinte consideração:

A ruptura entre o sentido e o significado de um objeto no brinquedo não é dada antecipadamente, como um pré-requisito da brincadeira, mas surge realmente no próprio processo de brincar. Isto é demonstrado pelo fato indubitável, experimentalmente estabelecido, de que uma criança não imagina uma situação de brinquedo quando ela não está brincando.

Dessa forma, a ação em uma situação imaginária ensina a criança a guiar sua conduta não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação.

Outro ponto importante que o exemplo por nós citados apresenta, é o fato de que na brincadeira o sentido concedido pela criança ao objeto e o significado real das condições objetivas da brincadeira realizada não acontece de maneira estática e imóvel, mas pelo contrário, os movimentos executados são dinâmicos e flexíveis.

Outro ponto salientado por Leontiev (2006a) está relacionado a questão da motivação na brincadeira. O autor afirma que a atividade lúdica se configura de maneira particular, visto que existe uma diferenciação de uma situação lúdica e de uma ação real.

Para Rocha (2005), a brincadeira “é psicologicamente independente de seu resultado objetivo, porque a motivação não reside no resultado. Os motivos (aquilo que impulsiona para a atividade) no brincar estão no próprio processo, e não no produto da atividade” (p. 68).

Mukhina (1995) acrescenta que grande parte das motivações na idade pré-escolar estão vinculadas a questão lúdica, por intermédio da brincadeira. Para a autora (1995), essas motivações “marcam toda a conduta da criança e dão um caráter especial à infância pré-escolar” (p. 200).

Assim, Vigotski (2003d) reitera que a criança não tem consciência das motivações exercidas na brincadeira, sendo esta a diferença fundamental entre brincar, trabalhar e realizar outras atividades. Tal pensamento sustenta a ideia que em outras atividades mesmo que não haja compreensão de todo o processo, o sujeito atenta às operações necessárias, e está orientado para o resultado.

No decurso dessa discussão, um outro fenômeno característico da dinâmica da relação entre sentido e significado na brincadeira é o uso de um objeto para o aperfeiçoamento da atividade. A essa questão, Leontiev ressalta o seguinte exemplo:

Como bem sabemos uma criança prefere brincar com uma boneca velha, que ela encara de forma mais inteira, mais próxima, do que com uma nova. Ela revestiu o objeto com a atitude lúdica que ela tem diante dele. De certo modo, esta atitude não está simplesmente cristalizada na própria consciência da criança, mas é projetada por ela, por assim dizer, e ligada por associação aos objetos do jogo, aos brinquedos. Este é também o processo de “tirar o máximo” dele ou de “explorá-los”. (2006a, p. 129)

Dessa maneira, quanto mais o objeto for explorado e enriquecido com situações lúdicas, maior será a capacidade da criança em aperfeiçoar e complexificar as condições da brincadeira. Não obstante, é preciso reiterar que apesar dessa capacidade de revestir o objeto com uma situação lúdica, na brincadeira dos pré-escolares, as operações e ações estão sempre associadas as dimensões reais e sociais nas quais as crianças assimilam o mundo circundante.

De acordo com Leontiev (2006a), na brincadeira a criança é capaz de compreender a realidade humana a partir da apropriação e ressignificação dos elementos da sociedade. O autor (2006a, p. 130) nos leva a pensar, portanto, que a brincadeira “não surge de uma fantasia artística, arbitrariamente construída no mundo imaginário da brincadeira infantil”, mas é resultado necessário da própria brincadeira, “surgindo precisamente neste caminho, pelo qual a criança penetra a realidade”.

Vigotski (2003d) corrobora afirmando que a elaboração de uma situação imaginária não é proveniente de uma situação ocasional, “mas é a primeira manifestação de sua

emancipação das limitação situacionais” (p. 179)<sup>75</sup>. Não obstante, apesar de a brincadeira e a fantasia estar sempre associados, na verdade essa associação é realizada por relações recíprocas. Na concepção de Leontiev (2006a, p. 130), os traços característicos da brincadeira “surtem de sua fantasia, assim como sua de sua capacidade ou função ‘inerente’ a ela, e são derivadas dela, isto é, eles delineiam um caminho oposto ao desenvolvimento real” (p. 130)

Nesse sentido, Vigotski (2003d) aponta dois paradoxos em relação a brincadeira: o primeiro paradoxo está relacionado a alienação das situações reais na brincadeira e; o segundo paradoxo é que, na brincadeira, a criança adota a linha de menor esforço, isto é, elabora situações relacionadas com aquilo que mais gosta de fazer. Concomitantemente a essa adoção, paradoxalmente, a criança aprende a seguir a linha de maior resistência, submetendo-se a certas regras e renunciando ao que deseja, visto que a sujeição a certas regras e a abnegação das ações impulsivas constituem o percurso para o máximo prazer na brincadeira. Assim, durante a brincadeira

[...] a criança opera com significados separados de seus objetos e ações acostumadas; no entanto surge uma interessante contradição que funde as ações reais e os objetos reais. Isto caracteriza a natureza transicional do jogo; é um estágio entre as limitações puramente situacionais do período infantil e o pensamento adulto, que pode estar totalmente livre de situações reais. (VIGOTSKI, 2003d, p. 178)<sup>76</sup>

Nesse movimento dialético, a brincadeira auxilia a criança a controlar seus impulsos imediatistas. Tal característica psicológica do brincar colabora no autocontrole da criança, visto que nessa atividade a criança age de maneira contrária aquela que gostaria de atuar. Dessa maneira, “o atributo essencial do jogo é uma regra que se tem convertido em desejo” (VIGOTSKI, 2003d, p. 180)<sup>77</sup>. Portanto, quando a criança em tal atividade renuncia seus desejos e se sujeita a aceitação das regras impostas pela brincadeira, mesmo que de forma lúdica, ela encontra os meios necessários para obtenção do máximo prazer.

A esse respeito Vigotski (2003d, p. 180) advoga a seguinte opinião e concepção: “respeitar as regras é uma fonte de prazer. A regra vence porque é o impulso mais forte. Uma

<sup>75</sup> No texto em espanhol lê-se: “sino más bien la primera manifestación de su emancipación de las limitaciones situacionales”

<sup>76</sup> No texto em espanhol lê-se: [...] el niño opera con significados separados de sus objetos y acciones acostumbradas; sin embargo, surge una interesante contradicción en la que funde las acciones reales y los objetos reales. Esto caracteriza la naturaleza transicional del juego; es un estadio entre las limitaciones puramente situacionales de la temprana infancia y el pensamiento adulto, que puede estar totalmente libre de situaciones reales.

<sup>77</sup> No texto em espanhol lê-se: “el atributo esencial del juego es una regla que se ha convertido en deseo”.

regra deste tipo é uma regra interna, uma regra de autolimitação e autodeterminação, [...] e não uma regra que a criança obedece como se tratasse de uma lei física”<sup>78</sup>.

No entanto, essa situação só ocorre porque na brincadeira a significação cognitiva é alvorecida e enfatizada em conexão com outro gênero da atividade lúdica, a atividade generalizada. Leontiev (2006a) conceitua este tipo de atividade como aquela que representa uma ação reprodutora de forma mais geral. Por exemplo, uma criança imagina ser uma professora em uma brincadeira e reproduz de maneira uníssona as ações que ela vivenciou perante a professora, entretanto, sua ação é uma representação generalizada e acessíveis das ações concretas por ela vivenciada.

Nesse sentido, não é intenção da criança reproduzir a professora fielmente, mas executar determinada ação com uma relação com o objeto. Tais ações são precisamente uma ação generalizada. Para o autor (2006a), este ponto da atividade lúdica estrutura-se com perspicuidade quando a ação é internalizada pela criança e incluída em sua atividade lúdica.

Assim,

quando a criança está brincando, não imita nem mesmo suas próprias ações concretas; ela não dramatiza e não transmite nada especialmente característico de um certo sinal; tanto em suas ações lúdicas como em suas operações lúdicas separadas, ela reproduz o típico, o geral. Esta é a diferença qualitativa entre a reprodução no brinquedo e a dramatização real. (LEONTIEV, 2006a, p. 131).

A partir dessa evidência, conclui-se que é atuação no plano mais geral que concede que a brincadeira seja exercida em condições imaginativas e, normalmente, inadequadas. Em decorrência dessa atuação de caráter generalizado, as formas de ação e as condições objetivas da brincadeira alteram-se dentro de limites muito amplos (LEONTIEV, 2006a). No entanto, a brincadeira não é uma situação atemporal, na qual os limites podem ultrapassar os limites da condição social, mas é uma atividade que depende das condições objetivas de vida. Para Leontiev (2006a, p. 131), nem tudo em uma brincadeira “pode, de alguma forma, ser tudo”.

A partir dessa inquietação, se a brincadeira não pode ser tudo e a condição para sua execução está vinculada as questões objetivas existentes na sociedade, é preciso ressaltar quais são os conteúdos e argumentos desse tipo de atividade. Concordando com estas afirmações, Martins (2006) infere que na brincadeira, a criança ressignifica de diferentes maneiras seu mundo circudante, visto que a realidade que é vivenciada constitui o argumento

---

<sup>78</sup> No texto em espanhol lê-se: “respetar las reglas es una fuente de placer. La regla vence porque es el impulso más fuerte. Una regla de este tipo es una regla interna, una regla de autolimitación y autodeterminación, [...] y no una regla que el niño obedece como si se tratara de una ley física”.

da brincadeira. De acordo com Mukhina (1995), o argumento da brincadeira é o reflexo da realidade transposta na brincadeira de papéis sociais. Na ótica da referida autora (1995), nos argumentos, a criança reproduz e apresenta a realidade social tal como a compreendem.

Por isso, uma criança mais nova tende a apresentar um número de argumentos mais limitados que uma mais velha, dado que também se reflete na própria duração da atividade. Assim, quanto mais amplas as experiências das crianças, mais elaborados e complexos serão os argumentos adotados. (MARTINS, 2006, p. 40)

Assim, apesar de muitas vezes as brincadeiras das crianças de idades diferentes serem parecidas, seus argumentos são de diferentes proporções e complexidades devido as condições que já vivenciaram na sua realidade circundante. Esse fator, também é levado em consideração em relação a duração das atividades das crianças. Para Mukhina (1995), as brincadeiras de crianças menores normalmente são mais rápidas e a troca de atividades é constante, por outro lado, conforme a criança cresce e suas experiências acumulam, o tempo das brincadeiras tendem a aumentar e a troca constante propende a diminuir. Dessa forma, é preciso considerar que a brincadeira se torna mais complexa na medida em que as experiências culturais que a criança dispõe aumentam.

No entanto, Mukhina (1995) ressalta que para caracterizar uma atividade como brincadeira não basta somente considerar o nível do seu argumento. É preciso levar em consideração também o conteúdo da brincadeira. De acordo com Mukhina (1995, p. 157), “o conteúdo do jogo é o que a criança destaca como aspecto principal nas atividades do adulto”.

Concordando com Mukhina (1995), Martins (2006), afirma que os conteúdos da brincadeira, portanto, “[...] expressam aquilo que a criança destaca da realidade representada (argumento), de modo que um mesmo argumento pode comportar inúmeros conteúdos” (p. 40 e 41). As crianças menores, por exemplo, não costumam determinar previamente o argumento, ou o papel que irão desempenhar na brincadeira. A brincadeira origina-se do objeto que a criança tem maior acessibilidade. Os objetos concretos que estão disponíveis e possibilita conexão com a realidade criam na criança o argumento da brincadeira.

Martins (2006) esclarece que no princípio as brincadeiras partem de conteúdos que reproduzem ações reais dos adultos a partir de objetos disponibilizados, que funcionam como pistas argumentativas. “Os argumentos esboçados tendem a reproduzir, de modo ainda geral e assistemático, as relações humanas próprias do cotidiano prático” (p. 41).

A respeito das brincadeiras baseadas exclusivamente nas relações humanas, Mukhina (1995) pleiteia que pré-escolares de idade mais tenra

[...] ao brincarem não repetem muitas vezes as mesmas ações, mas a cada ação se segue outra. A ação não tem um fim em si, mas serve para expressar uma atitude em relação a outra pessoa, de acordo com o papel desempenhado. [...] O pré-escolar de idade mediana, ao brincar de comidinha, cortará o pão e o servirá à mesa. Seus atos têm caráter mais concentrado do que os atos dos menores. *O conteúdo dos jogos dramáticos do pré-escolar em idade média são as relações entre as pessoas.* (p. 159, grifos do autor).

Gradativamente, a interpretação detalhada das relações sociais através da brincadeira ensina a criança a observar determinadas regras. Por intermédio da brincadeira, a criança se apropria das condições da vida social dos adultos, compreendem melhor as funções sociais e os regimentos pelos quais os adultos seguem em suas relações. Martins (2006) ratifica que a ampliação do conhecimento da realidade pelas crianças através da brincadeira, culminam, “em idades mais avançadas [...], numa definição de conteúdos que buscam a máxima compatibilidade entre o exercício de dado papel e as características objetivas que o identificam” (p. 41).

A autora (2006), portanto, esclarece que a execução da brincadeira no nível de atendimento às regras implícitas torna-se o centro dos conteúdos das brincadeiras. Vale ressaltar, que é a união dialética entre argumento e conteúdo que vai contribuir no desenvolvimento da brincadeira e, conseqüentemente, na ressignificação do mundo circundante da criança. “Na brincadeira de papéis, os argumentos e os conteúdos influenciam-se mutuamente, numa dinâmica fundo/figura respectivamente reveladora das variadas formas encontradas pelas crianças para interpretar e compreender a realidade física e social” (MARTINS, 2006, p. 41).

Pelo exposto, concluímos que as propriedades psicológicas da brincadeira de papéis sociais desempenha funções imprescindíveis em todo o desenvolvimento da criança. Tendo em vista maior explicitação das influências da brincadeira no desenvolvimento da criança, destacaremos a seguir a importância dessa atividade no desenvolvimento psíquico da criança e suas implicações no ambiente escolar. Para tanto, abarcaremos a discussão em autores tais como: Vigotski, 1991a; Leontiev; 2006a; Elkonin, 1998; Mukhina, 1995; Rocha, 2005.

Tais autores evidenciam que o brincar é uma das formas pelas quais a criança se apropria do mundo, e pela qual o mundo humano penetra em seu processo de constituição enquanto sujeito histórico. Assim, os autores supracitados consideram que esse tipo de atividade lúdica permite a criança romper os limites do que ela já é, e experimentar aquilo que ela pode ser, não num sentido restrito e fechado, mas numa dimensão ampla que considera a criança como um sujeito ativo integrado em sua cultura.

### 4.3. Importância da brincadeira no desenvolvimento psíquico da criança

Como reiterado durante este capítulo, entendemos que a brincadeira é um fenômeno da cultura, compreendida como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Portanto, a partir da visão do enfoque histórico cultural, a brincadeira é uma atividade social.

Para Arce (2006), a atividade social é determinante para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS), entre outras, a atenção, a concentração, o pensamento, a imaginação, a vontade, a memória e o domínio de si. Facci (2004, p. 65 e 66) destaca que

[...] o traço fundamental do psiquismo humano é que este se desenvolve por meio da atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço principal a mediação por meio de instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade. As funções psicológicas superiores [...] são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos.

Nessa perspectiva, na brincadeira, as propriedades psíquicas e individuais da criança ampliam-se com uma veemência *sui generis*. Na brincadeira, estruturam-se condições psíquicas que contribuirão posteriormente para a mudança de atividade, isto é as formações realizadas por intermédio dessa atividade lúdica adquirem relevância própria no decurso do desenvolvimento da criança. Para Mukhina (1995), Facci (2006), Rocha (2005) e Mello (2007), a brincadeira provoca a formação dos processos psíquicos.

As autoras supracitadas, são enfáticas ao afirmar que nesse tipo especial de atividade lúdica desenvolve-se a atenção ativa e a memória ativa da criança, visto que enquanto brinca, a criança se concentra de maneira mais efetiva e conseqüentemente evoca mais elementos do que quando exerce uma atividade de caráter mais formal e sistemático.

Mello (2007) advoga que na brincadeira, são exercidas e cultivadas funções essenciais em processo de desenvolvimento na criança como a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem oral, a atenção, a função simbólica da consciência. De acordo com Mukhina (1995), isto acontece pelo fato de que o objetivo consciente da criança em se concentrar e recordar manifesta-se sobretudo e de maneira mais efetiva na brincadeira. A autora ressalta que

As próprias condições do jogo obrigam a criança a concentrar-se nos objetos presentes na situação lúdica, no conteúdo das ações e no argumento que interpreta. A criança que não acompanha com atenção a situação lúdica, que não lembra as

regras do jogo, acaba sendo expulsa da brincadeira pelas demais. A necessidade de comunicação e os impulsos emocionais obrigam a criança a concentrar-se e memorizar. A situação e a ação lúdica influenciam de maneira permanente a atividade mental do pré-escolar. (ibidem, 1995, p. 164 e 165)

Assim, como ressaltado no item anterior, na brincadeira a criança aprende a manusear o substituto do objeto e a partir dessa ação atribui ao substituto um novo nome e muitas vezes até uma função diferente daquela usada convencionalmente, manuseando conforme estabelecido por ela anteriormente. Para Mukhina (1995), os objetos substitutos transformam-se em guarida para mente, visto que o manuseio de tais objetos auxilia a criança a avaliar e compreender a atividade exercida em um plano mental. Portanto, a brincadeira “é o fator principal para introduzir a criança no mundo das idéias” (MUKHINA, 1995, p. 165).

Nesse sentido, Vigotski (2003d) considera o brincar como zona de desenvolvimento proximal por excelência, visto que esse tipo de atividade é classificada como espaço privilegiado de emergência de novas formas de entendimento do real, que, por sua vez, instaura espaços para o aprimoramento das funções tipicamente humanas.

Segundo o autor (2003d), as brincadeiras são fonte de desenvolvimento proximal pelo fato da criança exercer e assumir nessa atividade um comportamento mais desenvolvido do que aquele que tem na vida real. Para Lima (2008), as atividades lúdicas oportunizam situações de atuação coletiva, possibilitam imitações de comportamentos mais avançados de um semelhante, exercício de funções e papéis para os quais ela ainda não está apta, o conhecimento e o contato com objetos reais e com aqueles criados para atender seus desejos de experimentação.

No entendimento de Mello (2007), no momento no qual a criança se coloca no lugar do outro, objetiva seu comportamento num nível mais elevado de exigência social. Com isso, exercita e aprende, pouco a pouco, a controlar sua vontade e conduta. Por conseguinte, no faz-de-conta, amplia seu conhecimento do mundo, organiza e reorganiza seu pensamento, interpreta e compreende os diferentes papéis sociais que percebe na sociedade que conhece. Portanto, na brincadeira a criança ultrapassa os limites dados concretamente para sua atividade, dado que “as ações simbólicas possibilitam uma liberdade para a criança, permitindo-lhe transgredir os limites dados pelo seu desenvolvimento real e configurando instâncias de constituição de seu desenvolvimento proximal” (ROCHA, 2005, p. 67).

Desse modo, a brincadeira é um espaço privilegiado, visto que na sua execução aparece a ação realizada numa situação imaginária, que influencia no desenvolvimento da



capacidade simbólica, assim como a formação de intenções voluntárias. Progressivamente, a criança vai tomando consciência de si, dos outros, dos objetos e do mundo. Mukhina (1995, p. 165), afirma que as experiências extraídas das relações lúdicas e, sobretudo das reais, durante a brincadeira, “são a base de uma propriedade mental especial que permite à criança situar-se no lugar de outra pessoa, prever o comportamento dessa pessoa e atuar em consequência”.

Em relação ao desenvolvimento da consciência, Martins (2006) esclare que a brincadeira de papéis consigna-se dentre as atividades que favorecem à criança superar o nível de consciência restrito ao imediatamente presente, visto que o alvo de suas ações vai deixando de ser o conteúdo do ato específico, movendo-se para o processo que encadeia várias ações a vários objetos, presentes ou imaginados. Elkonin (1998), aponta que por meio da brincadeira a criança acrescenta suas percepções sobre as igualdades e diferenças em relação a vida adulta, dado imprescindível ao sentido de alteridade.

Na ótica do autor (1998, p. 406), a brincadeira não se apresenta como uma atividade que tenha uma realidade íntima com a esfera das necessidades da criança. Em tal atividade se “opera a orientação primária de impacto emocional nos sentidos da atividade humana, adquire-se consciência do lugar limitado que se ocupa no sistema de relações dos adultos, e sente-se a necessidade de ser adulto”. Portanto, é precisamente na brincadeira que se realiza a transição das razões com forma de desejos imediatos para as razões com forma de finalidade concisa próximos da consciência.

Diante dessa condição, Martins (2006) explana que a percepção da criança de sua singularidade cria as condições para outra importante experiência: a auto-avaliação. Para a autora,

Ao avaliar as ações e qualidades, suas e dos demais, a criança faz inicialmente de acordo com as relações dos outros para com ela e dela para com os outros [...]. Gradativamente é que a criança aprende a interpretar cada ação concreta em si mesma e avaliar seus significados. Neste sentido, a auto-avaliação, como uma das mais importantes manifestações da consciência de si, é conquista processual facilitada sobremaneira pelo jogo de papéis nos argumentos, conteúdos e relações sociais que engendram (MARTINS, 2006, p. 43).

Dessa maneira, a partir do desenvolvimento da consciência, a criança torna-se mais consciente dos fins e motivos presentes em sua atividade. Logo, a criança transforma de maneira evidente sua situação social de desenvolvimento em relação aos adultos, tornando-se cada vez mais ativa e participativa na vida social.

Por outro lado, Leontiev (2006a) evidencia a importância da brincadeira para a formação da personalidade da criança, dado que, por intermédio dela, a criança aprende a dominar seu comportamento, controlando-o e o subordinando a um propósito definido.

Segundo Venguer (1986), a brincadeira exerce grande influência no desenvolvimento da personalidade, uma vez que a executa, a criança passa a conhecer as condutas, os papéis sociais e as interações dos adultos. Mukhina (1995, p. 165 e 166), certifica que a brincadeira contribui no desenvolvimento da personalidade “porque através dela ela compreende o comportamento e as relações dos adultos que lhe servem de modelo de conduta; dessa forma adquire hábitos indispensáveis para comunicar-se com as outras crianças”. Portanto, no ato de brincar a criança se auto-avalia. Entretanto, tal apreciação não é uma avaliação que ela obtém das pessoas que a cercam, mas é aquela que a criança constrói a partir das relações estabelecidas, pela qual tem a oportunidade de julgar-se e de se comparar com seus pares.

Outro traço importante a ser destacado na brincadeira está relacionado com a capacidade da criança aprender a planejar, executar propostas e ser perseverante nas suas ações, superando obstáculos e alcançando seus objetivos. Esses fatores são decisivos na formação e desenvolvimento da personalidade da criança e na sua capacidade de conduzir a própria vida. Conforme Lima (2008, p. 119 e 120), na brincadeira, “a criança é motivada a dominar a sua vontade, controlar e submeter seus impulsos e desejos aos interesses do grupo e da preservação das situações lúdicas”.

Em relação ao desenvolvimento das capacidades e traços do caráter, Martins (2006) destaca que essas características estão profundamente ligadas as condições de experiências e aprendizagens. Desse modo, as circunstâncias para o desenvolvimento de capacidades e traços de caráter são aquelas que emergem de apropriações da realidade circundante, visto que implica na consolidação de ações psíquicas e modos de reação vinculadas as mais diversas atividades e relações. Destaca-se perante a essa afirmação, a possibilidade que a brincadeira de papéis oferece durante o seu desenrolar: situações facilitadoras de inúmeras aprendizagens pelo intermédio de problemas e desafios que precisam ser resolvidos pelas crianças.

De acordo com Martins (2006),

A propositura dos argumentos e conteúdos dessas brincadeiras exigirá da criança uma série de habilidades, dentre as quais se destacam: eleger o que lhe parece importante da realidade circundante; comunicar-se por diferentes linguagens; perceber semelhanças e diferenças; raciocinar apontando causas e conseqüências para os fenômenos; concluir para orientar novas ações, etc. Necessitará, ainda, das destrezas requeridas pelas operações e ações lúdicas, determinantes de exames sobre

as propriedades dos objetos e contextos. Enfim, o jogo promove mudanças requeridas no desenvolvimento de diversas capacidades. (ibidem, 2006, p. 46)

Nessa dimensão, as experiências coletivas oportunizadas pela brincadeira estão, especialmente, determinadas sobre a base de uma propriedade particular de pensamento, que leva a criança a desdobrar-se para se colocar no ponto de vista do outro, buscar consenso, fazer acordos, atuar de forma oposta e complementar, antecipar condutas futuras e, a partir dessas exigências, estruturar o próprio comportamento. Sob essas condições, a criança apropria-se de diferentes formas de proceder diante das diversas circunstâncias, delineando uma vasta gama de traços do caráter.

Diante dessa ratificação, Martins (2006) destaca as seguintes características advindas das relações em grupo: o coletivismo; a autenticidade; o humanismo; o individualismo; a iniciativa pessoal; a autonomia; a negligência, etc. Por outro lado a autora enfatiza os traços de caráter individual: autocrítica; auto-estima; prepotência; segurança/insegurança pessoal; expansividade; timidez, etc. Não obstante, “ao mesmo tempo que permite, o jogo de papéis promove cada vez mais elaboradas relações da criança consigo própria, com as outras pessoas e a realidade” (2006, p. 46)

Considerando todas essas desenvolvimentos que a brincadeira proporciona, Sena & Lima (2009) advogam que a brincadeira é precursora de valores no contexto escolar. Para os autores os conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais na brincadeira são mobilizados numa mesma esfera de relações, isto é, a brincadeira é considerada como elemento e produto da cultura, que favorece as inter-relações, e por si só, é “[...] um agente que pode contribuir para a contemplação da globalidade do desenvolvimento da criança” (2009, p. 251).

Concordando com Sena & Lima (2009), Martins (2006) infere que por intermédio da brincadeira, a sagacidade da criança acerca das relações sociais torna-se mais apurada e acompanha seu desenvolvimento na dimensão psíquica, da qual se destaca a orientação moral das suas ações.

Para Elkonin (1998), uma vez que o conteúdo dos papéis na brincadeira estabelece-se nas normas das relações entre os indivíduos, a criança adentra a um universo desenvolvido de formas superiores de atividade humana, a um mundo de regras entre as pessoas. Portanto, a brincadeira “[...] é escola de moral, não de moral na ideia, mas de moral na prática” (p. 421).

Conforme Martins, “a brincadeira de papéis traz modelos de ações e relações que a criança representa e, ao fazê-lo, não os imita apenas, mas também reflete (ainda que de forma

primária) sobre eles” (2006, p. 46). Assim, a criança desenvolve novos domínios sobre o seu comportamento e suas vontades, que lhe possibilita superar a vontade de satisfazer imediatamente seus desejos em relação às condições externas.

Tal condição deve-se aos progressos da consciência de si e do mundo circundante, dado que a brincadeira de papéis sociais contribui na reorganização dos desejos e motivos, ampliando de maneira contudente os mecanismos do controle de si, dimensão essencial da personalidade desenvolvida.

Na visão de Martins (2006, p. 47),

Inicialmente, a criança reproduz as regras buscando a semelhança com as situações reais e a aprovação dos outros (particularmente, adultos). Paulatinamente, assimiladas como parâmetros para valorar suas ações e dos demais. A formação moral une-se umbilicalmente ao desenvolvimento das instâncias éticas da personalidade infantil. As preocupações com o bom, o mau, o útil, o belo, o heróico, etc. mobilizam cada vez mais os interesses da criança, contribuindo para a construção de motivações sociais orientadoras de inúmeros traços do caráter.

Nesse contexto, a criança necessita aplicar com os seus pares, normas de comportamento e generalizá-las para várias situações operacionais, uma vez que para realizar a atividade conjunta no brincar é necessário levar em conta a opinião, os interesses e as vontades que o outro perante a ação executada na atividade. Elkonin (1998) complementa afirmando que a brincadeira também auxilia na formação da coletividade infantil bem ajustada, contribui para educar no amor ao trabalho e para advertir alguns desvios de conduta. Para o referido autor (1998, p. 421) tais efeitos educativos se alicerçam na influência que a brincadeira “exerce sobre o desenvolvimento psíquico da criança e sobre a formação da sua personalidade”.

Já na dimensão imaginativa, Mukhina (1995) infere que a brincadeira de papéis tem uma importância definida para o desenvolvimento dessa faculdade psicológica superior. Para a autora (1995), na brincadeira a criança aprende a substituir determinados objetos e interpretar diversos papéis dependendo das suas relações cotidianas com a vida adulta, o que, por sua vez, serve de suporte para o desenvolvimento da imaginação. Nesse sentido, crianças de seis anos já conseguem por várias razões prescindir dos objetos substitutivos e de muitas ações lúdicas em suas brincadeiras.

De acordo com Rocha (1995) é justamente nessa idade que as crianças criam na imaginação os objetos, sua atuação com eles e as situações novas, visto que “[...] a fantasia se

vincula com a realidade na medida em que toma elementos da última, pertencentes à experiência anterior do sujeito” (p. 71).

Conforme salientado anteriormente, pudemos compreender que o papel que a realidade tem na atividade lúdica, no que se refere às origens do brincar, surge marcado pelas condições culturais e sociais mediado pelos sujeitos no processo de vida coletiva. Entretanto, é *sui generis* considerar que as relações entre o real e o imaginário na brincadeira não se limitam a sua origem cultural, mas estão vinculadas a outras três dimensões apontadas por Vigotski (2003b): a imaginação está estritamente vinculada as experiências sociais do indivíduo; a capacidade de imaginação amplia a experiência do sujeito e; o processo de resignificação que ocasiona a constiuição de algo absolutamente novo.

A vinculação entre imaginação e realidade, segundo Vigotski (2003b, p. 16) consiste “em que toda elucubração se compõem sempre de elementos tomados da realidade extraídos da experiência anterior do homem”<sup>79</sup>. Portanto, seria realmente extraordinário que a imaginação conseguisse criar algo do inexistente ou se alimentasse de outra fonte de conhecimento distinta de experiências anteriores, dado que a fantasia é sempre construída através dos materiais apropriados do mundo real. “Precisamente toda fantasia parte desta experiência acumulada: quanto mais rica seja esta experiência, a igualdade das restantes circunstâncias, mais abundante deverá ser a fantasia” (VIGOTSKI, 2003b, p. 17)<sup>80</sup>.

Desta primeira forma de união entre fantasia e realidade se conclui precisamente quão falso é contrapor-las entre si. Para Vigotski (2003b), a fantasia não está na contraposta a memória, mas se sustenta nela e dispõe de seus dados em novas combinações. Desse modo, a atividade combinadora do cérebro baseia-se na conservação das experiências anteriores e todas as situações novas se reduzem sensivelmente as combinações desses conhecimentos apropriados da realidade pelo cérebro em posições distintas das que se encontram na realidade.

Daqui a conclusão pedagógica sobre a necessidade de ampliar a experiência da criança se queremos proporcionar-lhe base suficientemente sólida para sua atividade criadora. Quanto mais veja, olhe e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais elementos reais disponha em sua experiência, tanto mais considerável e

---

<sup>79</sup> No texto em espanhol lê-se: “en que toda elucubración se compone siempre de elementos tomados de la realidad extraídos de la experiencia anterior del hombre”.

<sup>80</sup> No texto em espanhol lê-se: “Precisamente toda fantasia parte de esta experiencia acumulada: cuanto más rica sea esta experiencia, a igualdad de las restantes circunstancias, más abundante deberá ser la fantasía”

produtiva será, a igualdade das restantes circunstâncias, a atividade de sua imaginação. (VIGOTSKI, 2003b, p. 18)<sup>81</sup>

No entanto, cabe ressaltar que a atividade criadora não se limita a somente reproduzir as assimilações das experiências anteriores, mas a partir delas, cria novas combinações, uma vez que os frutos da imaginação se integram de elementos elaborados e modificados da realidade, tornando-se imprescindível dispor de enormes reservas de conhecimentos acumulados para poder com estes elementos novas imagens e situações. Em resumo podemos afirmar que a imaginação é um processo combinatório das experiências anteriores que podem resultar em novas ideias e formações.

Diante dessa condição, o brincar possibilita a criança combinar diversos elementos da realidade social e contribuir na sua capacidade criadora, uma vez que as crianças enquanto brincam, não se limitam apenas a recordar e reviver experiências passadas, mas as ressignificam criativamente. Para Benjamim (2000, p. 85), “Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio”.

Destarte, se compreendemos deste modo a brincadeira em relação a atividade criadora, vemos facilmente que os processos imaginativos ou criadores se constituem na mais tenra infância. Para Vigotski na verdade a criança,

[...] em seus jogos, reproduzem muito daquilo que vêem, porém é conhecido o imenso papel que pertence a imitação nos jogos infantis. São estes com frequência mero reflexo daquilo que vêem e ouvem dos maiores, mas tais elementos de experiência alheia não são nunca levados pelas crianças a seus jogos como eram na realidade. Não se limitam em seus jogod a recordar experiências, mas reelaboram criadoramente, combinações entre si e edificam com elas novas realidade de acordo com suas afeições e necessidades. O desejo que sentem de fantasiar as coisas é reflexo de sua atividade imaginativa, comonos jogos. (ibidem, 2003b, p. 12)<sup>82</sup>

Assim, o brincar é um importante recurso para a exercitação da imaginação pelo fato de contribuir no processo de combinação entre a realidade e a atividade criadora.

---

<sup>81</sup> No texto em espanhol lê-se: De aquí la conclusión pedagógica sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos porporcionarle base suficientemente sólida para su actividad creadora. Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación.

<sup>82</sup> No texto em espanhol lê-se: [...] en sus juegos, reproducen mucho de lo que ven, pero bien sabido es el inmenso papel que pertenece a laimitación en los juegos infantiles. Son éstos con frecuencia mero reflejo de lo que ven y oyen de los mayores, pero tales elementos de experiencia ajena no son nunca llevadospor los niños a sus juegos como eran en la realidad. No se limitan en sus juegos a recordar experiencias, sino que las reelaboran creadoramente, combinándolas entre sí y edificando con ellas nuevas realidades acordes con sus aficiones y necesidades. El afán que sienten de fantasear las cosas es reflejo de su actividad imaginativa, como en los juegos.

Por conseguinte, as brincadeiras corroboram significativamente para o desenvolvimento da linguagem, dado que essas situações lúdicas requerem da criança um determinado nível de desenvolvimento da comunicação verbal (LIMA, 2008). Mukhina (1995) aponta que a criança que não consegue manifestar claramente seu desejo de maneira verbal na brincadeira e não compreende as instruções comunicadas, torna-se improdutivo na atividade. Para a autora (1995, p. 165), “a necessidade de comunicar-se com os companheiros estimula a linguagem coerente”.

Nessa linha de raciocínio, Lima (2008) destaca que nas situações lúdicas, as crianças são instigadas a expressar suas vontades e suas intenções de forma compreensível. As necessidades de comunicação e de se fazer compreender estimulam o exercício, o aperfeiçoamento e o desenvolvimento coerente da linguagem. “Quanto mais a criança se desenvolve, nesse aspecto, mais possibilidades tem de estender e enriquecer os temas e os conteúdos dos seus jogos” (p. 122).

Considerando todas essas asserções em relação a importância da brincadeira no desenvolvimento da criança, a preparação para o estudo sistemático e planejado é uma das principais tarefas a ser assumida, na educação das crianças de seis anos. Nossa prerrogativa parte do pressuposto que a atividade do brincar, em suas formas desenvolvidas, encontra-se no atual momento de ampliação do ensino fundamental fora do marco pré-escolar. Nesse sentido, a preparação da criança, de acordo com Venguer (1986) e Mukhina (1995), ocorre, fundamentalmente, através da brincadeira e dos tipos de atividades produtivas - atividades artísticas e de construção. Para Lima (2008)

Nos jogos, aparecem as primeiras formas de concordância, de planejamento, distribuição das ações e os hábitos de ações conjuntas. Nas atividades produtivas, por sua vez, as crianças aprendem a buscar um resultado produtivo e pré-fixado; além disso, controlam, comparam e avaliam o seu trabalho. (p. 122)

Como podemos perceber, no período pré-escolar, a realidade que cerca a criança se abre cada vez mais para ela, ampliando seus conhecimentos sobre a realidade social e as condições de existência da vida humana. Essas novas condições concretas histórico-sociais imprimem necessidades e motivos novos e fazem com que a brincadeira, que exerceu um papel decisivo no desenvolvimento infantil e preparou a criança para novas exigências sociais, ceda o seu lugar a um outro tipo de atividade principal: as atividades formais de ensino.

Entretanto, é preciso salientar que a mudança de atividade dominante não extingue a importância da brincadeira no desenvolvimento da criança, dado que a entrada no primeiro

ano do ensino fundamental aos seis anos coincide com a evolução na maneira da criança brincar: a brincadeira, antes caracterizada pelo predomínio da imaginação sobre a regra, progride para o predomínio da regra sobre a imaginação. Assim, no próximo item buscaremos refletir sobre essa evolução na atividade lúdica, para posteriormente discutir acerca dos conteúdos e estrutura das atividades formais de ensino no contexto do primeiro ano do Ensino Fundamental.

#### **4.4. Mudança de regras e declínio dessa atividade.**

Já discutimos que a característica da brincadeira de papéis é a rendição à regra estritamente ligada com o papel que a criança assume. Nesse traçado, percebemos que a brincadeira é uma atividade que se altera qualitativamente, tanto nas condições estruturais quanto nas relações existentes entre eles, emaranhando transformações no papel e lugar que a criança ocupa ao longo do seu desenvolvimento. Conforme ressaltado anteriormente, na brincadeira “a ligação da regra com o papel na protagonização criadora é orgânica; as regras são determinadas pelo conteúdo fundamental do papel e complicam-se à medida que se desenvolve e complica esse conteúdo (ELKONIN, 1998, p. 356).

Realizando uma redundância em relação aos itens acima discutidos, identificaremos que inicialmente, os objetos e ações que se realizam com eles são a base sobre a qual a criança efetua seu aprendizado na brincadeira. De acordo com Rocha (2005), nas ações é possível observar modificações iniciais seguindo dois pólos:

as transferências de ações realizadas em determinadas condições para outras, diferentes daquelas em que originalmente a ação ocorreu [...], e a realização de ações com objetos diferentes, observando-se as exigências de semelhança mínima entre o objeto substituto e o objeto representado (ibidem, 2005, p. 73)

Assim, esses pólos vão se expandindo tornando possível um enumerado cada vez mais absoluto de substituições. De acordo com Elkonin (1998), paralelamente a este processo, as ações se tornam mais complexas em sua estrutura de coordenação, visto que passa de uma ação que inicialmente se reitera muitas vezes, determinada pelo objeto para duas ou mais ações elementares, sem nenhuma relação ente si. Nesse sentido, na demarche das mudanças na



estrutura da brincadeira, pode-se observar a prevalência de ações da vida real pelo papel desempenhado.

Por conseguinte, Rocha (2005) aponta que o simples ato de a criança adotar o papel reestrutura essencialmente as ações com os objetos. “Estas se tornam cada vez mais variadas e mais encadeadas, seguindo, cada vez mais, a ordem lógica de tomada da realidade” (p. 74). Nesse processo, os objetos começam influenciar e exercer a possibilidade da criança assumir um papel e imaginar uma temática.

Elkonin (1998), destaca que o papel assumido pela criança se fundamenta em objetos (brinquedos) que possuam um conteúdo e que carregam em si um sentido social às ações realizadas. Portanto, este fluxo - ações, papéis e temáticas – representa a demarcação da criança se apropriando da realidade social por intermédio da brincadeira. Entretanto, compartilhamos da ideia de Rocha (2005) que salienta

que estas mudanças não podem ser vistas como um processo linear, hierárquica ou cronologicamente organizado, em que os níveis crescentes de complexidade se sucedem de modo sistemático, deixando de existir as formas anteriores, de estruturas mais simples. Mesmo no caso de crianças mais velhas, em que a situação imaginária, previamente escolhida e planejada, define os papéis e suas relações, ações e objetos necessários, é perfeitamente possível registrarem-se episódios lúdicos que permanecem definidos pelos objetos e ações que estes suscitam, ou em que apenas as ações são fundamentais, ações nem sempre tão complexas ou encadeadas, não se registrando a presença do papel ou da temática. (2005, p. 75)

Assim, mesmo que a criança conheça as formas mais evoluídas da atividade lúdica, este fato não significa que ela extinguiu totalmente as formas iniciais da atividade. Relembrado e ampliado as referências em torno da origem ontogênica da brincadeira de papéis, passemos a discussão acerca das regras na brincadeira.

Já vimos que a criança na idade pré-escolar assimila o sentido geral da brincadeira e alguns elementos externos provenientes dessa atividade, e atua com base neles. Nesse momento, existem na brincadeira algumas regras que orientam as ações, mas que ainda não são limitadoras explícitas das mesmas. Portanto, a brincadeira nesse instante tem a imaginação latente e as regras implícitas. No decorrer do desenvolvimento infantil, as crianças começam a reconhecer as regras, que prevalecem na formulação das ações, limitam-nas, mas não se antecipam à execução do jogo; são discutidas e tomadas como referência sempre que surge uma situação de conflito. Assim, esse período é caracterizado pela regulação da regra sempre que surge algum problema, entretanto, não é condição prévia para o desenvolvimento da brincadeira.

Para Elkonin (1998), diferentemente das brincadeiras de papéis, “estes outros estão programados no sentido de que o programa do jardim-de-infância estipula certa continuidade dos jogos por grupos de idades, apresentando-lhes tarefas didáticas concretas” (p. 356). Isso quer dizer que a criança encontra essas brincadeiras preparadas de antemão e aprende-os como elemento da cultura elaborado socialmente.

No que diz respeito ao jogo de regras em relação aos níveis evolutivos, Rocha (2005, p. 75 e 76) apresenta uma síntese extraída dos experimentos de Elkonin (1998):

- a criança assimila o sentido geral do jogo e alguns elementos externos, e atua com base neles;
- existem algumas regras que orientam as ações, mas que ainda não são limitadoras das mesmas;
- as regras são conhecidas, prevalecem na formulação das ações, limitam-nas, mas não se antecipam à execução do jogo; são discutidas e tomadas como referência sempre que surge uma situação de conflito;
- o jogo se configura completamente subordinado às regras, que devem ser minuciosamente observadas; existe uma tendência para um acordo sobre as regras antes do jogo se efetivar, e elas podem ser alteradas, desde que mediante acordo prévio.

Nesse sentido, é possível afirmar que a introdução das regras na brincadeira é um processo complexo e não natural, visto que as suas exigências demandam das estruturas sociais nas quais as crianças pertencem. Os estudos de Elkonin (1998), afirmam que crianças de seis anos já são capazes de acatar as regras durante as brincadeiras de papéis, nos quais podem não só repartir os papéis antes de começar o jogo, mas também podem formular os deveres de cada indivíduo, classificar quais brinquedos são importantes e determinar as relações que irão acontecer na brincadeira.

Observemos uma brincadeira de papéis sociais realizada pelas crianças durante uma das nossas observações:

Após o intervalo a professora distribuiu diversos brinquedos de cozinha para as meninas. Foram divididos dois grupos com 4 meninas cada. O primeiro grupo resolveu que iria fazer uma padaria e cozinhar diversos pães e bolos:

*Minie* - Sininho, você fica com esse prato para cozinhar os bolos e depois você coloca aqui para comer.

*Sininho* – Eu vou fazer um de chocolate e um de brigadeiro. Hum que delícia!

*Minie* – Eu quero fazer um pão bem gostoso.

*Sininho* – Então pega essa panela para você.

*Pequena Sereia* – Eu também vou fazer bolo.

Já o segundo grupo brincava individualmente até que Pequena Polegar deu uma sugestão:

*Pequena Polegar* - Vamos brincar de casinha. Aí nós pegamos e fazemos de conta que estamos cozinhando para a chegada de um tio que mora bem longe.

*Mulher Gata* – Tá, então eu vou começar fritando um ovo e fazer o arroz.

*Pequena Polegar* – Eu vou juntar os pratinhos, pega aqui Globeleza as panelas e leva para a Pequena Polegar para ela fazer a comidinha.

*Globeleza* – E eu vou fazer o que?

*Mulher Gata* – Você vai arrumando a mesa para a chegada dele.

A brincadeira desses grupos se estendeu por mais tempo. (DIÁRIO DE CAMPO, DIA – 24/05/2012, Fragmentos das Brincadeiras de cozinha das crianças).

Conforme descrito acima, é possível identificar na atividade lúdica realizada pelas crianças variadas formas de organização da brincadeira. Tal disposição revela a capacidade das crianças em acatar as regras quando a situação lúdica apresenta a distribuição de papéis em relação ao argumento, isto é, nessa atividade ainda que a regra não seja determinante para a realização da atividade é possível visualizar que a regra implícita (realidade social) contribui na organização e realização da brincadeira.

Por outro lado, a brincadeira com a regra explícita apresenta para as crianças um condição externa para a realização da atividade, visto que as regras estão a priori da atividade e não estão vinculadas a nenhum tipo de papel. Nesse sentido, de acordo com Elkonin (1998, p. 385), o desenvolvimento da brincadeira com regras explícitas “[...] vai desde a familiarização com o quadro exterior das ações sem regras até o jogo centrado nas regras”.

Acompanhemos duas situações vivenciadas na instituição:

No dia de atividades previstas para a quadra, a professora, primeiramente, organizou as crianças em um círculo e começou a lembrar as regras que haviam sido preliminarmente combinadas.

*Professora:* Vou lembrar as regras. Pode chutar ou xingar o amiguinho?

*Crianças:* Não. (todas ao mesmo tempo)

*Professora:* Tem que escutar quem?

*Crianças:* A professora!

*Professora:* Pode ficar correndo sem parar?

*Crianças:* Não!

*Professora:* Então vamos começar a Brincadeira do Pato Pato Ganso e depois o Pega pega na linha.

*Crianças:* Ebaaa!

**Pato Pato Ganso** é uma brincadeira muito tradicional no ambiente escolar. Essa brincadeira era executada em todas as aulas na quadra. Consiste em colocar as crianças sentadas formando um círculo e escolher uma criança para escolher quem será o Ganso. Após este momento a criança que escolherá, sai tocando na cabeça das crianças dizendo “pato, pato, pato”. No momento em que escolhe outra criança ela precisa falar Ganso. Apesar de que é escolhida precisa levantar e tentar alcançar a outra criança, que por sua vez, precisa sentar no lugar da criança que levantou correndo em volta do círculo. Se por acaso a criança for pega ela deverá ficar no centro da roda enquanto as outras crianças recitam os versos “Galinha choca, quebrou o ovo, e saiu minhoca”. A criança fica no centro até outra criança ser pega.

**Pega Pega na linha** é uma atividade mais complexa do ponto de vista das regras. É preciso primeiramente definir quem será o pegador e quais as linhas que valerão na

quadra para andar em cima. Definido estas questões a brincadeira inicia-se com a contagem do pegador até três e assim, as crianças precisam fugir somente pisando nas linhas do pegador. Se por acaso for pega deverá ficar parado sobre a linha. As demais crianças só poderão passar pela criança parada se passar por debaixo das pernas. Outra regra que compõe a brincadeira é a seguinte: se a criança pisar fora da linha também está pega. O pegador é trocado quando todas as crianças são pegas. (DIÁRIO DE CAMPO, DIA – 10/09/2012)

Na brincadeira *Pega Pega na linha* é possível salientar a dificuldade das crianças na atividade, visto que para a execução da brincadeira era necessário cumprir determinadas regras que foram combinadas antes do início da atividade. Em relação a primeira atividade destaca-se que o papel que a criança assume na brincadeira contribui na execução das regras e na realização da atividade, dado que o argumento da brincadeira corrobora na funcionalidade da brincadeira. Ao confrontar o acatamento das regras pelas crianças de seis anos nessas duas brincadeiras identifica-se a sobrepujança da brincadeira com interpretação de papéis em relação aos que prosseguem com a aprendizagem de regras convencionais.

Para Elkonin (1998),

É natural que haja certa superioridade na submissão das crianças as regras dos jogos com protagonização diante dos jogos com regras e sem representações de papéis. A regra do jogo protagonizado reflete determinadas relações sociais autênticas, ao passo que nos jogos com regras estas são convencionais e não estão respaldadas por uma protagonização. (ibidem, 1998, p. 385)

As observações demonstradas vão ao encontro dos experimentos propostos por Elkonin (1998), quando confirmam a tese de que o desenvolvimento do jogo vai desde os representativos de uma situação lúdica vinculada a regras implícitas, ou seja, regras que permeiam as suas vivências no meio social, até os que exibem regras explícitas e uma situação lúdica reduzida. Assim, é possível compreender a “unidade orgânica do argumento e das regras do jogo, assim como a importância primordial que tem o argumento para destacar e formular as regras” (ELKONIN, 1998, p. 396).

Nesse contexto, Vigotski (2003d) aponta que no momento em que surgem as regras, e quanto mais inflexíveis são, maior será a demanda que se exige da criança. Para o autor (2003d, p. 184), “quanto maior é a regulação de sua atividade, tanto mais tenso e sutil se faz o jogo”<sup>83</sup>. Para o autor (2003d), o simples fato de realizar atividades sem nenhum objetivo ou regra para complexificação da brincadeira não atrai as crianças e se torna um situação muito chata. Por outro lado, as regras que surgem nessa etapa da brincadeira contribui na formação

---

<sup>83</sup> No texto em espanhol lê-se: “cuanto mayor es la regulación de su actividad, tanto más tenso y sutil se hace el juego”.

de um complexo de características originalmente não desenvolvidas; características que haviam sido ao princípio simplesmente secundárias ou acidentais ocupam agora uma posição central no final e viceversa” (p. 184)<sup>84</sup>. Lima (2008) defende que a brincadeira com a predominância de regras sobre a imaginação, pelas suas características de atividade social que exige atuação complementar entre os participantes e regras explícitas, é bem mais complexo, requerendo da criança as capacidades desenvolvidas no período pré-escolar e, ao mesmo tempo, transformando-se num espaço fértil para a aprendizagem e desenvolvimento de outras capacidades que são fundamentais neste estágio de desenvolvimento infantil. O autor (2008, p. 124) esclarece que no espaço da brincadeira,

A criança tem oportunidade de desenvolver capacidades e atitudes que são fundamentais para responder às novas expectativas e exigências sociais, entre outras, a capacidade de comunicação e organização, domínio da vontade, a participação em trabalhos coletivos, a persistência na superação de obstáculos, a autonomia e independência, a ampliação da sua competência motora, a obediência e a consciência da possibilidade de mudança de acordos estabelecidos.

Assim, é perceptível que essa atividade baseada nas regras pode por muitas vezes proporcionar a criança uma liberdade de ações pautada nos critérios estabelecidos anteriormente. No entanto, esta liberdade é mais que ilusória, visto que suas ações estão pautadas aos significados que detém do mundo circundante e, como consequência, a criança se sente obrigada a atuar nos limites estreitos com a realidade. Nessa dimensão, Vigotski (2003d) advoga que o desenvolvimento da brincadeira que corresponde as regras norteia a criança a compreender a divisão entre o trabalho e o brincar, o que contribui na sua inserção na etapa escolar. O autor (2003d, p. 185), dilucida que

para a criança em idade pré-escolar o jogo se converte em uma forma de atividade muito mais limitada [...] que desempenha um papel específico no desenvolvimento da criança, mas que para o pré-escolar carece de significado. Para o pequeno em idade pré-escolar, o jogo não desaparece, mas introduz na atitude que a criança adota frente a realidade. Possui sua própria continuidade interna na instrução escolar e no trabalho (atividade compulsiva baseado em regras). A essência do jogo é a nova relação que se cria entre o campo do significado e o campo visual; isto é, entre situações imaginárias, que somente existem no pensamento, e situações reais.<sup>85</sup>

<sup>84</sup> No texto em espanhol lê-se: “rasgos que habían sido al principio simplemente secundarios o accidentales ocupan ahora una posición central al final, y viceversa”

<sup>85</sup> No texto em espanhol lê-se: para el niño en edad escolar el juego se convierte en una forma de actividad mucho más limitada, [...] que desempeña un papel específico en el desarrollo del niño, pero que para el prescolar carece de significado. Para el pequeño en edad escolar, el juego no desaparece, sino que introduce en la actitud que el niño adopta frente a la realidad. Tiene su propia continuidad interna en la instrucción escolar y en trabajo (actividad compulsiva basada en reglas). La esencia del juego es la nueva relación que se crea entre el campo del significado y el campo visual; esto es, entre situaciones imaginarias, que sólo existen en el pensamiento, y situaciones reales.

Nessa perspectiva do desenvolvimento, parece-nos plausível afirmar que com a chegada das regras na brincadeira transformando-a em uma atividade pautada na convencionalidade, a criança já é capaz e está preparada para adentrar a escola (ELKONIN, 1998).

De acordo com Lima (2008), neste período o processo ensino aprendizagem interfere de maneira intensa nas qualidades psíquicas que já se formaram e na que estão se formando através da mediação das regras presentes cada vez mais nas suas atividades. Nesse sentido, o educador e as instituições educacionais, mormente do anos finais da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, necessitam superar empecilhos, falsas argumentações e equívocos pedagógicos, que impossibilitam o desenvolvimento do brincar no contexto educacional.

Esclarecidos as ideias sobre a evolução do brincar na infância, passemos a compreensão da atividade predominante na idade de inserção da criança no Ensino Fundamental: as atividades formais de ensino.

#### **4.5. As atividades formais de ensino no primeiro ano: conteúdo, estrutura e suas implicações na vida da criança**

No avanço para a aprendizagem escolar ocorrem mudanças significativas em todas as esferas da vida da criança. Neste período surge o estudo como uma atividade obrigatória, responsável, que exige um trabalho organizado e sistemático. Para Vigotski (2003a), a transição da idade pré-escolar à idade escolar começa por uma etapa de crise<sup>86</sup> ou viragem, descrita como a *crise dos sete anos*. Na visão do autor (2003a), se trata de um período de grande mudança: a criança já não é um pré-escolar, nem tampouco um escolar. Portanto, para o autor (2003a) tal passagem muda sensivelmente a criança e os recursos para o ensino se tornam mais complexos.

De acordo com Elkonin (1998), a atividade de estudo aparece no momento em que a criança está inserida em um sistema de ensino sistematizado. Portanto, para o autor (1998)

---

<sup>86</sup>Para Vigotski (2003a), crise nada mais é do que a demonstração da necessidade interna das mudanças de estágios. As mudanças externas provocam as mudanças internas do sujeito, fazendo com que ele passe de um estágio a outro.

não são mais as relações sociais (por meio das brincadeiras de faz de conta) que contribuem para o desenvolvimento psíquico da criança, mas as características sistemáticas dos objetos sociais. Nesse período, a criança se depara com um contexto que exige atividades escolares mais sistematizadas, o estudo e os diferentes aspectos que o compõem, a organização escolar, como pontualidade, disciplina, responsabilidade e conteúdos extremamente diferentes do período pré-escolar.

Mukhina (1995, p. 297), por sua vez, reitera que o ingresso na escola representa uma virada na vida da criança, que transforma toda a sua existência, “situa-a numa nova posição social e lhe possibilita novas relações com os adultos e com seus coetâneos”.

Bozhovich (2003), aponta que esta atividade estabelece na criança a tarefa de assimilação consequente, planejada, de conhecimentos generalizados e sistematizados dos fundamentos da ciência, o que pressupõe uma estrutura de sua atividade cognoscitiva completamente distinta da infância pré-escolar.

De acordo com a autora (2003),

O ingresso na escola significa uma nova posição da criança na sociedade, no estado, o que se expressa na transformação de suas relações concretas com as pessoas que a rodeiam. A principal mudança consiste em um sistema totalmente novo de exigências estabelecidas a criança e vinculadas com suas novas obrigações, importantes não só para ela mesma e para sua família, mas também para a sociedade. (p. 09)<sup>87</sup>

Nesse sentido, é consenso entre Vigotski (2003a), Bozhovich (2003) e Davidov (2003a) que essa etapa é caracterizada pela perda da espontaneidade infantil. Segundo Vigotski (2003a), a razão da espontaneidade infantil encontra-se na falta de diferenciação suficiente da vida interior e da exterior. Isso quer dizer que as vivências das crianças, seus desejos, suas manifestações não se diferenciam na sua execução e não apresentam caráter formal.

Por outro lado, nas atividades dos adultos a diferença entre elas é constante e formal, portanto, o seu comportamento não é tão espontâneo e ingênuo como o da criança. Na visão do autor (2003, p. 60), “quando o pré-escolar chega ao período das crises, o espectador mais

---

<sup>87</sup> No texto em espanhol lê-se: El ingreso en la escuela significa una nueva posición del niño en la sociedad, en el estado, lo que se expresa en la transformación de sus relaciones concretas con las personas que lo rodean. Lo principal en este cambio consiste en un sistema totalmente nuevo de exigencias planteadas al niño y vinculadas con sus nuevas obligaciones, importantes no sólo para él mismo y para su familia, sino también para la sociedad.

ingênuo se dá conta imediatamente que a criança perde sua espontaneidade, que em sua conduta, em suas relações com os demais, já não resulta tão compreensível como antes”<sup>88</sup>.

Em relação a este excerto, analisemos a seguinte situação:

Ben Dez estava brincando de avião com a borracha quando a professora lhe chamou à atenção: Ben Dez pare de brincadeira, agora é hora de estudar, se não vou te levar para a diretora aí você vai ver. Ben Dez, por sua vez, deixou a borracha de lado pegou o seu lápis e abaixou a cabeça se voltando ao caderno. (DIÁRIO DE CAMPO, DIA 12/08/2012)

Através desse exemplo podemos perceber que as exigências escolares começam a ser determinantes do comportamento das crianças, visto que o espaço para o brincar se faz em momentos parciais e segmentados. Em relação a essa questão Bozhovich (2003), aponta que em correspondência com a mudança de posição da criança e a aparição de uma nova atividade fundamental, o estudo, se reestrutura todo o curso cotidiano da vida da criança.

O descuidado passatempo do pré-escolar se transforma em uma vida plena de preocupações e responsabilidades, dever ir para a escola, estudar os conteúdos determinados pelo programa escolar, fazer na classe o que pede o professor; deve seguir estritamente o regime escolar, submeter-se as regras de conduta da escola, alcançar uma boa assimilação dos conhecimentos e hábitos apontados pelo programa. (ibidem, 2003, p. 10)<sup>89</sup>

Nesse sentido, em relação a perda de espontaneidade infantil, Vigotski afirma que tal processo significa que a criança internaliza à sua conduta o fator intelectual que se insere entre a vivência e o ato direto, “o que vem a ser o pólo oposto da ação ingênua e direta da criança” (2003a, p. 61)<sup>90</sup>. Entretanto, isso não significa que a entrada da criança para Ensino Fundamental passa da vivência direta, ingênua, não diferenciada, ao extremo oposto; tal situação significa que em cada situação social nova, em cada vivência e em cada uma de suas manifestações aparece, conseqüentemente, um certo momento planejado e intelectual.

Assim, a qualidade do trabalho do escolar, assim como toda a sua conduta são valorizados pela escola, e esta apreciação influencia na atitude das pessoas que o circundam. Por outro lado, “a criança negligente nas obrigações escolares, que não deseja estudar, é tratado com reprovação [...] o que introduz tensão em sua vida, cria uma atmosfera de mal

<sup>88</sup> No texto em espanhol lê-se: “cuando el prescolar llega al período de la crisis, el espectador más candoroso se da cuenta inmediatamente de que el niño pierde pronto su ingenua espontaneidad, que en su conducta, en sus relaciones con lo demás, ya no resulta tan comprensible como antes”.

<sup>89</sup> No texto em espanhol lê-se: El descuidado pasatiempo del prescolar se transforma en una vida plena de preocupaciones y responsabilidad, debe asistir a la escuela, estudiar las asignaturas determinadas por el programa escolar, hacer en la clase lo que pide el maestro; debe seguir estrictamente el régimen escolar, someterse a las reglas de conducta de la escuela, lograr una buena asimilación de los conocimientos y hábitos señalados en el programa.

<sup>90</sup> No texto em espanhol lê-se: “lo que viene a ser el polo opuesto de la acción ingenua y directa del niño”.



estar e provoca nela vivências emocionais desagradáveis, que as vezes resultam muito penosas” (BOZHOVICH, 2003, p. 10)<sup>91</sup>.

Tal situação pode ser visualizada no seguinte exemplo:

Patatá não estava querendo resolver os problemas que a professora estava propondo no quadro e conversava incessantemente com seu colega ao lado. Nesse momento, a professora interferiu e disse a Patatá que era preciso resolver os problemas propostos. Após alguns momentos a professora volta e vê que Patatá não estava realizando as tarefas. Vendo que não estava realizando, a professora começou a tratar Patatá de maneira ríspida e esse tratamento começou a gerar um mal estar em Patatá que afirmou posteriormente que estava cansado de tanto estudar e queria ficar mais sossegado. (DIÁRIO DE CAMPO, DIA - 20/08/2012)

Essa situação confirma as ideias de Mukhina (1995), que destaca que na situação do escolar seus estudos são uma atividade obrigatória e socialmente importante. Para a autora (1995) nessa situação a criança precisa responder ante o professor, ante a escola e ante sua família pelo cumprimento das atividades realizadas na escola. Nesse sentido,

Entre o aluno e o professor estabelece-se um tipo de relação totalmente novo. O professor não é simplesmente um adulto que goza ou não da simpatia da criança, mas o portador real de certas exigências sociais para com a criança. A qualificação que a criança recebe na classe não reflete a atitude pessoal do professor frente à criança, mas é a medida objetiva de seus conhecimentos, de como cumpre seu dever de estudar (MUKHINA, 1995, p. 297).

Dessa forma, ao converter-se em escolar, a criança começa a empenhar/ocupar um novo lugar na sociedade, distinto daquele que ocupava enquanto pré-escolar. Recebe as obrigações que a sociedade lhe impõe e assume em sua atividade escolar uma responsabilidade mais séria do que aquela desempenhada antigamente. No entanto, segundo Bozhovich (2003, p. 10), conjuntamente com os novos deveres desta posição social, o escolar recebe novos direitos: “pode aspirar a uma atitude séria por parte dos maiores; ter direito a um lugar de trabalho, ao tempo necessário para seus estudos, ao silêncio, ao descanso, ao tempo livre”<sup>92</sup>. Outro ponto positivo na inserção da criança ao estudo planejado e sistemático, é a participação conjunta em uma atividade obrigatória que oferece a possibilidade de novos tipos de relações recíprocas, baseadas na responsabilidade comum.

<sup>91</sup> No texto em espanhol lê-se: “el niño negligente en las obligaciones escolares, que no desea estudiar, es tratado com reprobación, [...] lo que introduce tensión en su vida, crea una atmósfera de malestar y provoca ne él vivencias emocionales desagradables, que a veces resultan muy penosas”

<sup>92</sup> No texto em espanhol lê-se: “puede aspirar a una actitud seria por parte de los mayores hacia su tara docente; tiene derecho a un lugar de trabajo, al tiempo necesario para sus estudios, al silencio, al descanso, al tiempo libre”.

Resumindo as principais características das mudanças que ocorrem na vida da criança ao ingressar no Ensino Fundamental, podemos apontar enquanto mudança significativa o lugar do escolar no sistema de relações sociais. Para Bozhovich (2003, p. 10)

Aquí é preciso destacar que a posição do escolar, devido ao ensino geral obrigatório e ao sentido ideológico que em nossa sociedade se concede ao trabalho, incluindo o docente, cria uma tendência moral especial da personalidade da criança. O estudo não é para ele simplesmente uma atividade de assimilação dos conhecimentos nem um meio de preparar-se para o futuro, mas a criança compreende e sente também como sua própria obrigação de trabalhar, como sua participação na vida laboral cotidiana de todos.<sup>93</sup>

Estas condições acentuam a importância da escola como o centro da vida das crianças, visto que essa instituição carrega os interesses do escolar, propiciando interrelações e vivências significativas para seus ingressantes. Nesse processo, de acordo com Mukhina (1995) e Davidov (2003b) a vida psíquica interna da criança que se converte em escolar, recebe conteúdo e caráter totalmente distinto do que aquele outrora recebido na idade pré-escolar. “A forma que em haverá de cumprir com suas obrigações escolares, se tem êxito ou não em seus estudos, tem para ela uma profunda matriz afetiva” (BOZHOVICH, 2003, p. 11)<sup>94</sup>.

Em relação as questões afetivas geradas pela mudança de situação social das crianças na escola, Vigotski (2003) excerta que se generalizam pela primeira vez as vivências e os afetos. Nesse momento, aparece a lógica dos sentimentos. Para o autor (2003)

A criança de idade pré-escolar generaliza os sentimentos, isto é, quando uma situação se repete muitas vezes nasce uma relação afetiva que tem a mesma relação com a vivência isolada ou o efeito que o conceito com a percepção isolada ou a lembrança. Por exemplo, a criança pré-escolar carece de autovalorização, de amor próprio. Justamente na crise dos sete anos é quando surge a própria valorização: a criança julga seus êxitos, sua própria posição. (ibidem, 2003, p. 64)<sup>95</sup>

---

<sup>93</sup> No texto em espanhol lê-se: Aquí debe destacarse que la posición del escolar, debido a enseñanza general obligatoria y al sentido ideológico que en nuestra sociedad se concede al trabajo, incluyendo el docente, crea una tendencia moral especial de la personalidad del niño. El estudio no es para él sencillamente una actividad de asimilación de los conocimientos ni un medio de prepararse para el futuro, sino que el niño lo comprende y lo siente también como su propia obligación de trabajar, como su participación en la vida laboral cotidiana de todos

<sup>94</sup> No texto em espanhol lê-se: “La forma en que habrá de cumplir con sus obligaciones escolares, si tiene éxito o no en sus estudios, tiene para él un profundo matriz afectivo”.

<sup>95</sup> No texto em espanhol lê-se: El niño de edad escolar generaliza los sentimientos, es decir, cuando una situación se há repetido muchas veces nasce una relación afectiva que tiene la misma relación com la vivencia aislada o el afecto que el concepto con la percepción aislada o el recuerdo. Por ejemplo, el niño prescolar carece de autovaloración, de amor próprio. Justamente en la crise de los siete años es cuando surge la propia valoración: el niño juzga sus éxitos, su propia posición.

Assim, a nova situação social do desenvolvimento da criança possibilita maior estabilidade da esfera motivacional, isto é, “da hierarquia de motivos, o qual se expressa na voluntariedade da conduta do escolar” (DOMÍNGUEZ, 2003, p. 120)<sup>96</sup>.

Nesse processo, a criança escolar é capaz de orientar seu comportamento não somente por objetivos que determinam os adultos, mas também por comportamentos propostos conscientemente, alcançando um controle mais ativo de sua conduta. Esta voluntariedade da criança, segundo Domínguez (2003) se expressa pelos processos cognitivos, confirmando que a unidade do cognitivo e o afetivo alcança um maior nível e se converte na base da consolidação das formações motivacionais complexas (ideais e autovalorização) que caracterizam a personalidade em etapas posteriores do desenvolvimento.

Nesse sentido, aparecem na criança, que ingressa em um local em que as exigências sociais são extremamente diferentes daquelas vivenciadas anteriormente, diversas e complexas formações que modificam brusca e radicalmente o seu comportamento, embora essas dificuldades se diferenciem por princípio das existentes na idade pré-escolar (VIGOTSKI, 2003a). Assim, no decurso do desenvolvimento as novas formações como os ideais, a autovalorização e o amor próprio se conservam, enquanto os sintomas das crises são transitórios.

Analisemos o exemplo de Globeleza durante a realização de uma atividade de ensino proposta pela professora:

Após várias tentativas frustradas de resolução de um exercício proposto pela professora, Globeleza possuía um semblante triste e desmotivado. Tal situação perdurou até o momento do intervalo deixando a menina desinteressada pela atividade. No entanto, após o retorno do intervalo, com ajuda da professora, Globeleza conseguiu resolver a situação proposta pela professora. A resolução do problema gerou na menina felicidade e seu semblante demonstrava um certo ar de confiança. Dizia a seus companheiros: “*Viu como eu fiz, agora eu sei*”. (DIÁRIO DE CAMPO, DIA - 13/09/2012)

Como podemos perceber, diante dessas transformações e exigências sociais que a criança vivencia na escola surgem alguns casos típicos de dificuldades educativas que não acontecem na etapa de ensino anterior. Vigotski (2003a) nomeia essas principais dificuldades como: conflitos; as vivências opostas e; as contradições insolúveis.

Em efeito, quando se produz tal desdobramento interno de vivências, quando a criança as compreende pela primeira vez, quando se forma a relação interna é quando se modificam as vivências; sem essa modificação não seria possível a idade

---

<sup>96</sup> No texto em espanhol lê-se: “da jerarquía de motivos, lo cual se expresa en la voluntariedad de la conducta del escolar”.

escolar. Dizer que na crise dos sete anos as vivências pré-escolares se transformam tão somente em escolares, equivale a dizer que se tem formado uma nova unidade de elementos situacionais e pessoais que fazem possível uma nova etapa do desenvolvimento, isto é, a idade escolar. Se dizemos que a relação da criança com o meio ambiente se tem modificado, significa que o próprio meio já é distinto e que, portanto, tem modificado o curso do desenvolvimento da criança, que chegou a uma nova etapa do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2003a, p. 65)<sup>97</sup>

Outro ponto a ser ressaltado em relação ao meio social da criança é a importância que essa instituição tem na vida da criança, visto que a perda de posição que lhe corresponde na escola ou a incapacidade de estar a sua altura, provocam na criança um sentimento de perda do centro de sua vida, daquele local de onde se sente membro de um todo social. Em relação a esse ponto, durante uma das conversas com as crianças perguntei a Lia porque ela gostava de ir a escola e o que ela mais gostava de fazer. No episódio abaixo, encontraremos a importância que esta instituição tem para a menina e o que ela faria se a escola não existisse:

*Pesquisador* – Mulher gato, o que você faria se a escola não existisse.  
*Mulher Gato* – Ah, não sei direito (abaixando a cabeça com vergonha).  
*Pesquisador* – Como assim, não sabe? (risos) Porque você vem na escola?  
*Mulher Gato* – Porque eu gosto.  
*Pesquisador* – Do que você mais gosta na escola?  
*Mulher Gato* – Das minhas amigas “ué”.  
*Pesquisador* – Só das amigas?  
*Mulher Gato* – É, gosto também da professora, e mais ou menos das lições.  
*Pesquisador* – Nossa você gosta de muita coisa, mas da lição não gosta muito né?  
*Mulher Gato* – Mais ou menos (balançando as mãos), antes tinha menos lições agora tem mais.  
*Pesquisador* – E se não existisse escola o que você iria fazer?  
*Mulher Gato* – O que? Ai, ai, ai (rindo) é impossível.  
*Pesquisador* – É se não existisse.  
*Mulher Gato* – Não sei não só sei que eu iria ficar triste.  
*Pesquisador* – Porque?  
*Mulher Gato* – Porque eu venho aqui todos os dias.

E a conversa se estendeu por outros caminhos [...].

Por conseguinte, os problemas da aprendizagem escolar não são só questões da formação e do desenvolvimento intelectual da criança, mas também compreende aspectos da formação de sua personalidade em contato com o ambiente social. Durante muito tempo a psicologia só considerou como índice fundamental de preparação da criança para o ensino

---

<sup>97</sup> De hecho, cuando se produce tal desdoblamiento interno de vivencias, cuando el niño las comprende por primera vez, cuando se forma la relación interna es cuando se modifican las vivencias; sin esa modificación no sería posible la edad escolar. Decir que en la crisis de los siete años las vivencias prescolares se transforman tan sólo en escolares, equivale a decir que se ha formado una nueva unidad de elementos situacionales y personales que hacen posible una nueva etapa del desarrollo, es decir, la edad escolar. Si decimos que la relación del niño con el medio ambiente se ha modificado, significa que el propio medio ya es distinto y que, por tanto, ha cambiado el curso del desarrollo del niño, que ha llegado a una nueva etapa del desarrollo.

escolar o nível de seu desenvolvimento intelectual, mais exatamente, a bagagem de conhecimentos e ideias com que chega à escola. Precisamente, a ampliação do círculo de representações, e da intensidade de riqueza intelectual da criança era considerado uma garantia para sua aprendizagem na escola e para seus êxitos na aquisição de conhecimentos.

Esta ideia produzida no fim do século XIX e princípios do XX geraram numerosas investigações dirigidas a bagagem intelectual quantitativa das crianças que ingressam na escola e ao estabelecimento das exigências que neste aspecto devem ser alcançadas pela criança.

Para Vigotski (2003a), o efeito dessa ideia descaracterizou os estudos da relação interna da criança com as pessoas de seu entorno, desconsiderando-a como um participante ativo da situação social. Não obstante, tais investigações psicológicas e pedagógicas e a prática do ensino escolar, demonstram que não existe uma correspondência direta entre a bagagem de ideias e o nível geral do desenvolvimento mental da criança que garanta sua preparação intelectual para a aprendizagem escolar.

No entanto, Vigotski (2003a; 2003c) foi um dos primeiros, a formular claramente o conceito de que a preparação para a aprendizagem escolar, na dimensão do desenvolvimento intelectual da criança, consiste não exatamente na bagagem quantitativa de ideias, mas no nível de desenvolvimento dos processos intelectuais, isto é, nas particularidades qualitativas do pensamento infantil.

Partindo deste ponto de vista, estar preparado para a escola significa ter alcançado um determinado nível de desenvolvimento dos processos do pensamento: a criança deve saber distinguir o essencial nos fenômenos da realidade circundante, saber compará-los, ver as semelhanças e diferenças; deve aprender a raciocinar, a encontrar as causas dos fenômenos, a chegar a conclusões. De acordo com Mukhina (1995) e Bozhovich (2003), a criança que não é capaz de seguir um raciocínio do professor e conjuntamente com ele chegar a conclusões simples, não está preparado todavia para o aprendizado na escola.

A esse respeito tomemos como exemplo o seguinte episódio por nós testemunhados:

Após a hora do conto, a professora começou a montar o cabeçalho na lousa com as informações do dia. Iniciou-se com o nome da escola, posteriormente com o nome dos ajudantes e a condição climática do dia. Logo depois, começou a contagem de quantos alunos estavam presentes na aula.

*Professora* – Vamos contar quantas crianças estão presentes hoje?

*Professora* – Vamos lá! 1, 2, 3, 4... continuou até o número 18.

*Professora* – Agora nós iremos representar este número por corações.

Nesse momento a professora desenha 18 corações na lousa, e pede para que Sininho conte os corações e confirme se realmente está certo a quantidade de corações. Ali babá, por sua vez, faz um comentário:

*Ali babá* – Ah Professora! coração é de menina!

*Professora* – Não Ali Babá, todos nós temos coração. Coloca a mão do lado esquerdo pra você ver. Meninos e meninas tem coração! (com um tom um pouco mais acentuado).

Nesse momento, Aladin entra na conversa e expressa a seguinte opinião:

*Aladin* – É todos nós temos coração! Ele é invisível.

*Ali Babá* – É verdade ele fica invisível e o meu está batendo coloca a mão aqui pra você ver (virando para o lado de Aladin).

*Sininho* – Ai nada ver. O coração não é invisível ele fica dentro do corpo e bate o tempo todo.

*Ali babá* – Mas mesmo assim, o coração fica invisível.

*Narizinho* – Ele não é invisível não! Ele tem o formato que a professora desenhou na lousa e fica dentro do nosso corpo.

Nesse instante a professora intervém e pede para que as crianças prestem atenção na contagem dos números e assim a conversa se encerra. (DIÁRIO DE CAMPO, DIA - 14/08/2012)

Como podemos visualizar no exemplo supracitado, as crianças observadas demonstraram certa dificuldade em explanar sobre o órgão coração. Apesar de parecer óbvio que o coração é um órgão vital do corpo humano, para as crianças nesta idade, este tipo de conceito ainda é muito complexo. Entretanto, é possível encontrar nas suas falas alguns indícios do entendimento desse conceito, como por exemplo na fala de Sininho.

A fala dessa criança deixa evidente - apesar de existir dificuldade para expressar o que seja o coração - as atitudes de pensamento planejado: Primeiro ela rejeita a hipótese de ser invisível; posteriormente, afirma que ele fica dentro do corpo; e terceiro ela explica que esse órgão bate o tempo todo, isto é, uma condição vital do ser humano. Nessa dimensão, é perceptível que não são todas as crianças que já conseguem realizar uma diferenciação e generalização das questões por elas vivenciadas, no entanto, seus pensamentos caminham na direção do pensamento planejado e sistemático.

Nessa perspectiva, Vigotski (2003a) infere que estar preparado para a escola significa, antes de tudo, saber generalizar e diferenciar as diferentes categorias dos objetos e fenômenos do mundo circundante. Para Bozhovich (2003), a internalização de qualquer conteúdo evidencia a presença na criança da capacidade de distinguir e de fazer objeto de sua consciência aqueles fenômenos da realidade cujo conhecimento deve assimilar. Tal processo determina o nível de generalização.

Normalmente, as crianças de idade pré-escolar não possuem tal nível de desenvolvimento do pensamento. Por exemplo, eles não sabem diferenciar a natureza física daquilo que é elaborado pelo homem, pelo social e pelo natural.

Leontiev (2006b) afirma que apesar de a criança nessa idade ainda não saber diferenciar alguns conceitos é preciso paulatinamente inserir no decurso do seu cotidiano o ensino planejado e sistemático antes mesmo de seu ingresso na idade escolar. No entanto, tal proposição não significa que os conteúdos do ensino fundamental sejam inseridos na educação infantil, mas é preciso que a etapa anterior ao ensino fundamental colabore na preparação da criança inserindo conteúdos que ajudem a criança a planejar e sistematizar de maneira mais geral os conteúdos.

A respeito da pertinência da atividade de estudo no trabalho pedagógico junto as crianças de seis anos Davidov (1988), que analisou o contexto de antecipação da escolarização aos seis anos de idade pela Reforma Escolar em 1984 na Rússia, não deixa dúvidas quanto a possibilidade de introduzir esse tipo de atividade na educação de crianças dessa faixa etária. Entretanto, para o autor (1988)

a organização da atividade de estudo das crianças de seis anos requer a elaboração e a introdução de novas formas e meios para realizá-la. Ademais, opinamos que esta atividade, de uma maneira ou de outra, deve começar a formar nas crianças as bases iniciais da consciência e o pensamento teórico. (DAVIDOV, 1988, p. 83)<sup>98</sup>

A suposição de Davidov (2003a) acerca da relação interna entre a atividade de estudo e os conhecimentos teóricos tem dois fundamentos: o primeiro está relacionado aos resultados da análise da história da instrução massiva e; o segundo está ligado com o exame das peculiaridades com que se apresenta o conteúdo das formas superiores da consciência social como objeto de assimilação por parte do indivíduo. Para Davidov (2003a) é de suma importância para a compreensão dos conteúdos e da estrutura da atividade de estudo o entendimento desses fundamentos. Assim, é determinante que examinemos esta fundamentação analisando o processo de assimilação dos conhecimentos científicos.

De acordo com Mammardashvili (1968, p. 21) com as ideias filosóficas modernas, o homem que assimila os conhecimentos científicos já não trata com a realidade imediatamente circundante, visto que o

---

<sup>98</sup> la organización de la actividad de los niños estudio seis años requiere el desarrollo y la introducción de nuevas formas y medios para llevarla a cabo. Además, en opinar que esta actividad, de una manera u otra, debe comenzar a formar en los niños la base inicial de la conciencia y pensamiento teórico.

objeto do conhecimento está mediado pela ciência como formação social, por sua história e pela experiência [...] nesse objeto tem separado determinados aspectos, dados ao indivíduos que ingressa na ciência, na forma de conteúdo generalizado, abstrato, de seu pensamento. (apud DAVIDOV, 2003a, p. 211)<sup>99</sup>

Ante ao exposto, Davidov (2003a) sublinha que a atividade de estudo dos escolares se estrutura em correspondência com o procedimento de exposição dos conhecimentos científicos e com o procedimento de promoção do abstrato ao concreto.

Na visão do autor,

O pensamento dos alunos, no processo da atividade de estudo, possui algo em comum com o pensamento dos científicos, que expõem os resultados de suas investigações por meio das abstrações e generalizações substanciais e os conceitos que funcionam no processo de ascensão do abstrato ao concreto. (2003a, p. 212)<sup>100</sup>

Entretanto, apesar de existirem alguns traços comuns no pensamento das crianças que elaboram procedimentos de abstração e generalização com o pensamento dos cientistas, artistas e teóricos, tais pensamentos não são idênticos. Davidov (2003a) aponta que os escolares realizam procedimentos equivalentes e adequados ao meio dos quais se elaboraram historicamente os produtos da cultura. “Em sua atividade de estudo os escolares reproduzem o processo real pelo qual os homens criam os conceitos, imagens, valores e normas” (DAVIDOV, 2003a, p. 213)<sup>101</sup>. Por isso, o ensino escolar que se sustenta na tese que o homem só se desenvolve pelos processos de aquisição da cultura humana por intermédio da educação deve estruturar-se de maneira que em forma abreviada reproduza o processo real de geração e desenvolvimento dos conhecimentos.

Essas suposições para o pensamento do ensino para a criança de seis anos, na visão de Davidov (2003a) são imprescindíveis, visto que

---

<sup>99</sup> No texto em espanhol lê-se: objeto del conocimiento está mediatizado por la ciencia como formación social, por su historia y por la experiencia [...] en esse objeto se han separado determinados aspectos, dados al individuo que ingresa en la ciencia, en forma de contenido generalizado, abstracto, de su pensamiento.

<sup>100</sup> No texto em espanhol lê-se: El pensamiento de los alumnos, en el proceso de la actividad de estudio, tiene algo en común con el pensamiento de los científicos, quienes exponen los resultados de sus investigaciones por medio de las abstracciones y generalizaciones sustanciales y los conceptos teóricos que funcionan en el proceso de ascensión de lo abstracto a lo concreto.

<sup>101</sup> No texto em espanhol lê-se: “En su actividad de estudio los escolares reproducen el proceso real por el cual los hombres crean los conceptos, imágenes, valores y normas”



Na atividade de estudo as gerações mais jovens reproduzem em sua consciência as riquezas teóricas que a humanidade acumulou e expressou nas formas ideais da cultura. Como outros tipos de atividade reprodutiva das crianças, a de estudo conforma uma das vias de realização da unidade do histórico e do lógico no desenvolvimento da cultura humana. (ibidem, 2003, p. 213)<sup>102</sup>

Davidov (2003a) ratifica que as crianças ao iniciar a assimilação de qualquer disciplina científica, com a ajuda do professor, analisam o conteúdo do material, identificam algumas relações gerais iniciais, descobrindo simultaneamente que os fenômenos se manifestam em muitas outras relações particulares existente no material estudado. Conforme os alunos fixam, por intermédio dos signos, a relação geral inicial separada, as crianças constroem a abstração substancial do objeto estudado.

De acordo com o autor (2003a), na continuação da análise de tal material os alunos descobrem uma certa vinculação regular da relação inicial com suas diferentes manifestações e, assim, apropriam a generalização substancial do objeto estudado.

Nesse sentido, o autor (2003a) expõe que as

[...] crianças utilizam abstração e a generalização substanciais para a dedução sucessiva (também com ajuda do professor) de outras abstrações mais particulares e para sua união no objeto integral (concreto) estudado. Quando os escolares começam a utilizar a abstração e generalização iniciais como meios para deduzir e unir outras abstrações, eles convertem as estruturas mentais iniciais em conceito, que fixa certa ‘célula’ do objeto estudado. Esta ‘célula’ serve posteriormente aos escolares como princípio geral para orientar-se em toda a diversidade do material factual, que devem assimilar em forma conceitual pela via da ascensão do abstrato ao concreto. (2003, p. 214)<sup>103</sup>

Dessa maneira, embora as atividades formais de ensino realizadas pelas crianças pequenas demonstrem estar em correspondência com o procedimento de exposição dos conteúdos da cultura humana elaborada historicamente, dentro destas atividades se mantém de forma peculiar, as situações e as ações que eram inerentes ao processo de criação real de tais produtos, devido ao procedimento de sua obtenção se reproduzir abreviadamente na consciência individual dos escolares. Assim, durante o cumprimento sistemático das

<sup>102</sup> No texto em espanhol lê-se: En la actividad de estudio las jóvenes generaciones reproducen en su conciencia las riquezas teóricas que la humanidad acumuló y expresó en las formas ideales de la cultura espiritual. Como otros tipos de actividad reproductiva de los niños, la de estudio conforma una de las vías de realización de la unidad de lo histórico y lo lógico en el desarrollo de la cultura humana.

<sup>103</sup> No texto em espanhol lê-se: [...] niños utilizan abstracción y la generalización sustanciales para la deducción sucesiva (también con ayuda del maestro) de otras abstracciones más particulares y para su unión en el objeto integral (concreto) estudiado. Cuando los escolares comienzan a utilizar la abstracción y generalización iniciais como medios para deducir y unir otras abstracciones, ellos convierten las estructuras mentales iniciais en concepto, que fija cierta ‘célula’ del objeto estudiado. Esta ‘célula’ sirve posteriormente a los escolares como principio general para orientarse en toda la diversidad del material fáctico, que deben asimilar en forma conceptual por vía de la ascensión de lo abstracto a lo concreto.

atividades formais de ensino, se desenvolvem nos alunos, junto com a assimilação dos conhecimentos teóricos, a consciência e o pensamento teórico. Em consonância com esta ideia, Davidov (2003a) sintetiza que

Na idade escolar inicial a atividade de estudo é orientadora e principal entre os outros tipos de atividade realizada pelas crianças. No curso da formação da atividade de estudo, nos escolares de menor idade se constitui e desenvolve uma importante neoestrutura psicológica: as bases da consciência e o pensamento teórico e as capacidades psíquicas a eles vinculados (reflexão, análise, planificação). (p. 215)<sup>104</sup>

Dessa forma, iniciado desde Vigotski (2003a), o centro de gravidade do entendimento da preparação intelectual da criança para o ensino escolar foi transposto da bagagem de ideias aos modos do pensamento infantil e ao nível de concientização e generalização de sua percepção da realidade. No entanto, as investigações (Davidov, 1988; Davidov, 2003a; Davidov, 2003b; Vigotski, 2003; Bozhovich, 2003a) demonstram que o problema da distinção da tarefa de estudo e sua transformação no objeto independente da atividade do aluno, exige da criança que ingressa na escola um nível determinado do desenvolvimento de seus interesses cognoscitivos.

Nesse sentido, no próximo capítulo respondemos o nosso objetivo de estudo baseados em autores como Davidov (2003a; 2003b); Bozhovich (2003) e Vigotski (2003a) destacando as manifestações das crianças nas brincadeiras e nas atividades formais de ensino no primeiro ano do Ensino Fundamental. Nessa discussão, pretendemos apresentar algumas situações vivenciadas na instituição pesquisada no intuito de subsidiar nossa discussão e corroborar com nossas assertivas.

---

<sup>104</sup> No texto em espanhol lê-se: En la edad escolar inicial la actividad de estudio es rectora y principal entre los otros tipos de actividad realizada por los niños. En el curso de la formación de la actividad de estudio, en los escolares de menor edad se constituye y desarrolla una importante neoestructura psicológica: las bases de la conciencia y el pensamiento teóricos y las capacidades psíquicas a ellos vinculados (reflexión, análisis, planificación).

## 5. O BRINCAR E AS ATIVIDADES FORMAIS DE ENSINO NO COTIDIANO DE UMA TURMA DO PRIMEIRO ANO

Como ressaltado, os pressupostos teóricos abordados neste capítulo se encontram nas teorias que emanam das ideias de L. S. Vigotski e que foram desenvolvidas, fundamentalmente, por seus discípulos e colaboradores. Vimos, portanto, que a teoria do desenvolvimento psíquico, abordada por estes autores, se diferencia de outras não somente por determinar outro enfoque da determinação do desenvolvimento e caráter das suas forças motrizes, mas por estabelecer uma concepção diferente das leis e do conteúdo do desenvolvimento de sua própria natureza, surgimento e aperfeiçoamento.

Do ponto de vista deste enfoque, o princípio fundamental da formação das ações intelectuais consiste em que estas ações internas se formam pela via da interiorização das ações materiais externas. Tanto as formas de ações intelectuais internas, como o próprio desenvolvimento intelectual da criança, são produtos da conseqüente formação e aperfeiçoamento de ações externas.

Conforme desenvolvemos durante este capítulo, foi a partir dos trabalhos de Vigotski que surgiu “uma nova concepção das leis e conteúdos do desenvolvimento intelectual que cria a possibilidade de dirigir este, incorporando na atividade da criança a assimilação daquelas formas de ações externas que conduzem a formação e aperfeiçoamento das ações intelectuais” (LORENZO; SÁNCHEZ; FERNÁNDEZ, 2002, p. 162)<sup>105</sup>.

Pudemos observar, também, de acordo com este enfoque, que a comunicação emocional, a atividade com objetos, a brincadeira de papéis sociais e as distintas formas de atividades produtivas, constituem as atividades dominantes da criança em idade pré-escolar. Para os autores supracitados (2002) existem um número significativo de trabalhos dirigidos à análise psicológica destes tipos específicos de atividade.

Entre os numerosos trabalhos acerca dessa temática destacamos durante o capítulo um dos mais completos: *Psicologia do jogo* elaborado por Elkonin (1998), livro no qual o autor discute temáticas que contribuíram significativamente para a compreensão da atividade infantil condutora do desenvolvimento psíquico da criança de idade pré-escolar.

---

<sup>105</sup> No texto em espanhol lê-se: “una nueva concepción de las leyes y contenidos del desarrollo intelectual que crea la posibilidad de dirigir este, incorporando en la actividad del niño la asimilación de aquellas formas de acciones externas que conducen a la formación y perfeccionamiento de las acciones intelectuais”.

Condizente com as discussões anteriores, percebemos que Elkonin (1998) explana de maneira científica em seu livro, os fatores que constituem a estrutura da brincadeira de papéis sociais e demonstra que esta não pode ser por natureza um fenômeno biológico, mas social, tanto por seu conteúdo como por sua origem. O autor (1998) formula, portanto, a concepção da origem histórico social da brincadeira de papéis sociais; analisa a origem ontogênica desta atividade, definindo suas premissas; estabelece, ademais, os distintos níveis de desenvolvimento desta atividade e esclarece a unidade existente entre as brincadeiras de papéis sociais e os jogos de regras.

Nesse sentido, corroborando com as ideias de Elkonin (1998), Vigotski (2003a; 2003c), Davidov (2003a; 2003b), Bozhovich (2003), Leontiev (2006) e Galperin (2003) afirmam que existe uma determinada interrelação entre as etapas de desenvolvimento da atividade lúdica e as etapas de formação das ações intelectuais e planejadas. Tais autores postulam que a imaginação e o pensamento da criança de idade entre três e seis anos se formam na brincadeira de papéis sociais e que esta brincadeira é um produto do desenvolvimento da imaginação.

Além disso, no trabalho de Elkonin (1998) identificou-se que o mais significativo para o desenvolvimento intelectual das crianças é a utilização da brincadeira, de objetos substitutos e o desempenho de um papel. Essa afirmação parte do pressuposto de que estas atividades conduzem a formação da habilidade de atuar no plano das representações, isto é, desenvolve seu pensamento representativo e sua imaginação.

Por outro lado, a investigação realizada por Venguer (1986) demonstra que a essência do desenvolvimento cognoscitivo de crianças entre três e seis anos consiste na formação de habilidades de atuação com modelos dos objetos e situações reais. Para o autor (1986), tal processo inicia-se no plano externo e posteriormente no plano interno, começando a formação desta habilidade sobre a base do surgimento nas crianças da possibilidade de utilizar em suas ações substitutas dos objetos.

Diante dessas investigações, abarcados nos autores supracitados (Vigotski, 2003a; 2003c; Davidov, 2003a; 2003b; Bozhovich, 2003; Leontiev, 2006; Galperin, 2003; Elkonin, 1998; Venguer, 1986) entendemos que um dos fatores que corroboram para a inserção da criança aos seis anos de idade no primeiro ano é que a formação da habilidade de utilizar papéis sociais generalizados conduzem, por uma parte, ao desenvolvimento da própria

atividade lúdica e, por outra parte, ao desenvolvimento do pensamento representativo, planejado e da imaginação da criança.

Conforme discutido, de acordo com Davidov (2003a) as premissas para que se estruture a necessidade de estudar se originam no pré-escolar de maior idade no processo de desenvolvimento da brincadeira de papéis, no qual se forma intensivamente a imaginação e a função simbólica.

Nesse sentido, apresentamos abaixo um episódio que retrata uma brincadeira de papéis sociais realizada por *Robin Hood*, *Pinóquio*, *Pequeno Polegar* e *Homem Aranha*. A brincadeira das crianças é realizada dentro da sala de aula com alguns materiais disponibilizados pela professora e o papel representado pelas crianças está em consonância com o dia a dia de um posto de gasolina. No exemplo abaixo podemos identificar vários elementos provenientes do meio social vivenciado pelas crianças e no movimento dessa vivência podemos encontrar uma intensa capacidade de imaginação e uso da função simbólica. Visualizemos o Episódio 1:

#### **Episódio 01 – A brincadeira de Posto de Gasolina.**

Após a Hora do conto, a professora dividiu os alunos em 5 grupos de quatro crianças cada. Separou os meninos das meninas e arrumou as carteiras formando um quarteto. Distribuiu aos meninos carrinhos e blocos de madeira e para as meninas brinquedos que retratavam o interior de uma casa em miniatura. Primeiramente os meninos brincavam sozinhos, cada qual com seu carrinho e com seus blocos, montando garagens e ruas com os blocos. Entretanto, após uma conversa entre Robin Hood e Pinóquio os meninos iniciaram a brincadeira de Posto de Gasolina.

*Robin Hood* – Pinóquio, vamos brincar assim. Vamos pegar as peçinhas e montar um posto, aí vem os carros e nos colocamos gasolina.

*Pinóquio* – Pode ser. Aí eu sou o cara que enche o tanque e lava os carros.

Após esse momento, Pequeno Polegar e Homem Aranha também quiseram adentrar a brincadeira.

*Pequeno Polegar* – Eu também posso levar meu carro?

*Homem Aranha* – Eu quero organizar a fila, deixa?

Neste momento, com a entrada de mais duas crianças, começou a organização da entrada e saída dos carros pela formação de uma estrada construída pelo blocos. Robin Hood, ficou responsável pela entrada dos carros no posto. Pequeno polegar, por sua vez, era o manobrista dos carros, Pinóquio o frentista e Homem Aranha o lavador. Dentre as inúmeras falas destacamos esta conversação.

*Robin Hood* – Pode parar senhor, o seu carro não pode entrar aqui sem pagar o pedágio. Para poder continuar nessa estrada é preciso pagar.

*Pequeno Polegar* – Quanto é?

*Robin Hood* – Dez reais.

*Pequeno Polegar* – Nossa! Tudo isso.

*Robin Hood* – Pode ser cinco.

*Pequeno Polegar* – Então toma.

Essa cena se repetia a cada momento em que iria entrar um carro no local estabelecido por eles. Após adentrar ao espaço, Pequeno Polegar foi até o posto.

*Pinóquio* – Gasolina ou alcóol?

*Pequeno Polegar* – Enche de gasolina.

*Pinóquio* – Chiii. Acabou a gasolina. Seu carro é “frex” (sorrisos).

*Pequeno Polegar* – Pode ser vai. Enche de alcóol.

*Pinóquio* – Aí tá cheio. Quer trocar o oléo e lavar o carro, são só cinco reais.

*Pequeno Polegar* – Quero sim.

Pinóquio então assume a direção do carro, enquanto Pequeno Polegar vai buscar outro carro, e leva-o até o Homem Aranha.

*Pequeno Polegar* – Olha é para lavar este carro e trocar o oléo tá bom.

*Homem Aranha* – Pode deixar, vai ficar novinho.

Assim, homem aranha com um bloco na mão fingir esfregar o carro e jogar água para o enxágue. A brincadeira continuou durante um longo tempo e essa cena se repetia ao longo da atividade, mudando apenas as conversas. (DIÁRIO DE CAMPO, DIA 14/05/2012)

Como referido acima, podemos notar a rica quantidade de elementos utilizados pelas crianças na brincadeira e papéis extremamente complexos. Percebemos que a organização da brincadeira é bem dividida e cada um tem um papel diferente que complementa e estrutura a funcionalidade da atividade lúdica.

Para Davidov (2003a, p. 216), “o cumprimento, por parte do pequeno, de papéis suficientemente complicados presupõem a presença, junto com a imaginação e a função simbólica, de diversos conhecimentos sobre o mundo circundante, sobre os adultos”<sup>106</sup>. Nesse movimento, a brincadeira de papéis favorece o surgimento, na criança, de interesses cognoscitivos, mas não o satisfaz totalmente. Por esse fator, as crianças de idade mais avançada se encorajam por satisfazerem suas necessidades cognoscitivas por intermédio da comunicação com os adultos, as observações sistemáticas do mundo circundante, extraindo diferentes conhecimentos dos livros, das revistas e das mídias (televisão, internet, etc.) que estão, sobretudo agora, sobre seu alcance.

Boronat (2001) afirma que a direção pedagógica da brincadeira de papéis sociais precisa estar em consonância com todo o processo educativo, isto é, precisa compreender o planejamento, execução e avaliação; cada um destes momentos tem peculiaridades que respondem a especificidade do tipo de brincadeira que se trata. Tais ações são essenciais para

---

<sup>106</sup> No texto em espanhol lê-se: “el cumplimiento, por parte del pequeño, de roles lo suficientemente complicados presupone la presencia, junto con la imaginación y la función simbólica, de diversos conocimientos sobre el mundo circundante, sobre los adultos”.

contribuir no aparecimento de necessidades cognoscitivas mais complexas nas crianças que adentram a este novo contexto educativo.

No tocante, explanamos uma brincadeira de papéis que retrata uma atividade de cabeleleiro. A atividade é realizada em conjunto por quatro meninas que simbolizam o funcionamento de um salão de cabeleleiro. Neste episódio podemos notar que durante a brincadeira faltam elementos e, assim, as crianças solicitam ao professor ajuda para a continuidade da atividade.

Vejamos este exemplo de interação entre as crianças e a professora:

### **Episódio 2 – A brincadeira de cabeleleiro.**

Após a Hora do conto, a professora dividiu os alunos em 5 grupos de quatro crianças cada. Separou os meninos das meninas e arrumou as carteiras formando um quarteto. Distribuiu aos meninos carrinhos e blocos de madeira e para as meninas brinquedos que retratam o interior de uma casa em miniatura. Após a brincadeira dos meninos, comecei a observar a brincadeira das meninas. Primeiramente, as meninas tinham separado todos os materiais em um grupo. Posteriormente, houve uma divisão dos objetos entre elas (cadeira, mesas, fogão, geladeira, bonecas etc.). Após a divisão Cinderela, Globeleza, Magali e Mulher gato começaram a conversar a respeito de o que iriam brincar.

*Globeleza* – Eu quero brincar de restaurante. Aí eu faço as comidas e vocês comem.

*Magali* – Ah não eu quero brincar de casinha. Por que já tem a mesa, o fogão, etc.

*Globeleza* – Ah então brinca você.

*Cinderela* – Já sei, vamos brincar de cabeleleiro. A gente pega as bonequinhas e leva para o salão e depois a gente penteia e faz os cabelos dela.

*Magali* – Legal. Eu vou brincar também.

*Globeleza* – Ai tá bom vai.

*Mulher Gato* – Ficou quieta e só balançou a cabeça.

Durante a brincadeira as crianças realizaram diversos procedimentos referentes ao salão de cabeleleiro, no entanto ficavam apenas na parte de pentear e lavar os cabelos. As meninas queriam fazer mais coisas no salão que somente lavar e pentear. Até que Globeleza levantou uma dúvida:

*Globeleza* – como faz para deixar o cabelo liso?

*Mulher Gato* – Sei lá é só usar a chapinha, não é?

*Globeleza* – Eu sei, mas eu to falando de deixar liso pra sempre.

*Magali* – Não sei não, acho que tem que fazer todos os dias, rrsrrsrrrs (sorrisos).

*Globeleza* – Prô, como faz para deixar o cabelo liso pra sempre? As amigas da minha mãe vão no salão e ficam com o cabelo liso um montão de tempo.

*Professora* – Então Globeleza meu amor (abraçando), é preciso vários produtos para passar no cabelo. Normalmente as cabeleleiras utilizam produtos químicos para fazer o alisamento e demora um pouco.

*Magali* – O que é produto químico?

*Professora* – São produtos fabricados por indústrias.

*Mulher Gato* – Então eu vou passar alguns produtos no cabelo dessa boneca para deixar o cabelo dela liso.

*Cinderela* – Vou passar nas minhas também.

*Magali* – Prô, o que mais faz no salão de beleza?

*Professora* – Faz limpeza de pele, faz as unhas, relaxamento, tratamento de pele.

*Magali* – Nossa! Quanta coisa né prô. (DIÁRIO DE CAMPO, DIA – 26/03/2012)

Como ressignado acima, percebemos que nas crianças de seis anos a insuficiência de conhecimento sobre a realidade limita sua brincadeira e a ajuda de um sujeito mais experiente (professora) se faz necessário para continuar a atividade lúdica sem mais interrupções. Podemos identificar na brincadeira a necessidade de conhecer sobre a realidade social, principalmente na discussão entre Globeleza, Professora e Mulher Gato. Tal questionamento surge da necessidade de conhecer a realidade de uma maneira mais planejada e ampla sobre os fenômenos da vida social, visto que para a continuação da atividade é necessário a mediação da professora com seus conhecimentos sistemáticos do mundo circundante. No entanto, no episódio a atitude da professora não contribui para a ampliação da brincadeira, uma vez que a educadora apenas diz o que precisa ser feito e não problematiza/enriquece a brincadeira com outros elementos. A contribuição da educadora fica somente no plano empírico e não reflete diretamente na solução da problemática enfrentada pelas crianças.

Para Boronat (2001), na execução da brincadeira de papéis sociais é preciso que durante a realização do argumento o adulto identifique os problemas e limitações e problematize com as crianças acerca dessas dificuldades.

Não obstante, a influência pedagógica do adulto não se dirigirá, fundamentalmente, a mostrar uma ampla gama de objetos substitutos, mas em enriquecer as vivências e a promover situações da qual seja necessário utilizar-los; a imaginação do pequeno e suas possibilidades criadoras conformarão a ação lúdica. (BORONAT, 2001, p. 31)<sup>107</sup>

Este exemplo confirma as ideias de Bozhovich (2003), Davidov (2003a) e Leontiev (2006) que afirmam que paulatinamente, em virtude das necessidades impostas pela realidade escolar, as crianças de maior idade começam a necessitar de fontes mais amplas de conhecimento que aquelas oferecidas pela vida cotidiana.

As afirmações desses autores podem ser confirmadas também nas atividades formais de estudo, uma vez que as crianças nesse tipo de operação sentem a necessidade simultaneamente de ampliar seus conhecimentos. O exemplo abaixo demonstra uma atividade muito comum realizada pelas crianças, da qual a professora disponibiliza algumas figuras e as crianças precisam organizar frases de acordo com os desenhos:

---

<sup>107</sup> No texto em espanhol lê-se: No obstantate, la influencia pedagógica del adulto no se dirigirá, fundamentalmente, a mostrar una amplia gama de objetos sustitutos, sino a enriquecer las vivencias y a promover situaciones donde sea necesario utilizarlos; la imaginación del pequeño y sus posibilidades creadoras conformarán la acción lúdica.



### **Episódio 03 – Ah esse é fácil, passa outro!**

Durante a aula, a professora distribuiu algumas figuras e solicitou as crianças que escrevessem frases sobre os objetos que tinham em mãos. Após algum tempo de espera, a professora começou a correção na lousa das atividades que tinha anteriormente solicitado. Terminado as frases dos objetos, a professora solicitou a todas as crianças que soletrassem uma palavra escolhida por ela para escrever na lousa.

*Professora* – Rapunzel, como se escreve amarelo?

*Rapunzel* – A de amor – MA de Marinheiro – RE de Relógio – LO de Lousa.

*Professora* – Muito bem Rapunzel. Vamos para outro agora.

Isso se repetiu até a vez de Sininho.

*Professora* – Sininho, como se escreve Barco?

*Sininho* – Esse não professora é muito fácil. Pede um com a letra H (sorrisos).

*Professora* – Então tá, vou perguntar esse para outro. Sininho, como se escreve Helicóptero?

*Sininho* – Ah esse sim é difícil. Escreve assim: H – E de elefante – LI de linda – CO de coração – P de pato – TE de Televisão – RO de rosca.

*Professora* – Muito bem Sininho.

Após os elogios da professora, Sininho ficou toda faceira e satisfeita com a execução da tarefa de maneira eficiente (DIÁRIO DE CAMPO, DIA 01/10/2012).

O exemplo acima, demonstra que a criança em uma atividade comum do dia a dia da instituição paulatinamente necessita de fontes mais amplas e mais complexas, uma vez que situações simples tornam a atividade desinteressante e improdutiva. Tal reação também acontece na brincadeira, uma vez que quando a atividade se torna muito simples a criança tende a brincar de maneira superficial e não se adentra no contexto da atividade.

Essa afirmação pode ser visualizada no episódio abaixo em uma brincadeira de entretenimento que atesta o desinteresse de Patati em realizar uma atividade superficial em relação aos seus interesses cognoscitivos. Perceberemos que na atividade o menino em questão desanima ao realizar uma atividade simples que não possui elementos que o estimulam na sua execução.

Visualizemos essa questão no exemplo abaixo:

### **Episódio 04 – Bola de vidro**

No dia de atividades na quadra, as crianças estavam todas eufóricas pela oportunidade de poder brincar na quadra. A professora levou uma bola e vários brinquedos que poderiam ser utilizados durante o período que ficariam na quadra. A primeira atividade lúdica proposta pela professora foi a bola de vidro. Essa atividade consistiu em ficar em círculo e ter que passar a bola para o companheiro da direita sem deixá-la cair, uma vez que se isso acontecesse a bola quebraria. Após algumas rodadas Patati, começou a fazer algumas caras de que não estava gostando e começou a não se interessar mais pela atividade. Levantou e logo ouviu:

*Professora* – Patati, senta. Ainda não acabou.

*Patati* – Mas professora, é muito chato brincar disso.

*Professora* – Senta logo, todo mundo tá sentado, só você está em pé.

*Patati* – Afff. (murmurou)

Essa brincadeira demorou ainda algum tempo, entretanto, percebemos que as crianças realizaram a atividade simplesmente pelo fato de serem obrigadas. (DIÁRIO DE CAMPO, DIA – 17/10/2012)

A brincadeira de entretenimento proposta pela professora não possibilitava as crianças imaginar e, por outro lado, o objetivo e as regras não atendiam a demanda das necessidades das crianças naquele momento. Nesse sentido, em virtude dessa atividade ser muito simples no cunho imaginativo e na dimensão das regras, o interesse das crianças pela atividade era somente realizar o que a professora pediu para poder brincar de alguma outra atividade ou com os brinquedos. Assim, o episódio denota que brincadeiras que não tenham alguma complexidade para crianças tornam-se atividades improdutivas.

Diante dessa questão, Boronat (2001) explana que nas brincadeiras de entretenimento é necessário conhecer as necessidades do grupo e disponibilizar atividades que causem alegria e otimismo nas crianças. Para a autora (2001), é preciso organizar esse tipo de brincadeira de modo que leve a criança a realizar a atividade com entusiasmo, ou seja, é preciso desafiar a criança aumentando progressivamente o nível de complexidade.

Levando em consideração a necessidade das crianças em realizar atividades cada vez mais complexas descritas nos episódios acima, podemos inferir que o desejo de adentrar na escola é o resultado da vontade de conhecer o mundo de maneira mais planejado a fim de subsidiar seus desejos perante a realidade social. Na perspectiva de Davidov (2003a, p. 216), “na presença do ensino escolar geral o pré-escolar deixa de sentir-se satisfeito com o modo acostumado de vida e deseja ocupar a posição do escolar [...]”<sup>108</sup>.

Para o autor (2003a), esse desejo de ocupar a posição do escolar está vinculado ao reconhecimento social que as atividades formais de ensino proporcionam em relação a brincadeira. Nessa direção, durante as observações realizadas junto as crianças percebemos que muitas delas ficavam eufóricas no momento em que a professora distribuía os cadernos<sup>109</sup> para a realização das tarefas de casa. Em face dessa reação das crianças, questionei Globeleza sobre o porque de todo esse entusiasmo com a tarefa de casa.

<sup>108</sup> No texto em espanhol lê-se: “en presencia de la enseñanza escolar general el prescolar deja de sentirse satisfeito con el modo acostumbrado de vida e desea ocupar la posición del escolar [...]”.

<sup>109</sup> A professora em questão utiliza um caderno somente para as tarefas em casa que ficam sob seu controle. A educadora recolhe os cadernos no início de cada aula, corrige as tarefas e distribui no fim do período com a próxima atividade a ser realizada em casa.

Analisemos o episódio a seguir:

**Episódio 05 – Tarefa de casa**

A professora distribuía os cadernos de tarefa de casa e aproveitou para conversar com Globeleza acerca das tarefas realizadas em casa.

*Pesquisador:* Você gosta de fazer tarefa em casa?

*Globeleza:* Gosto bastante.

*Pesquisador:* Bastante?

*Globeleza:* É porque quando eu tô fazendo a lição minha mãe deixa um lugar só pra mim e fica comigo me ajudando, acho legal isso.

*Pesquisador:* Quando você faz a lição, o que sua mãe fala?

*Globeleza:* Ela me elogia e fala que é muito importante estudar para não ficar que nem ela.

*Pesquisador:* Como assim?

*Globeleza:* Ué ter que trabalhar passando nervoso na casa dos outros.

*Pesquisador:* Do que sua mãe trabalha?

*Globeleza:* De faxineira numa casa.

*Pesquisador:* Então a lição de casa é legal?

*Globeleza:* É claro “tio”.

Depois da conversa Globeleza saiu e foi guardar o caderno na bolsa. (DIÁRIO DE CAMPO, DIA – 16/06/2012)

De acordo com o episódio, Globeleza se sente satisfeita nessa nova etapa da vida escolar por ter agora um papel definido dentro da família. A criança necessita de espaço e tempo para a realização das tarefas e normalmente os pais/responsáveis destinam locais próprios para os estudos, elogiam a dedicação do filho quando realiza as tarefas.

De acordo com Bozhovich (2003), a criança está consciente dessa questão e a partir disso se dedica cada vez mais a essa atividade que lhe traz inúmeras vantagens sociais. Nesse contexto, também fica perceptível na fala da criança a importância atribuída pela mãe à esse tipo de tarefa nova em virtude de considerar que por intermédio do estudo a filha possa ter uma condição de vida mais favorável e menos “desagradável” do que aquela que ela possui. Portanto, essas condições sociais atribuídas pelo contexto familiar igualmente corroboram para que a criança comece a se interessar por tais atividades.

Outra consideração importante é a motivação que a criança encontra dos adultos quando realiza uma atividade de maneira bem sucedida. No acompanhamento da turma investigada identificamos uma característica muito peculiar da professora em relação as crianças. A professora se relacionava emocionalmente com as crianças elogiando a execução das tarefas e deixando bem claro o amor que sentia pelas crianças, uma vez que sempre declarava: “essas são as minhas crianças, se eu pudesse levar para casa” (Fala da Professora).

Essa característica peculiar ficou evidente no episódio a seguir, do qual a professora elogiou a execução da tarefa realizada por Rapunzel.

Acompanhemos o exemplo:

**Episódio 06 – A satisfação da atividade!**

Após a hora do conto a professora disponibilizou algumas tarefas para serem executadas pelas crianças. Entregou uma fotocópia com diversas atividades: ler um pequeno texto; pintar os desenhos; separar as palavras; dividir as sílabas e; formar frases a partir dos desenhos pintados. Depois de algum tempo passado Rapunzel levou a folha até a professora e mostrou que já tinha terminado:

*Rapunzel* – Prô, já terminei.

*Professora* – Deixa eu ver. O que eu faço com uma aluna assim nota dez, levo pra casa?

*Rapunzel* – Leva prô! (com um sorriso de satisfação)

*Professora* – Muito bom, agora pode ajudar os seus amigos também. (dando um beijo na cabeça de Rapunzel)

Foi possível visualizar nitidamente a satisfação de Rapunzel por realizar a tarefa e por ter recebidos elogios da professora. Essa atividade durou aproximadamente 01:30 min. (DIÁRIO DE CAMPO, DIA 08/10/2012)

De acordo com Anning (2006, p. 90), a fim de possibilitar a tarefa ao aprendiz, o professor precisa estar intimamente envolvido com as crianças enquanto elas trabalham e brincam, ser capaz de elogiar e cobrar nos momentos oportunos e de observar e analisar as evidências de aprendizagem: “Isso certamente se aplica tanto às atividades práticas e lúdicas, como ao ensino de leitura ou matemática”. Na visão da autora (2006), uma maneira de o adulto poder apoiar a aprendizagem da criança é garantir que as tarefas apresentadas a ela sejam significativas e que quando realizadas sejam efetivamente motivadas através do diálogo.

Conforme destacado no item destinado ao brincar, no período inicial do pré-escolar, o desenvolvimento das brincadeiras é um processo de segundo plano, expletivo e subordinado, “enquanto a moldagem da atividade-fim que não é uma brincadeira constitui a linha principal do desenvolvimento” (LEONTIEV, 2006a, p. 120). Posteriormente, essa relação entre a brincadeira e as atividades que satisfazem os motivos se inverte, posicionando a brincadeira como atividade predominante. Em resumo, a razão da inversão desse processo “consiste no fato de o mundo objetivo do qual a criança é consciente estar continuamente expandindo-se” (ibidem, 2006, p. 120). Nessa direção, segundo o autor

Subjacente à transformação das brincadeiras durante a transição do período anterior a pré-escola para a idade de pré-escola, há, assim, uma expansão da quantidade de objetos humanos, cujo domínio desafia a criança como um problema, e do mundo do

qual ela se torna consciente ao longo do seu desenvolvimento físico subseqüente. (2006a, p. 120)

Nesse momento, a criança não realiza atividades teóricas abstratas, e a consciência das coisas emerge, paulatinamente, sob forma de ação. No tocante, durante o desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, a criança procura demonstrar uma relação ativa com o mundo conhecido por ela, esforçando-se para agir como um adulto. Entretanto, tal esforço ainda se encontra de uma maneira ingênua, visto que a criança não possui capacidade de distinguir a condição humana e a condição material e não-material elaborada pelo conjunto de homens no processo histórico de vida.

Por conseguinte, já na idade escolar todo o sistema de suas relações é reorganizado. As relações, as obrigações e as atividades tornam-se socialmente diferentes daquelas previstas para crianças em idade pré-escolar. Assim, no que diz respeito à essa mudança na importância da atividade na sociedade, abaixo encontramos uma carta de Ali Babá enviada ao prefeito da cidade em agradecimento a visita a Feira do Livro.

Primeiramente veremos um diálogo entre os alunos e a professora a respeito da Feira do Livro e a possibilidade de poder escrever uma carta ao prefeito agradecendo pelo oferecimento do vale livro que elas ganhariam para a aquisição de algum material disponibilizado no evento. Na ação perceberemos que a professora explicará aos alunos como funcionará o evento e como será o formato de agradecimento e, também, a empolgação das crianças sobre a possibilidade de enviar uma carta ao prefeito.

É preciso destacar que a carta foi feita individualmente pelas crianças, mas com a ajuda da professora que questionava o teor da escrita e colaborava no texto com alguns apontamentos. Entretanto, algumas crianças tiveram grande dificuldade na elaboração do texto e a professora interferiu de maneira significativa em algumas cartas, uma vez que muitas delas não conseguiram escrever mais do que cinco palavras. Esclarecido a forma de elaboração, analisemos o episódio a seguir:

#### **Episódio 07 – Carta ao prefeito**

Em um dia convencional, a professora chegou após o intervalo e disse para as crianças que elas iriam participar da Feira do Livro e que o prefeito tinha enviado a cada uma delas um vale livro. A professora explicou que elas poderiam comprar no dia da visita, o livro que mais achassem interessante no valor que receberiam. Explicou também que, como agradecimento, as crianças teriam a oportunidade de escrever uma carta diretamente para o prefeito. Nesse momento, as crianças ficaram todas entusiasmadas com a ideia da professora.

*Minie* perguntou:

*Minie* – Prô, mas o prefeito vai ler mesmo?

*Professora* – Sim, ele vai.

*Minie* – Nossa que legal, ele vai ler a minha carta.

*Ali Babah* – Mas o que eu vou escrever prô? (preocupado)

*Professora* – O que você quiser, se quiser pode agradecer pelo vale livro!

*Ali Babah* – É mesmo.

Durante a escrita as crianças ficavam muito preocupadas em escrever de maneira correta as palavras. Em virtude dessa preocupação, perguntei a *Pequena Sereia* qual a importância de escrever para o prefeito.

*Pesquisador* – Por que é importante escrever certo para o prefeito?

*Pequena Sereia* – Ué ele é o prefeito você não sabe. Ele que faz as coisas pra cidade, por isso que é importante agradecer ele.

*Pesquisador* – E o que você acha de escrever para o prefeito?

*Pequena Sereia* – Acho muito legal, porque ele vai saber que eu já sei escrever.

Nesse momento, *Shaiene* entra na conversa.

*Shaiene* – Sabe o prefeito é muito legal, ele faz um monte de coisas legais.

*Pesquisador* – Que coisas?

*Shaiene* – Ele faz escolas, a professora que disse.

*Pesquisador* – Então você acha legal escrever para ele?

*Shaiene* – Minha mãe disse que o prefeito é muito importante, então vou escrever um monte de coisas para ele.

E a conversa se estendeu durante a atividade [...]. (DIÁRIO DE CAMPO, DIA - 23/08/2012)

Abaixo visualizemos na íntegra a carta<sup>110</sup> de *Ali Babá*:

Carta ao prefeito

Senhor prefeito, obrigado pela oportunidade do cheque livro e pelo passeio também.

É muito importante ler

livro para ficar mais inteligente e ter um futuro

melhor.

Queremos aprender cada vez mais estamos manda

ndo esta carta para o senhor para

dizer que lemos mais e melhor

obrigado por tudo no passeio. Estamos muito felizes

por ter ido conhecer um lugar diferente e pelo senhor

cuidar da gente. Um grande abraço

Ben Dez

No exemplo acima referido, podemos notar três situações que corroboram no entendimento da criança em relação ao reconhecimento social da entrada na escola. A primeira refere-se ao ganho de um vale-livro e a participação em um evento que preconiza atividades que as crianças já começam a conhecer, a leitura, a escrita e matemática. Já o segundo está relacionado com a possibilidade de escrever uma carta ao prefeito, um cidadão amplamente reconhecido. Por último, ser reconhecido socialmente, por intermédio de uma

<sup>110</sup> A carta está disponibilizada na íntegra, desde os erros na escrita até as divisões silábicas e de organização.

atividade mais formal, processo que antes acontecia somente por meio de brincadeiras caracterizadas pela imaginação e poucas regras.

Diante dessa realidade, Leontiev (2006a), esclarece que a mudança não consiste somente no fato de que nessa etapa a criança é obrigado a realizar atividades, dado que anteriormente (na família ou na pré-escola) ela já realizava atividades obrigatórias. Segundo o autor (2006a, p. 61), “o ponto essencial é que agora não existem apenas deveres para com os pais e os professores, mas que há, objetivamente, obrigações para com a sociedade”.

Nesse contexto, o autor (2006a) é enfático ao afirmar que a criança está consciente de tais implicações antes mesmo de entrar na escola, mas estas novas obrigações para com a sociedade só adquirem sentido psicológico concreto quando ela adentra a este novo universo de relações. Assim, o ingresso no Ensino Fundamental possibilita a criança sair dos limites de seu círculo infantil, ocupar uma nova posição e, desse modo, passar ao cumprimento de atividades mais formais, socialmente significativas, a qual oferece uma gama de materiais para satisfazer suas necessidades cognitivas.

Reconhecendo a positividade dessas indagações de Leontiev (2006a), observemos um episódio sobre a inserção de um conteúdo novo para as crianças da turma investigada. No exemplo, a professora começa a trabalhar com as figuras geométricas e isso causa um desconforto em algumas crianças que ainda não conhecem e/ou não sabem distinguir e conceituar de maneira planejada tais formas e em outras que já conhecem por variados motivos causa uma sensação emocional agradável, visto que a professora reconhece e elogia o saber do aprendente.

#### **Episódio 08 – As formas geométricas**

Após a hora do conto a professora começa a montar o cabeçalho com as informações do dia. Depois de um bom tempo trabalhando com as informações diárias, entrega as crianças um papel com figuras geométricas: quadrado, círculo e triângulo. Assim, pede primeiramente para que as crianças observem as diferenças das formas entre as figuras que estavam no papel e pintem de diferentes cores. Ben Dez se levanta e vai até a professora:

*Ben Dez* – Eu já sei, é um quadrado, um círculo e um triângulo

*Professora* – O que eu faço com você em Ben Dez, coisa fofa demais. Quem te ensinou?

*Ben Dez* – Minha irmã mais velha.

*Professora* – Quem? A *Florisbela* (Irmã mais velha de Ben Dez).

*Ben Dez* – Aham.

*Ben Dez* senta e as outras começam a se levantar e perguntar para a professora qual era o nome das figuras que estavam no papel. A professora brava disse:

*Professora* – Pode sentar todo mundo, não pedi para vocês levantarem. Pedi?  
 As crianças sentam e a professora vai até a lousa para explicar os nomes das formas geométricas propostas no papel. Após a explicação as crianças ficam procurando formas que pareçam com as do papel na sala de aula.  
*Branca de Neve* – A minha carteira é quadrada Prô.  
*Professora* – Parabéns, Branca de neve. Lindeza.  
*Rapunzel* – A borracha do Pinóquio é redonda.  
*Professora* – (Sorrisos) Isso mesmo é um círculo Rapunzel.

As crianças continuaram a procurar materiais que possuíssem formas parecidas com aquelas que a professora passou anteriormente. (DIÁRIO DE CAMPO, DIA 06/08/2012)

Segundo Bozhovich (2003) e Davidov (2003a), os interesses em conhecer propriedades novas da realidade humana procedem como argumento psicológico para que na criança apareça a ânsia de assimilar conhecimentos de natureza teórica. No entanto, nem sempre essa vontade de conhecer elementos novos é uma tarefa fácil para a criança, principalmente se o contexto vivenciado não possibilita uma experiência agradável e condizente com as suas necessidades. Assim, em lugar de encurtar a infância por meio de práticas educativas que antecipam a escolarização, é preciso aperfeiçoar o conteúdo e os métodos educativos para assegurar em cada idade da criança as vivências necessárias para o seu desenvolvimento (MELLO, 2007).

Diante dessa questão, Bozhovich (2003) infere que a caracterização de sua aspiração a nova posição social como escolar, “[...] constitui a base e premissa para a formação nela de muitas particularidades psicológicas, necessárias para uma aprendizagem escolar exitosa”<sup>111</sup>.

Tais propriedades estão correlacionadas com a necessidade de assimilar os conhecimentos teóricos para, primeiramente, dar suporte e ampliar as suas brincadeiras (ver episódio 2) e, posteriormente, tornar suas atividades importantes perante as obrigações sociais (ver episódio 7). Em relação as propriedades psicológicas, Davidov pontua o seguinte:

No começo da vida escolar a criança ainda não experimentou a necessidade de conhecimentos teóricos como base psicológica da atividade de estudo. Esta necessidade surge no processo de assimilação real dos conhecimentos teóricos elementares durante a realização conjunta com o professor das ações de estudo mais simples, dirigidas à solução das correspondentes tarefas de estudo. (DAVIDOV, 2003a, p. 216)<sup>112</sup>

<sup>111</sup> No texto em espanhol lê-se: “[...] constituye la base y premissa para la formación en él de muchas particularidades psicológicas, necesarias para un aprendizaje escolar exitoso”.

<sup>112</sup> No texto em espanhol lê-se: En el comienzo mismo de la vida escolar el niño aún no experimenta la necesidad de conocimientos teóricos como base psicológica de la actividad de estudio. Esta necesidad surge en el proceso de asimilación real de los conocimientos teóricos elementales durante la realización conjunta con el maestro de las acciones de estudio más sencillas, dirigidas a la solución de las correspondientes tareas de estudio.



Portanto, o desenvolvimento da criança face ao ingresso no Ensino Fundamental depende das condições estruturais e da relação direta da criança com as atividades propostas no contexto vivenciado. De acordo com Vigotski (1997, p. 243), “o desenvolvimento da base psicológica do ensino [...] não precede ao começo desta, mas se realiza em uma ininterrupta relação com ela, no curso de seu movimento progressivo”<sup>113</sup>.

Em consonância com essa ideia acerca do desenvolvimento na idade escolar, Leontiev (2006a) afirma que a mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a chave do entendimento para a compreensão das forças condutoras do desenvolvimento da psique. Dessa forma, os conhecimentos teóricos, que constituem o conteúdo das atividades formais e sistemáticas, são simultaneamente sua necessidade.

Como temos ressaltado durante o texto, a atividade humana corresponde com as condições e necessidades, isto é, as ações condizem com os motivos. Portanto, “na formação, nos escolares de menor idade, da necessidade da atividade de estudo, ocorre sua concretização na diversidade de motivos que exigem das crianças a realização de ações de estudo” (DAVIDOV, 2003a, p. 217)<sup>114</sup>.

Para o referido autor, os motivos das ações de estudo estimulam as crianças de idade escolar a internalizar os procedimentos de ressignificação dos conhecimentos teóricos. No decorrer do processo de assimilação de tal atividade os escolares se apropriam dos sistemas de reprodução das características concretas e, por intermédio dessa relação, tomam consciência dos conhecimentos teóricos.

Assim, a necessidade de realizar atividades de caráter mais formal e sistemáticas

estimula os escolares a assimilar os conhecimento teóricos; os motivos, a assimilar os procedimentos de reprodução destes conhecimentos por meio das ações de estudo, dirigidas a resolver as tarefas de estudo. (DAVIDOV, 2003a, p. 217)<sup>115</sup>

Desse modo, ao adentrar a escola, a criança precisa demonstrar interesse, não apenas para a internalização dos conhecimentos, mas também para enfrentar uma nova condição de vida, uma nova relação com as pessoas e com suas atividades.

---

<sup>113</sup> No texto em espanhol lê-se: “el desarrollo de la base psicológica de la enseñanza [...] no precede al comienzo de esta, sino que se realiza en una ininterrumpida relación interna con ella, en el curso de su movimiento progresivo”.

<sup>114</sup> No texto em espanhol lê-se: “en la formación, en los escolares de menor edad, de la necesidad de la actividad de estudio, tiene lugar su concretización en diversidad de motivos que exigen de los niños la realización de acciones de estudio”

<sup>115</sup> No texto em espanhol lê-se: Así, la necesidad de la actividad de estudio estimula a los escolares a asimilar los conocimientos teóricos; los motivos, a asimilar los procedimientos de reproducción de estos conocimientos por medio de las acciones de estudio, dirigidas a resolver las tareas de estudio.

Concordando com estas suposições, apresentamos abaixo uma brincadeira de entretenimento realizada por Ben Dez, Ali Babá, Pequeno Polegar e Patatá que demonstra exigências novas em relação ao estágio de escolarização anterior da qual as crianças participavam. No episódio, podemos identificar uma brincadeira de adivinhar realizada exclusivamente pelas crianças no momento de realização de uma tarefa e a transgressão de certas regras impostas promove a chamada de atenção dos alunos por parte da professora.

Analise o episódio:

### **Episódio 09 – A brincadeira da borracha**

Ben Dez, Ali Babá, Pequeno Polegar e Patatá estavam brincando de esconder a borracha na mão e adivinhar em qual das mãos a borracha escondida estava. Ben Dez, Ali Babá e Patatá já haviam terminado a tarefa proposta pela professora, menos Pequeno Polegar. Em meio a brincadeira surge a professora e nesse momento Pequeno Polegar corre para sua carteira. A professora vai até a carteira de Pequeno Polegar e diz:

*Professora* – Pequeno Polegar você já terminou? (esbravejou)

*Pequeno Polegar* – Tô ali. (apontando para primeira metade da lousa)

*Professora* – Deixa você Pequeno Polegar, se eu te pego você vai ver hein. (com a voz mais alta)

Neste momento, Pequeno Polegar abaixa a cabeça e termina de copiar a tarefa, enquanto as outras três crianças continuam a brincadeira. Pouco tempo se passa e Pequeno Polegar se levanta e vai até os meninos e fica somente observando. Porém, Mulher gato se dirige ao Pequeno Polegar:

*Mulher Gato* – Só pode brincar depois de terminar a tarefa, você sabe.

*Pequeno Polegar* – (com cara de deboche) Ai Eu sei! Eu sei tá!

*Mulher Gato* – Prô, o Pequeno Polegar tá brincando com os meninos aqui oh!

*Professora* – Pequeno Polegar, senta agora na sua carteira. Quer que eu vou aí conversar com você, vai ser pior.

Pequeno Polegar sai correndo e senta na carteira, no entanto, sempre fica virando para trás para observar a brincadeira. Mulher Gato continua a avisar.

*Mulher Gato* – Eu vou contar pra prô.

*Pequeno Polegar* – Ah contar o que, vai.

*Mulher Gato* – Prô, o Pequeno Polegar não está fazendo a tarefa.

Nesse momento a professora fica mais irritada e esbraveja.

*Professora* – Pequeno Polegar, você não sabe contar ainda? Somente três estão brincando e não quatro. Pode parar vocês três também com essa brincadeira, vai sentar no lugar de vocês. Parece que não ensinei nada até agora.

Assim, todos sentam em suas carteiras e ficam em silêncio. Entretanto a brincadeira não se encerra, visto que eles continuam a brincadeira de longe somente com gestos. (DIÁRIO DE CAMPO, DIA – 03/04/2012)

No exemplo supracitado, fica explícito que a exigência da professora se torna efetiva, uma vez que Pequeno Polegar só pode brincar se terminar a tarefa. Outro ponto que merece destaque é que o ambiente social desse nível de ensino exige da criança uma nova forma de encarar as situações perante as suas atividades que durante as aulas se tornam mais complexas e sistemáticas.

Desse modo, a situação vivenciada demonstra duas peculiaridades importantes a serem ressaltadas. A primeira está relacionada com a posição do brincar. A brincadeira de entretenimento realizada pelas crianças é uma forma de transgressão em relação a atividade de ensino formal proposta pela professora e a execução da atividade lúdica durante a aula denota a falta de significado e/ou falta de preparação da criança para assimilar os conteúdos da atividade mais sistemática. Ainda nessa perspectiva percebemos no episódio acima que o brincar é secundarizada em detrimento de atividade mais formais, uma vez que a professora deixa evidente que só vai brincar quem terminar a tarefa.

O segundo ponto está relacionada com o estudo como uma atividade rígida e ruim. O exemplo deixa claro que o prazer está fora do conhecimento planejado, visto que ele é tratado como uma obrigação inicial para a realização de atividades que geram mais prazer na criança como por exemplo o brincar. Com relação a essas afirmações, observemos o episódio a seguir que demonstra um diálogo entre a professora e os alunos a respeito dessa secundarização do brincar e, simultaneamente, o tratamento do estudo como uma atividade ruim:

#### **Episódio 10 – Quem terminar a tarefa vai brincar!**

Era dia de ir para quadra depois do intervalo. No entanto, em virtude das tarefas serem mais complexas na primeira parte, boa parte das crianças ainda não haviam terminado a tarefa depois do intervalo. Então a professora disse:

*Professora* – Só quem terminar a tarefa vai brincar, quem não terminar vai ficar com o Leonardo (pesquisador)!

*Cinderela* – Professora, tô quase terminando.

*Professora* – Então termina se não não vai ter brincadeira hoje.

*Ben Dez* – Prô do que vamos brincar na quadra?

*Professora* – Termina primeiro depois eu falo.

*Pinóquio* – Vai ser de bola hoje?

*Professora* – Se vocês contiuarem falando não vai dar tempo de brincar, quanto mais devagar for menos tempo teremos na quadra. (DIÁRIO DE CAMPO, DIA 20/06/2012)

Conforme demonstra o exemplo, percebemos que o brincar é secundarizado em detrimento de outras atividades, uma vez que essas frases – “Quem terminar a tarefa vai

brincar” – foram contínuas durante nossas observações. Podemos perceber que o brincar sempre vem depois de realizado as atividades consideradas mais importantes para a criança pela professora. Simultaneamente, o estudo é concebido como uma atividade rígida e que não gera prazer, visto que foi comum este tipo de prática descrita no episódio acima.

De acordo com Boronat (2001), uma boa opção para quebrar este paradigma em relação a estas duas atividades é considerar as duas atividades como complementares. A autora (2001) sugere as brincadeiras didáticas como uma forma de amenizar essa dualidade entre as atividades, visto que as condições lúdicas e os exercícios didáticos constituem-se como elementos imprescindíveis deste tipo de brincadeira.

Nessa direção, percebemos que a professora utiliza muito este tipo de brincadeira para reforçar os conteúdos propostos por ela em sala de aula. No exemplo abaixo é possível identificar uma brincadeira didática na qual a professora utiliza elementos das formas geométricas aplicados em sala de aula na atividade lúdica e, conseqüentemente, gera nas crianças uma identificação como os conteúdos mais sistemáticos.

#### **Episódio 11 – A brincadeira de formas geométricas**

Após o intervalo, a professora saiu com as crianças para a parte externa das escola e resolveu fazer uma brincadeira para reforçar o entendimento dos conceitos das formas geométricas. A brincadeira consistia em formar primeiramente grupos com o número que a professora solicitava.

*Professora* – Vamos brincar de formar grupos com os números que eu falar. Quando eu falar quatro vocês tem que ficar em quatro crianças. Tudo bem?

*Crianças* – SIM. (Todos juntas e agitadas)

*Professora* – Eu quero que formem duplas.

As crianças começam a correr e ficar entusiasmadas com a atividade, até que formam as duplas. A professora pergunta:

*Professora* – Em dupla dá para formar um quadrado de crianças?

*Crianças* – SIM, NÃO (Alguns responderam sim, outros não)

*Professora* – Não dá né, precisa de pelo menos quatro lados. Vamos lá, agora eu quero três crianças no grupo.

O alvoroço começa e as crianças começam a correr, até que se formam os trios.

*Professora* – Dá para formar um triângulo com três pessoas.

*Aladin* – Sim. Poque tem três pessoas. Uma fica na frente e duas ficam atrás.

*Professora* – Muito bem Aladin. Agora eu quero que formem quartetos e façam um quadrado sentando no chão.

As crianças começam a correr e dois grupos conseguem fazer o quadrado sentado no chão, mas muitas crianças tem certa dificuldade em entender como deveria ser realizado a atividade. Com a ajuda da professora os grupos conseguem terminar.

A brincadeira continuou ainda por mais algum tempo. (DIÁRIO DE CAMPO, DIA 06/08/2012)

No exemplo referido, identificamos uma relação entre a organização didática dos conteúdos e a brincadeira proposta pela professora. Conforme analisamos no episódio 8 a professora inseriu um novo conteúdo para as crianças – as formas geométricas – e este causou diferentes reações nas crianças. No tocante, o episódio 11 demonstrou uma brincadeira didática relacionada com os conteúdos propostos inicialmente e esta atividade lúdica teve a intenção de correlacionar a temática de estudo aplicada anteriormente.

Essa forma de correlação entre as atividades a partir de brincadeiras didáticas vai ao encontro das ideias expostas por Boronat (2001): a direção desse tipo de atividade lúdica deve prever, antes de tudo, a seleção do conteúdo programático, a definição exata das tarefas, a designação do momento e sua interação com outras brincadeiras e formas de ensino. Para a autora, “nas brincadeiras didáticas se combinam corretamente o método visual, a palavra da educadora e as ações das crianças com os brinquedos, materiais, papéis, etc. Assim, dirige a atenção das crianças, os orienta, exigindo suas ideias e ampliando sua experiência” (2001, p. 37)<sup>116</sup>.

Desse modo, as condições lúdicas precisam estar presentes de maneira clara e se estiverem ausentes, não teremos uma brincadeira, mas um exercício didático. “As crianças se interessam pelas condições lúdicas porque estimulam a atividades, tornam mais ameno o processo de ensino e acrescentam a atenção voluntária dos pequenos” (BORONAT, 2001, p. 37)<sup>117</sup>. No entanto, a educadora deve levar em conta que, nesta idade, a brincadeira didática é parte de uma atividade programada e planejada, pelo fato de que os conteúdos desta precisam estar correlacionados com a conteúdos programáticos, mas não necessariamente precisa ocupar todo o tempo que este tem reservado.

Ainda relacionado ao episódio acima, estudos como de Hurtado & Gómez (2002) em Cuba, demonstram que é possível encontrar crianças capazes de assimilar uma gama de conhecimentos e hábitos nas brincadeiras didáticas, com um nível relativamente alto de desenvolvimento das operações mentais (como no caso de Aladin).

Em relação ao desenvolvimento intelectual das crianças em idade escolar, as análises de Galperin (2003) evidenciam que, quando as brincadeiras e os estudos provocam um interesse direto, elas rapidamente compreendem os conteúdos, resolvem os problemas com

---

<sup>116</sup> No texto em espanhol lê-se: En los juegos didáticos se combinan correctamente el método visual, la palabra de la educadora y las acciones de los niños con los juguetes, materiales, láminas, etc. Así, dirige la atención de los niños, los orienta, logra que precisen sus ideas y amplien su experiencia.

<sup>117</sup> No texto em espanhol lê-se: A los niños les interesan las condiciones lúdicas porque estimulan la actividad, hacen más ameno el proceso de la enseñanza y acrecientan la atención voluntaria de los pequeños.

certa tranquilidade e manifestam grande iniciativa criadora. Por outro lado, a investigação demonstra que se as atividades propostas carecem de interesse das crianças e estas entendem esta atividade como obrigação, então começam a se distrair e se entreter de outras formas.

Desse modo, se compararmos a primeira parte da atividade sobre as formas geométricas sobre a forma de estudo e a segunda sobre a forma de brincadeira perceberemos que a segunda respectivamente proporcionou maior interesse das crianças em virtude do seu caráter lúdico. Entretanto, é preciso pontuar que uma complementa e estrutura a outra atividade, uma vez que os conhecimentos adquiridos de maneira planejada podem ser exercidos na brincadeira e vice versa.

Nesse sentido, Boronat (2002), baseada nos estudos de Estrada; Esteva; Rodríguez e seus colaboradores demonstrou que crianças entre 4 e 6 anos de idade, devido a ausência de uma direção pedagógica adequada, tem níveis de brincadeiras mais baixas do que o esperado para sua idade e possuem grande dificuldade de adequação ao sistema escolar. Entretanto, resultados obtidos posteriormente permitiram inferir que quando são criadas condições pedagógicas adequadas é possível elevar o nível da brincadeiras das crianças, corroborando com a relação entre as crianças e sua inserção no meio escolar. Essas investigações denotam que uma preparação pessoal insuficiente para o ensino escolar e, principalmente, a precarização do brincar reflete na sua incapacidade de compreender as obrigações vinculadas com a posição do escolar.

Com relação a essa questão, observemos o quadro abaixo que demonstra a quantidade de tempo destinado ao brincar na rotina pedagógica das crianças do primeiro ano:

Tabela 08 – Rotina escolar do primeiro ano

<b>Rotina Semanal</b>	<b>Segunda</b>	<b>Terça</b>	<b>Quarta</b>	<b>Quinta</b>	<b>Sexta</b>
<b>12:20 – 13:20</b>	Hora do conto – Linguagem oral e escrita	Hora do conto – Linguagem oral e escrita	Hora do conto (Fantoche) – Linguagem oral e escrita	Hora do conto – Linguagem oral e escrita	Hora do conto – Matemática/ Biblioteca
<b>13:20 – 14:20</b>	Linguagem oral e escrita	Linguagem oral e escrita	Linguagem oral e escrita	Matemática	Matemática
<b>14:20 – 14:40</b>	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
<b>14:40 – 15:20</b>	Música	Matemática	Artes	Artes	Natureza e sociedade

<b>15:20 – 16:20</b>	Matemática (jogos)	Matemática	Movimento (quadra)	Música	Artes
<b>16:20 -17:10</b>	Natureza e sociedade	Natureza e sociedade/ Informática	Natureza e sociedade	Movimento (parque)	Vídeo

O quadro acima indica que o brincar tem sido secundarizado e isso implica em diversas questões que foram apontadas logo acima: preparação pessoal insuficiente para adequação ao meio escolar e dificuldade de assimilação da sua pertença a nova posição social. A rotina apresenta uma exacerbação a três linguagens específicas: matemática, linguagem oral e escrita e Natureza e Sociedade (65% do total de atividades).

Orlandi, Lima e Silva (2011), em estudo similar na educação infantil ainda com seis anos de idade, indicam que somente 40% das atividades eram destinadas a matemática, linguagem oral e escrita e Natureza e Sociedade. No entanto, os autores (2011) evidenciam que nessa idade o ideal seria trabalhar apenas com 30% de atividades de cunho mais sistemático. Nesse sentido, percebemos que a lógica do Ensino Fundamental anterior a mudança tem sido aplicado ao novo primeiro ano, contrariando as orientações do MEC que afirmam a não “restringir a aprendizagem das crianças de seis anos de idade à exclusividade da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, mas sim ampliando as possibilidades de aprendizagem” (BRASIL, 2006, p. 09).

Anning (2006), argumenta através de evidências proporcionadas por diversas pesquisas que é preciso buscar um alternativa radical para o currículo das séries iniciais do ensino. Para a autora, esse currículo alternativo teria por objetivo capacitar a criança com instrumentos de pensamento, capacitando-a a explorar um leque completo de ideias, experiências, sentimentos e relacionamentos através do brincar.

Ele também apresentaria às crianças os instrumentos culturais – letras e imagens impressas, símbolos matemáticos, artes gráficas, ritmos, versos, comunicação por meio da fala, metáforas, controle motor amplo e fino – que elas vêm sendo usados em seu entorno, em vez de estrangê-las com a camisa-de-força da aprendizagem “escolar”. (ANNING, 2006, p. 92).

Assim, grande parte da aprendizagem estaria baseada em atividades lúdicas bem-estruturadas e com muitos recursos. Portanto, “se o currículo fosse genuinamente planejado em função das necessidades de aprendizagem das crianças, talvez nós tivéssemos toda uma

geração de crianças amando aprender, em vez de grupos de ‘aprendentes principiantes’” (ANNING, 2006, p. 93).

As suposições de Anning (2006) podem parecer utópicas a nossa realidade escolar, entretanto, é digna de reflexões na forma de organizar o ensino para crianças de seis anos, uma vez que para Hurtado & Gómez (2002) uma concepção de ensino unilateral e mecânica nesse nível educacional pode diminuir os índices de desenvolvimento e, conseqüentemente, proporcionar um baixo rendimento escolar. Para os autores (2002, p. 266), a organização dos conteúdos é “[...] um processo muito complexo, em que estão envolvidos múltiplos fatores, não só de ordem cognoscitiva e intelectual, mas também afetiva e motivacional”<sup>118</sup>.

Diante dessas afirmações, o estudo sobre as manifestações das crianças no contexto do primeiro ano não pode deixar de considerar a visão da criança em relação ao tempo e espaço destinado a suas atividades lúdicas. Assim, destacamos abaixo duas conversações com as crianças que demonstram as suas concepções acerca do espaço da escola. A primeira é um diálogo com Ben Dez acerca da visualização geral do espaço institucional realizada antes da entrada das crianças para a sala de aula. No bate papo pergunto a Ben Dez como é sua escola e o que ela tem e se gosta do espaço usufruído por ele.

Vejamos a conversação:

#### **Episódio 12 – A visão de Ben Dez sobre a escola**

Antes da entrada das crianças no início da aula, estava conversando com as crianças a respeito da escola, da sua estrutura, dos professores e da diretora. Nesse tempo, perguntei a Ben Dez:

*Pesquisador* – Como é a sua escola? Conta pra mim.

*Ben Dez* – Como que ela é? Ela tem biblioteca, sala de aula [...] Lousa [...] Giz, carteira [...]

*Pesquisador* – Que mais?

*Ben Dez* – Diretoria [...] Deixa eu lembrar [...] O que mais...Computador.

*Pesquisador* – Aham, tem mais coisas?

*Ben Dez* – Tem a quadra, parquinho [...]

*Pesquisador* – Só isso?

*Ben Dez* – Biblioteca [...]

*Pesquisador* – Então tem quadra, parquinho, biblioteca [...] Que mais? [...] Tem mais alguma coisa?

*Ben Dez* – Tem sim, o refeitório [...] Ela tem portão [...] Ela tem quadra [...] Ela tem cadera, ela tem mesa, ela tem refeitório, ela tem bebedouro, ela tem banheiro, tem diretoria, hum [...]

*Pesquisador* – Sabe de mais alguma coisa?

*Ben Dez* – Tem salinha do recurso [...] Tem A, tem B, tem C (se referindo aos primeiros anos)

<sup>118</sup> No texto em espanhol lê-se: [...] un proceso muy complejo, en el que intervienen múltiples factores, no solo de orden cognoscitivo e intelectual, sino también afectivos y motivacionales.



*Pesquisador* – O que é a salinha do recurso?

*Ben Dez* – Salinha do recurso é uma coisa que se a professora dá tarefa pra ele e ele num faiz, aí ele vai pra lá. (se referindo a um colega de classe)

*Pesquisador* – Você gosta da sua escola desse jeito?

*Ben Dez* – Gosto é bem legal, tem bastante espaço no pátio para correr e pegar as meninas. (brincadeira rotineira no intervalo)

*Pesquisador* – Nossa que bom...

Por fim, o sinal tocou e entramos todos à sala de aula e a conversa se encerrou. (DIÁRIO DE CAMPO, DIA – 20/04/2012)

Já a segunda reflete sobre os locais e tempos destinados ao brincar. O episódio abaixo relata uma conversa entre o pesquisador, Pinóquio e Sininho sobre como eles brincam e quanto tempo eles tem destinados a esse tipo de atividade. Na conversa podemos notar diversas peculiaridades acerca da visão das crianças em relação as suas brincadeiras.

Observemos no exemplo que as crianças possuem uma visão diferenciada sobre os tempos efetivos destinados ao brincar: Pinóquio concebe apenas os tempos livres como apropriado para suas brincadeiras, visto que pode realizar uma atividade de sua vontade em condições estruturais sem intervenções dos adultos; Sininho, por sua vez, tem outra ideia acerca dos espaços e tempos destinados ao brincar.

### **Episódio 13 – O espaço e tempo para brincar na visão da criança**

Estávamos esperando a hora do recreio e vieram até a minha carteira, Pinóquio e Sininho. Conversamos sobre o meu capacete, sobre as lições, sobre os lápis de cor de Sininho e nesse contexto fiz a seguinte pergunta:

*Pesquisador* – Quando que vocês brincam aqui na escola?

*Pinóquio* – Na hora do intervalo ué!

*Pesquisador* – Todos os dias?

*Pinóquio* – É, mas quem fica bagunçando na aula tem que ficar sentado lá no banco porque se não a professora briga.

*Pesquisador* – Mas só na hora do intervalo?

*Pinóquio* – Só.

*Sininho* – Não, não, não. A gente também brinca na quadra e no parquinho.

*Pesquisador* – Vocês brincam bastante?

*Sininho* – Mais ou menos.

*Pesquisador* – O que você acha Pinóquio?

*Pinóquio* – A gente brinca só quando vamos para a quadra e na hora do intervalo.

*Pesquisador* – E na sala?

*Pinóquio* – É as vezes, mas não dá para brincar direito.

*Pesquisador* – E quando vocês podem brincar?

*Sininho* – Depois do intervalo a gente faz uma lição e quem vai acabando pode começar a brincar. Quando a gente vai para a quadra tem que esperar a prô falar.

*Pesquisador* – Onde que você mais gosta de brincar?

*Sininho* – No parquinho, porque lá eu fico subindo e descendo no escorregador.

*Pesquisador* – E você Pinóquio?

*Pinóquio* – No pátio, porque eu gosto de correr.

*Pesquisador* – Tem mais algum espaço para brincar?

*Sininho* – Tem a quadra, o parquinho e o pátio. Mas as vezes a Mercedes (agente de organização escolar) briga para não correr se não pode machucar.

*Pesquisador – Aham entendi...*

Posteriormente começamos a conversar sobre outras situações. (DIÁRIO DE CAMPO, DIA – 24/05/2012)

Os exemplos acima descritos confirmam a proposição que o tempo e espaço destinado ao brincar tem sido secundarizado em detrimento de outras atividades e o estudo tem sido colocado como uma ação que está ligada a obrigação, uma vez que a fala de Sininho revela que as crianças brincam somente depois do intervalo e quando acabam as suas respectivas tarefas. Tais episódios demonstram de maneira clara que a formulação dos tempos e espaços destinados ao brincar é uma efetivação adultocêntrica, uma vez que preconiza atividades que estão no planejamento institucional e não concebem o desenvolvimento atual da criança.

Nesse sentido, dentro do tempo e do espaço estruturados na rotina, as crianças estão a mercê das decisões dos adultos a fim de dar conta do planejado, do previsto, sem que a diversidade de ritmos, existente naquele espaço de convívio atrapalhe a ordem estruturada para conduzir sua prática.

Mello (2007) infere que a organização do espaço e tempo destinado ao brincar precisa ser configurado como uma medida importante no planejamento das atividades propostas para a criança. Para a autora (2007), o brincar precisa ser encarado como zona de desenvolvimento proximal, uma vez que possibilita a criança a agir de modo independente dos adultos. Portanto, a proposta do espaço e tempo no enfoque Histórico-Cultural deve sempre levar em conta o fortalecimento da autonomia da crianças.

Na visão de Bozhovich (2003), a mudança de atividades está vinculada ao interesse cognoscitivo das crianças em relação a realidade social. Assim, se as crianças não tem oportunidade de brincar dificilmente se interessarão por atividades mais complexas, uma vez que a brincadeira é premissa para que surjam nas crianças necessidade de conhecer a realidade social. Portanto, a falta de disponibilidade do brincar no primeiro ano do Ensino Fundamental pode indicar que o desenvolvimento das crianças está sendo retardado evitando o transcurso sem crise das atividades de caráter mais planejado e sistemático e, conseqüentemente, diminuindo os índices de aprendizado em outros níveis posteriores.

Parece-nos plausível afirmar que a partir dessas ideias explanadas, a exacerbação da alfabetização e do letramento não é condição uníssona para melhorar as questões de aprendizado das crianças nessa etapa e posteriores, mas é preciso ressaltar que a combinação e entendimento do brincar na inserção da criança de seis anos contribui de forma *sui generis*

para a criação de condições cognoscitivas que levem as crianças a se interessarem por atividades de ensino mais formais e sistemáticas.

Reconhecendo estas condições, Boronat (2002) afirma que a brincadeira de papéis sociais influencia diversos processos psíquicos e aponta ainda que esse tipo de atividade, em sua forma mais desenvolvida, contribui na preparação intelectual da criança para a idade escolar. No entanto, Bozhovich (2003, p. 18) afirma que

[...] é necessário sublinhar que a preparação intelectual e a personalidade nem sempre coincidem. A preparação da personalidade da criança para a escola (que se expressa em sua atitude frente a escola e o estudo, para com o professor e para consigo mesma) pressupõe certo nível de desenvolvimento dos motivos sociais de conduta e da atividade da criança, e da estrutura específica que determina a posição interna do escolar.<sup>119</sup>

Concomitante com o aparecimento da inclinação perante a escola, a conduta das crianças na pré-escola começa a mudar paulatinamente, e ao fim deste período se mostram menos adeptos das ocupações típicas deste nível de ensino. Mukhina (1995) sublinha que nessas crianças se manifestam claramente o desejo de ser mais velho, de ocupar-se em um assunto “sério” e cumprir atividades “responsáveis”.

Ampliando as considerações de Mukhina (1995), Bozhovich (2003) advoga que não são apenas os atributos exteriores da vida escolar que motivam o interesse cognoscitivo das crianças para adentrarem a etapa escolar, mas precisamente a aspiração ao estudo. Em relação a essa questão, tomemos como exemplo uma conversação em que a criança deixa claro suas vontades e desejos de ir a escola. No diálogo informal abaixo, perguntamos a Sininho porque ela gosta de ir a escola e quais são os motivos que a levam a querer estudar:

#### **Episódio 14 – Importância de estudar**

Sininho já tinha terminado as tarefas propostas pela professora e estava ajudando seus amigos a terminarem. Quando ela foi apontar o lápis para Ali Babá comecei a conversar com ela:

*Pesquisador* - Você gosta de vir para a escola?

*Sininho* – Sim, gosto muito.

*Pesquisador* – Verdade?

*Sininho* – Balançou a cabeça, fazendo sinal de positivo.

*Pesquisador* – Por quê?

*Sininho* – (Pensou durante um tempo e respondeu) Porque gosto de ler as palavras, os números e escrever.

<sup>119</sup> No texto em espanhol lê-se: [...] es necesario subrayar que la preparación intelectual y de la personalidad no siempre coinciden. La preparación de la personalidad del niño para la escuela (que se expresa en su actitud hacia la escuela y el estudio, hacia el maestro y hacía sí mismo) presupone cierto nivel de desarrollo de los motivos sociales de conduta y de la actividad del niño, y la estructura específica que determina la posición interna del escolar.

*Pesquisador* – E por que precisa ler as palavras e os números, Sininho?

*Sininho* – (Pensou novamente e respondeu) Tem que saber porque é importante saber das coisas.

*Pesquisador* – Você não prefere estudar em casa?

*Sininho* – Em casa ninguém sabe muito, aqui tem a professora que ensina melhor as coisas e também não pode ter escola em casa, tem que vir aqui ué!

*Pesquisador* – O que você faz quando chega em casa?

*Sininho* – Quando chego em casa eu gosto de mostrar para a minha mãe e para o Fly (irmão mais novo) as coisas que aprendi na escola. Depois gosto de brincar com minha boneca da Barbie e depois um monte de coisas.

*Pesquisador* – E as lições de casa que a professora passou?

*Sininho* – Ah, formar as frases com os desenhos que a professora passou?

*Pesquisador* – Isso.

*Sininho* – Essa lição eu faço de manhã, antes de vir para a escola.

Sininho terminou de apontar o lápis e continuou a ajudar Ali Babá com suas tarefas. (DIÁRIO DE CAMPO, DIA – 30/10/2012)

Esta experiência confirma definitivamente que apesar das crianças que ingressam no Ensino Fundamental serem atraídas por muitos atributos externos da vida escolar, não é isto que resulta como aspecto central em sua aspiração a adentrar nesse ambiente. Para Bozhovich (2003) “o que os atrai precisamente é o estudo como atividade séria, com conteúdo, que conduz a um resultado determinado, importante tanto para a criança como para os adultos que os cercam” (p. 23)<sup>120</sup>. Assim, podemos perceber na fala de Sininho que estudar, tem como objetivo auxiliá-la na compreensão do mundo e por este motivo torna-se uma atividade extremamente importante em sua vida.

Nesse sentido, é perceptível compreender no exemplo citado duas necessidades fundamentais da criança que movem seu desenvolvimento psíquico: a necessidade cognoscitiva (quando Sininho afirma que gosta de ir à escola porque quer aprender a ler palavras, números e escrever) e; as relações sociais determinadas (quando infere que em casa a situação de aprendizado não é igual a da escola em virtude do ensinamento da professora e sua condição de aluna nesse processo).

Na ótica de Bozhovich (2003), essas duas condições são essenciais para a transição da pré-escola para o Ensino Fundamental, dado que “o desejo de adentrar a escola somente por motivos externos testemunha a falta de preparação da criança para o ensino escolar”<sup>121</sup>.

<sup>120</sup> No texto em espanhol lê-se: “Los atrae precisamente el estudio como actividad seria, con contenido, que conduce a un resultado determinado, importante tanto para el próprio niño como para los adultos que lo rodean”

<sup>121</sup> No texto em espanhol lê-se: “el deseo de asistir a la escuela sólo por los atributos exteriores testimonia la falta de preparación del niño para la enseñanza escolar”.

Nessa direção, apresentamos abaixo um desabafo da professora da turma investigada em relação a forma do seu trabalho pedagógico com as crianças e a pressão exercida pela diretora acerca da efetivação da alfabetização e letramento das crianças.

### **Episódio 15 – O desabafo**

Durante o período em que as crianças realizavam uma tarefa a professora chegou até a mim e começou a conversar:

*Professora* – Olha eu gostaria de estudar mais para entrar na cabeça de algumas crianças dessa sala. Por que eu vou te falar é difícil as vezes hein. Oh eu tenho umas quatro crianças aqui, você já deve ter percebido, que é de uma imaturidade para com as lições, tudo acha que é brincadeira, demora duas horas para escrever o cabeçalho e formar uma frase. E olha que eu tento viu, todos os dias sento e explico e mostro, mas não vai. Não tenho certeza, mas eu acho que é por causa da idade. Essas quatro crianças entraram com cinco anos e só fizeram seis agora no fim do ano, acho que elas são muito novinhas para isso. Aí depois fica dando esse trabalho todo ai. Depois vem a coordenação reclamar que na avaliação diagnóstica as crianças foram mal. Mas ninguém fala que na divisão das salas deram as melhores crianças para a Chapeuzinho (Professora de outra sala de primeiro ano). Olha é isso que revolta. Para você ver, eu queria fazer um teatro com o tema das parlendas que utilizei como recurso na alfabetização, não deixaram. Também queria apresentar uma música que ensaiei com as crianças não deixaram, aí vieram ontem e falaram que a Chapeuzinho escreveu um livro com as crianças e vai ter uma tarde de autógrafos na escola. Tudo bem acho legal, mas porque eu não posso fazer as minhas atividades. Se tivessem comunicado essa vontade eu também tentaria fazer alguma coisa parecida. Mas como eu vou fazer isso com esses quatro, é difícil hein. E os pais das minhas crianças e as próprias crianças o que eu vou falar para elas. Mas deixa quero ver depois vir cobrar se minhas crianças estão lendo e escrevendo para a provinha Brasil que eu vou falar um monte. Desculpa viu, mas é complicado.

*Pesquisador* – Posso relatar essa questão?

*Professora* – Pode porque eu vou falar isso na HTPC (Hora de trabalho pedagógico coletivo) hoje. (DIÁRIO DE CAMPO, DIA 27/11/2012)

O desabafo acima demonstra inúmeras peculiaridades no que tange o trabalho pedagógico. No entanto, gostaríamos de ressaltar duas questões pertinentes ao nosso estudo: a dificuldade de algumas crianças em se adaptar a realidade do Ensino Fundamental e; a valorização da alfabetização por parte da coordenação e pelos instrumentos avaliativos do governo.

Primeiramente, a fala da professora vem ao encontro das nossas observações ao longo do ano de que algumas crianças tem certa dificuldade no que se refere a exercitação das atividades formais de ensino. As quatro crianças apontadas pela professora, rotineiramente não realizavam as atividades, seus cadernos estavam sempre sujos e desorganizados. Normalmente, tais crianças ficavam sempre rindo e brincando durante a explicação da professora; levantavam toda hora da cadeira e não demonstravam ter uma capacidade de concentração elevada que é exigência para esta etapa de ensino.

Cabe ressaltar, que essas crianças adentraram ao Ensino Fundamental aos cinco anos de idade à completar seis no ano de 2012 nos meses de junho, agosto e setembro (2), contrariando as orientações do Parecer CNE/CEB nº 22/2009, de 09 de dezembro de 2009 que promulga que a matrícula só pode ser efetuada para crianças que completarão seis anos até o dia 31 de março do ano corrente.

O segundo ponto que merece destaque na indignação da professora está relacionada com a preocupação e cobrança por parte da coordenação no que diz respeito a alfabetização e letramento. Tal fato fica evidente quando a professora diz que queria realizar outras atividades na instituição e foi vetada, entretanto, ficou frustrada porque um evento que envolve a alfabetização e o letramento foi prontamente atendido.

Outra questão que se levanta através da fala da professora dimensiona a importância dessas linguagens na avaliação do Governo Federal, a “Provinha Brasil”. Além da fala da professora, pela cobrança por desempenho pela coordenação, as nossas observações evidenciaram que a partir do mês de setembro as crianças realizaram diversos exercícios da prova em questão como preparação para a realização da avaliação. Portanto, os últimos meses foram voltados mais para a realização de exercícios preparatórios do que realmente para o ensino das competências previstas para o primeiro ano.

Por outro lado, embora a criança manifeste a vontade de realizar atividades de caráter social mais valorizadas, as brincadeiras não desaparecem de sua vida e, muito menos, na própria escola.

No episódio a seguir, perceberemos diferentes manifestações das crianças em relação ao tipo de brincadeiras que estão sendo ou serão realizadas por elas no período escolar. Primeiramente, encontraremos uma brincadeira de entretenimento (Joken Pô) realizada entre Pinóquio e Patati, posteriormente visualizaremos a fala da professora sobre quais serão as próximas brincadeiras – uma de papéis sociais e; outra de caráter didático. Por fim, observaremos a frustração de Ali Babá por não poder realizar uma brincadeira de movimento e um diálogo entre duas crianças sobre a organização de uma brincadeira que será realizada durante o intervalo.

#### **Episódio 16 – A ânsia de brincar x o cumprimento das obrigações**

A professora tinha acabado de passar dez contas de subtrair na lousa e mais cinco de adição. As crianças estavam realizando as operações quando Pinóquio falou baixinho para Patati:

*Pinóquio* – Vamos brincar de joken pô depois das continhas?

*Patati* – Beleza. Você já tá terminando?

*Pinóquio* – Ainda não, tô ali (apontando para a primeira metade da lousa).

*Professora* – O que tá acontecendo aí em Pinóquio?

Em seguida Pinóquio se volta para o caderno e começa a realizar a tarefa. Após algum tempo os dois começam a jogar. A professora, por sua vez, pergunta:

*Professora* – Vocês já terminaram para ficar brincando?

*Patati* – Eu já!

*Pinóquio* – Eu também. (não muito seguro na sua resposta).

Durante a aula era nítido a ansiedade das crianças para terminar as tarefas e poder brincar de alguma coisa.

*Aladin* – Prô do que iremos brincar depois do intervalo?

*Professora* – As meninas vão brincar de boneca e casinha e os meninos com os jogos de memória.

*Aladin* – Beleza! (sorrindo)

*Pequeno Polegar* – Nós vamos para o parque?

*Professora* – Já não falei que vai ser de casinha e jogo da memória.

*Ali Babá* – Achei que era com bola hoje. (triste)

*Professora* – Vocês já sabem que a quadra é só na quarta e o parque na quinta.

Algum tempo depois, próximo ao intervalo Ali Babá e Cinderela estão próximos ao relógio e começam a conversar:

*Cinderela* – Hoje você vai poder brincar no recreio?

*Ali Babá* – Vou sim a professora não falou nada.

*Cinderela* – É porque você não faz as tarefas e depois fica sem brincar.

*Ali Babá* – Hoje eu já terminei.

*Cinderela* – Olha já vai bater, está no 8. (apontando para o relógio).

*Ali Babá* – Beleza, vou brincar de pegar as meninas.

Nesse momento, o sinal soa e as crianças são organizadas pela professora para irem até o intervalo. (DIÁRIO DE CAMPO, DIA – 06/04/2012)

Como podemos notar, o repertório de brincadeiras das crianças é diversificado e é utilizados de acordo com as circunstâncias do período escolar. Em cada momento podemos perceber que as crianças sempre buscam um tipo de atividade lúdica para satisfazerem suas necessidades, seja na transgressão das regras na sala de aula ou seja em ambientes externos e livres da intervenção do adulto.

Levando em consideração essas manifestações das crianças em relação ao brincar, apresentamos abaixo uma brincadeira de movimento muito praticada pelas crianças nos intervalos das aulas. No exemplo abaixo perceberemos a organização da brincadeira que será realizada entre os meninos e as meninas e ainda um relato acerca dessa atividade realizada no intervalo:

### Episódio 17 – O recreio

A hora do recreio é uma verdadeira festa para as crianças. Sem preocupações com regras de um adulto as crianças organizam e criam estratégias para as suas próprias brincadeiras. Normalmente acompanhamos dentro da sala as combinações de quem vai ser quem na brincadeira e as estratégias para conseguir brincar durante um tempo maior.

*Pequeno Polegar* – Hoje é os meninos que tem que pegar as meninas. Vamos fazer assim você pega a Rapunzel e eu pego a Minnie, Beleza?

*Patatá* – Beleza. Só que a gente precisa comer rápido pra dar mais tempo pra brincar né. Avisa as meninas tá.

*Pequeno Polegar* – Aviso.

Durante o intervalo a brincadeira que mais é realizada é o pega pega. No entanto, nesse pega pega os meninos pegam as meninas e vice versa. Acompanhamos essa brincadeira durante quase todos os recreios. É uma unanimidade entre as crianças.

*Pesquisador* – Ali Babá, do que você brinca nos recreios?

*Ali Babá* – De pegar as meninas.

*Pesquisador* – E você Sininho?

*Sininho* – De correr dos meninos (sorrisos).

O exemplo denota uma brincadeira de movimento que é uma variação do tradicional pega pega realizada pelas crianças durante os intervalos. Nesse tipo de brincadeira, é perceptível a organização das crianças no que tange a estruturação e as regras de execução da atividade, uma vez que não existe intervenção dos adultos e toda a forma de brincar é formatada pelas crianças. Boronat (2001) afirma que nestas brincadeiras, as regras pré-determinadas cumprem um papel organizativo e com elas se determina o desenvolvimento da brincadeira e norteiam as crianças a subordinarem-se ao objetivo e conteúdo da mesma.

Nesta direção, quando se realizam brincadeiras em que há predomínio das regras, as crianças tendem a se preparar para cumpri-las e atendê-las, isto é, aprendem a observar normas de conduta. Para Boronat (2001, p. 36), tal brincadeira desenvolve a conduta coletiva, a compreensão e a observação das regras, o que por sua vez, corrobora na inserção da criança pequena na escola em que há predomínio de tais exigências. Assim, as educadoras precisam se atentar para não evitar estes tipos de brincadeira simplesmente por considerarem que ela seja um perigo a integridade física das crianças. Pelo contrário, cabe a educadora dispor diferentes tipos de brincadeiras de movimentos para que as crianças conheçam diversos movimentos e distintas regras de organização, uma vez que este tipo de atividade lúdica é essencial para o desenvolvimento das capacidades intelectuais exigidas no Ensino Fundamental.



Por conseguinte, cabe destacar que não são apenas as brincadeiras de movimento que são unanimidade entre as crianças. Em continuação oferecemos um exemplo que reflete uma brincadeira de papéis que reflete a organização escolar no contexto vivenciado pelas crianças. Na brincadeira abaixo, uma reprodução do ambiente escolar, visualizaremos cinco crianças realizando atividades referentes ao seu dia-a-dia na instituição. Vale destacar a atuação de Ali Babá como o “professor da turma” e suas exigências perante a realização das atividades pelos “alunos”:

### **Episódio 18 – O professor Ali Babá**

Antes do intervalo Sininho e Peter Pan já estavam ansiosas para poder brincar de pega-pega. Outras crianças (Ali Babá, Ben Dez, Sininho, Moranguinho e Maquin), dentro da própria sala, brincavam de “escolinha”. A brincadeira iniciou-se com a escolha do professor (Ali Babá) e dos alunos (Ben Dez, Sininho, Moranguinho e Maquin). Após algumas conversas começaram a brincar. Ali Babá foi para a lousa e começou a explicar algumas tarefas que teriam que ser feitas pelos alunos.

Ali Babá – Alunos vocês tem que escrever duas frases com essa palavra! (Cachorro)

Os alunos começaram a fingir que realizavam a tarefa e Ali Babá ficava passando entre as carteiras para verificar se estavam realmente fazendo.

*Moranguinho* – É assim professor? (fingindo que estava mostrando o caderno)

*Ali Babá* – Isso mesmo tá certinho. Já terminou Sininho?

*Sininho* – Ainda não tô na metade.

*Ali Babá* – Termina rápido porque eu vou passar mais. E você Ben Dez?

*Ben Dez* – Já tô terminando. Ai que chato.

*Ali Babá* – Não é assim que se fala com o professor

*Ben Dez* – Eu falo do jeito que eu quiser. Não vou mais brincar, essa brincadeira é chata.

*Ali Babá* – Então tá bom ué.

Ben Dez saiu e ficou brincando com seu carrinho e Ali Babá continuou a fazer o seu papel de fiscalizar e cobrar os alunos como a professora normalmente realiza durante as aulas rotineiramente. Essa brincadeira perdurou-se até a intervenção da professora para a organização da fila para o recreio. (DIÁRIO DE CAMPO, DIA – 01/10/2012)

Essa brincadeira reflete de maneira clara os pressupostos de Elkonin (1998) que afirma que o momento central da brincadeira em crianças maiores sempre constitui aquilo que para elas é o mais essencial e importante no fato representado, isto é, o conteúdo que responde as necessidades presentes na criança.

Nessas condições,

Brincar de fazer de conta cria condições para uma transformação marcante da forma de a criança ter consciência do mundo e de si mesma, por lhe exigir formas mais complexas de ação. Na brincadeira de faz de conta, a criança tem oportunidade de recombinar elementos perceptuais, cognitivos e emocionais, e criar novos papéis para si mesma. A brincadeira de faz de conta é um instrumento de expressão que

possibilita à criação da novidade, um meio pelo qual a criança é capaz de mais ativamente ser um produtor de sua própria atividade. (OLIVEIRA, 2011, p. 141).

Devido a estes fatores do brincar, um mesmo conteúdo na atividade lúdica possui diferentes sentidos para crianças de idades distintas. Nesse aspecto, os momentos mais importantes para a sua significação são representados pelas crianças que são mais fiéis a realidade vivenciada, como no caso de Ali Babá. Em contraposição, quando o conteúdo da brincadeira é secundário para a criança, percebe-se que a criança brinca de forma pobre e convencional, como é perceptível no caso de Ben Dez.

Nesse sentido, ao dominar gradativamente os procedimentos generalizados de substituições e ao assimilar as formas específicas de modelação da realidade circundante, a criança adquire, com a brincadeira, a capacidade geral de criar e transformar essa realidade no plano imaginativo com ajuda da imaginação. Tal processo significa que a operação não é mais com objetos reais e com seus substitutos externos, mas com imagens, com representações visuais sobre os correspondentes objetos e sobre aquelas ações que com eles podem realizar (EIKONIN, 1998).

Conforme o exemplo denota, a ação lúdica da criança corresponde, ainda que de forma peculiar, com as ações dos adultos. As crianças reproduzem o conteúdo dessas ações e as cumprem totalmente, porém sem as condições necessárias à obtenção dos resultados, uma vez que seu motivo consiste em apenas cumpri-las. Contudo, tomam consciência das normas sociais do comportamento humano e dos procedimentos para a efetivação da atividade.

Elkonin (1998) considera a brincadeira de papéis como um poderoso meio educativo quando se introduzem nela temas que possuem grande importância para a educação das crianças. Para o autor (1998) o importante é o conteúdo do tema em jogo. No exemplo acima, pode-se destacar a atitude de reproduzir fielmente a professora, com seus alunos, com as tarefas, com os materiais e com os comportamentos.

A sugestão de Elkonin (1998) é que o professor ajude as crianças a colocarem conteúdo nos papéis assumidos na brincadeira, de modo que as regras de comportamento estejam, na medida do possível, ligadas com o papel desempenhado pelo conteúdo e não sejam somente convencionais. Sobre esta base, se constitui uma série de novas formações psicológicas como a imaginação e a função simbólica.

Realizando esse procedimento qualitativo na brincadeira de papéis, o professor, portanto, favorecerá o surgimento dos interesses cognoscitivos, mesmo que ainda não possam

ser satisfeitos plenamente. Desse modo, o ingresso na escola aos seis anos de idade, sob a direção do professor, a criança passa a assimilar, sistematicamente, o conteúdo teórico das formas desenvolvidas da consciência social e as capacidades de atuar em correspondência com as exigências dessas formas.

Segundo Davidov (2003), a organização de atividades de cunho mais teórico junto as crianças requer a elaboração e a introdução de novas formas e meios para realizá-la. Não bastam os hábitos culturais gerais de leitura, escrita e cálculo, é necessário, também, prepará-las para um prolongado trabalho de estudo. Isso significa que as crianças precisam obter o indispensável desenvolvimento psíquico geral e uma boa capacidade para estudar.

Esse tipo de atividade, conforme ressaltado anteriormente, não é inata, isto é, as crianças não chegam à escola sabendo estudar, do contrário, isso ocorre mediante um processo de apropriação, previamente organizado.

Considerando essa preposição em relação as tarefas escolares, apresentamos abaixo um intervenção pedagógica da professora da turma investigada acerca dos conceitos numéricos. No exemplo perceberemos que a professora utilizará um procedimento que desenvolve apenas o pensamento empírico em relação ao conteúdos, uma vez que no processo de ensino dos números cada um deles era apresentado ao estudante com a ideia de relação direta com a quantidade de objetos em referência, conforme o episódio a seguir:

#### **Episódio 19 – Contando os números**

Após a hora do conto, a professora começou a montar o cabeçalho com as informações do dia. Colocou o nome da escola, a data, o nome da criança, da professora. Posteriormente, junto com as crianças começou a contar quantos alunos tinham na sala. Iniciou com os meninos, resultando em sete, depois passou para as meninas que resultou em nove. Assim, a professora perguntou a sala:

*Professora* – Quantas bolinhas eu preciso fazer para demonstrar a quantidade de meninos?

*Crianças* – Sete.

*Professora*: E das meninas?

*Crianças* – Nove.

A professora pediu para Moranguinho contar as bolinhas na lousa para verificar se estava correto. Moranguinho contou e afirmou que sim. A professora pediu então para que somasse as meninas e os meninos para ver quantos tinham afinal na sala.

*Professora* – Guarda na cabeça o número dos meninos e depois conte as meninas. Guardou?

*Moranguinho* – Guardei. Sete. (contando nos dedos)...oito...nove...dez...onze...doze...treze...quatorze...quinze...DEZESSEIS.

*Professora* – Isso tá certinho. Parabéns Moranguinho, confirma para mim se o número que eu vou colocar é o 16.

*Moranguinho* – É sim.

*Professor* – Parabéns! Pode sentar agora.

Moranginho se assentou e a professora continuou a oferecer outras atividades.  
(DIÁRIO DE CAMPO, DIA - 16/09/2012)

Através desse exemplo podemos visualizar um trabalho pedagógico que contempla apenas o pensamento empírico, visto que os números são trabalhados na perspectiva da relação direta com a quantidade de desenhos na lousa.

De acordo com Davidov (2003a), essa forma de tratar pedagogicamente o conceito de número contribui apenas para o desenvolvimento dos mecanismos do pensamento empírico utilitário. Segundo Rosa (2012), esse tipo de orientação ainda é muito comum na educação escolar brasileira, uma vez que as práticas que promovem o desenvolvimento do pensamento teórico não se fazem presentes, de uma forma geral, na educação escolar em nenhum nível de escolarização na atualidade.

Para a autora (2012), o ensino assim organizado é trágico para o desenvolvimento mental por enfatizar apenas a base sensorial, reduzir os conceitos ao seu fundamento empírico e, conseqüentemente, desenvolver exclusivamente o pensamento empírico.

Em contraposição a essa prática na educação inicial das crianças, Davidov (2003a) defende que a educação escolar desenvolva, nas crianças, os fundamentos do pensamento teórico, que opera mediante conceitos científicos, o que daria outra dimensão ao pensamento empírico. Para tanto, faz-se necessária a mudança do conteúdo e dos métodos de ensino. Ao entrar na escola, a criança deve sentir claramente o caráter novo do conceito pelo seu teor científico, o que leva à percepção da diferença do lugar que ocupa em relação à experiência pré-escolar (ROSA, 2012).

Desse modo, o estudo precisa se aproximar aos conhecimentos científicos, uma vez que no domínio dos procedimentos particulares de resolução de problemas, os alunos adquirem a capacidade de dominar o procedimento geral para solucionar as tarefas.

Nesse sentido, Davidov (2003, p. 218), pleiteia que

A assimilação deste procedimento tem lugar pela via da passagem do pensamento do particular ao geral. Na mudança, quando os escolares resolvem a tarefa de estudo, eles dominam inicialmente o procedimento geral de solução de tarefas particulares. A solução da tarefa escolar é importante não só para o caso particular dado, mas para todos os casos do mesmo tipo. Aqui o pensamento dos escolares se movem do geral ao particular.<sup>122</sup>

---

<sup>122</sup> No texto em espanhol lê-se: La asimilación de este procedimiento tiene lugar por vía del pasaje del pensamiento de lo particular a lo general. En cambio, cuando los escolares resuelven la tarea de estudio, ellos

Nesse Sentido, Hurtado & Gómez (2002) ressaltam a importância do professor do primeiro ano enquanto responsável de introduzir a criança em um etapa fundamental de sua vida, através do ensino escolar e das ramificações que esta nova etapa exige: o estudo e a aprendizagem. Na perspectiva dos autores (2002), é de suma importância para o professor a determinação do perfil de desenvolvimento do seu grupo de alunos, visto que “não se pode conceber uma mesma planificação de atividades, nem uma organização destas, nem uma metodologia única, quando se trata de grupos tão diferentes [...]”<sup>123</sup>.

Nesse contexto, Marega (2010) afirma que a brincadeira de papéis sociais é um importante recurso a ser utilizado no primeiro ano do Ensino Fundamental em virtude dessa atividade possibilitar a criança a apropriação da realidade social. Em relação as atividades formais de ensino, a autora (2010) pontua que o professor precisa deixar de enxergá-la como uma atividade não-lúdica e inseri-la de maneira paulatina no decurso do primeiro ano. Portanto, a aprendizagem ocorre dependendo do sentido que tenha para o sujeito, o que requer que o professor estruture as atividade formais de ensino de modo que os objetos a serem aprendidos tenham lugar estrutural na atividade dos estudantes.

Por último, cabe ressaltar os processos de desenvolvimento infantil que ao final da idade pré-escolar preparam a criança para a aprendizagem escolar. Nesse ponto, Bozhovich (2003) aponta dois pontos essenciais para o entendimento de tal situação: a necessidade cognoscitiva, que leva ao surgimento de uma atitude e; a formação na criança das particularidades psicológicas que garantem o surgimento da voluntariedade de sua conduta e atividade. Começaremos pela formação da necessidade cognoscitiva, que leva ao surgimento de uma atitude, no sentido da natureza dos conhecimentos que se adquire.

Conforme apontamos no item 3.6.1, a necessidade de impressões externas, inerentes ao lactante, com o desenvolvimento vão se convertendo pouco a pouco em uma necessidade de caráter propriamente cognoscitivo. De acordo com o que explanamos, no princípio existe a tendência da criança familiarizar-se com as propriedades externas dos objetos, para poder percebê-los de maneira qualitativa; posteriormente a criança começa a observar os vínculos e relações entre os objetos e os fenômenos da realidade, e finalmente chega ao interesse

---

dominan inicilmente el procedimiento general de solució de tareas particulares. La solución de tarea escolar es importante no sólo para el caso particular dado, sino para todos los casos del mismo tipo. Aquí el pensamiento de los escolares se mueve de lo general a lo particular.

<sup>123</sup> No texto em espanhol lê-se: “no se puede concebir una misma planificación de actividades, ni una organización de estas, ni una metodología única, cuando se trata de grupos tan diferentes [...]”.

cognoscitivo no sentido próprio da palavra, isto é, a tendência a saber, compreender e explicar o mundo circundante.

Bozhovich (2003, p. 24), explica que a necessidade cognoscitiva nas crianças, ao expressar a necessidade do cérebro em desenvolvimento, não está “[...] diretamente vinculada as necessidades instintivamente biológicas de adaptação”<sup>124</sup>. Para a pesquisadora, esse processo “[...] tem um caráter de necessidade desinteressada de impressões primeiramente, e mais tarde de conhecimento da realidade e de sua assimilação”<sup>125</sup>. Isso significa que a tendência a estudar na criança é uma etapa do desenvolvimento de sua necessidade primária de impressões externas.

As investigações de Bozhovich (2003) e Davidov (2003a; 2003b) acerca do pensamento infantil refletem de maneira uníssona de que a atividade cognoscitiva, como tal, isto é, a atividade dirigida e impulsionada por uma tarefa começa a se formar em crianças de idade pré-escolar. De acordo com estas investigações, é precisamente no fim da idade pré-escolar que tais assimilações se apresentam como uma tarefa lógica, posto que “em um desenvolvimento normal da atividade cognoscitiva, já nas crianças de idade pré-escolar, começa a surgir a necessidade de solucionar problemas cognoscitivos especiais, que como tais se apresentam perante sua consciência” (BOZHOVICH, 2003, p. 26)<sup>126</sup>.

Como temos afirmado, segundo as análises de Davidov (2003a), estes problemas cognoscitivos surgem e estão incluídos inicialmente na atividade prática vinculada as suas brincadeiras, surgindo de forma esporádica e não mudando a estrutura total do pensamento infantil. Nesse sentido, paulatinamente começa a se formar nos pré-escolares um novo tipo de atividade intelectual que se caracteriza, antes de tudo, por uma nova motivação cognoscitiva, capaz de determinar o caráter do raciocínio das crianças e o sistema das operações intelectuais empregadas por este processo. Assim, a brincadeira de papéis, nessa etapa, é uma importante ferramenta de criação de necessidades cognoscitivas em virtude da sua conexão direta com as formas de reprodução social propriamente ditas.

Nesse contexto, a partir da exercitação do espaço do brincar e ao fim da idade pré-escolar e início da idade escolar,

<sup>124</sup> No texto em espanhol lê-se: “[...] directamente vinculada a las necesidades instintivamente biológicas de adaptación”.

<sup>125</sup> No texto em espanhol lê-se: “[...] tiene un carácter de necesidad desinteresada de impresiones primeiramente, y más tarde de conocimiento de la realidad y de su asimilación”.

<sup>126</sup> No texto em espanhol lê-se: “en un desarrollo normal de la actividad cognoscitiva, ya en los niños de edad preescolar, comienza a surgir la necesidad de solucionar problemas cognoscitivos especiales, que como tales se presentan ante su conciencia”.

surge, nas criança uma etapa qualitativamente peculiar no desenvolvimento da necessidade cognoscitiva – a necessidade de adquirir novos conhecimentos e habilidades – o que se realiza em nossas condições sociais no estudo como atividade socialmente importante, que cria para a criança uma nova posição social. (BOZHOVICH, 2003, p. 27 e 28)<sup>127</sup>

Esclarecido as necessidades cognoscitivas, passemos agora ao exame da formação na criança das particularidades psicológicas que garantem o surgimento da voluntariedade de sua conduta e atividade. De acordo com Bozhovich (2003), a problemática dessa questão consiste em entender como aparecem na criança a necessidade e os motivos de tal particularidade psicológica, mediante os quais a criança se faz capaz de subordinar seus desejos impulsivos diretos aos objetivos conscientemente estabelecidos.

Para compreendermos tal vicissitude, precisamos retornar as ideias de Vigotski e seus colaboradores acerca das necessidades da criança e observar o processo de sua formação, não pelo viés do conteúdo, mas sim de sua estrutura. Relembremos que Vigotski (1991a; 1991b; 1997; 2006; 2010); Leontiev (1978; 2006a); Luria (2006); Mello (2007; 2010); Lima (2008) afirmam que o comportamento do homem (criança) se processa nos complexos limites do meio social. As inúmeras investigações psicológicas de tais autores apontam que o desenvolvimento da criança se expressa através das condições históricas, culturais e sociais externas, determinando sua conduta perante o mundo.

Desse modo, Leontiev (2006a) ratifica que o princípio fundamental do desenvolvimento da criança consiste em que as ações internas se formam pela via da interiorização dos processos externos. Tanto as formas de ações intelectuais internas, como o próprio desenvolvimento intelectual da criança, são produtos da conseqüente formação e aperfeiçoamento de ações externas. Assim, nos parece interessante afirmar que a formação na criança das particularidades psicológicas que garantem o surgimento da voluntariedade de sua conduta e atividade emerge “da relação entre as necessidades da criança e as exigências que lhe apresentam as coisas” (BOZHOVICH, 2003, p. 29)<sup>128</sup>.

Conforme destacamos ancorados em Leontiev (1978), a presença da necessidade por si só não pode impulsionar a criança a ação. Desse modo, uma necessidade só pode ser satisfeita quando encontra reflexo na vivência exterior, o que gera conseqüentemente um motivo. Para

<sup>127</sup> No texto em espanhol lê-se: surge en los niños una etapa cualitativamente peculiar en el desarrollo de la necesidad cognoscitiva – la necesidad de adquirir nuevos conocimientos y habilidades -, lo que se realiza en nuestras condiciones sociales en el estudio como actividad socialmente importante, que crea para el niño una nueva posición social.

<sup>128</sup> No texto em espanhol lê-se: “[...] de la relación entre las necesidades del niño y las ‘exigências’ que le plantean las cosas”

Asbahr (2005) o motivo é o que estimula uma atividade, visto que articula uma necessidade a um elemento objetual (material/ não material). Portanto, o surgimento do motivo

[...] cria na criança um estado de tensão e a tendência afetiva para livrar de fazê-lo, ao reestabelecer o equilíbrio perdido. No entanto a necessidade, por mais aguda que sejam as vivências afetivas em que esta se expressa, não pode determinar uma ação com finalidade. [...] Para que surja um movimento encaminhado para um objetivo é necessário o reflexo na consciência da criança, do objeto capaz de satisfazer sua necessidade. (BOZHOVICH, 2003, p. 29)<sup>129</sup>

Dessa maneira, a seletividade de reação da criança perante a um ou outro objeto depende, em primeiro lugar, das necessidades dominantes em um momento determinado. Em um segundo momento, depende da relação estabelecida no processo de sua experiência pessoal entre suas necessidades e os objetos de sua satisfação. Por último, depende da estrutura da própria situação, ou seja, da disposição dos distintos objetos e do lugar que a criança ocupa entre eles.

Nesse sentido, na transição da pré-escola para o Ensino Fundamental, do ponto de vista pedagógico, “a utilidade desta mudança consiste, acreditamos, em que o surgimento interno da motivação estabelece aos educadores a necessidade de outro enfoque na criança, de outro modo de dirigir sua conduta” (BOZHOVICH, 2003, p. 31)<sup>130</sup>. Essa dimensão do processo pedagógico exige do educador estabelecer a tarefa de aprender a organizar não só o meio externo, mas também os motivos internos que aparecem na criança em relação as imagens e representações vivenciadas por ela na sociedade. No contexto do primeiro ano do Ensino Fundamental,

Se o enfoque pedagógico nas crianças nesta nova etapa de seu desenvolvimento, qualitativamente peculiar, continua sendo o mesmo de antes, então entre as crianças e os adultos começam a surgir conflitos, e nas crianças se manifestam alterações na conduta, explosões afetivas, desobediência, isto é, se tornam “difíceis”. (BOZHOVICH, 2003, p. 31)<sup>131</sup>

<sup>129</sup> No texto em espanhol lê-se: [...] crea en el niño un estado de tensión y la tendencia afectiva a librarse de él, a restablecer el equilibrio perdido. Sin embargo la necesidad, por muy agudas que sean las vivencias afectivas en que esté expresada, no puede determinar una acción con finalidad. [...] Para que surja un movimiento encaminado hacia un objetivo es necesario el reflejo en la conciencia del niño, del objeto capaz de satisfacer su necesidad.

<sup>130</sup> No texto em espanhol lê-se: “[...] la utilidad de este cambio consiste, creemos nosotros, en que el surgimiento del plano interno de la motivación plantea a los educadores la necesidad de otro enfoque del niño, de otro modo de dirigir su conducta”

<sup>131</sup> No texto em espanhol lê-se: Si el enfoque pedagógico de los niños en esta nueva etapa de su desarrollo, cualitativamente peculiar, continúa siendo el mismo de antes, entonces entre los niños y los adultos comienzan a surgir conflictos, y en los niños se manifiestan alteraciones en la conducta, explosiones afectivas, desobediencia, es decir, se hacen ‘difíciles’.



Dito isso, no transcurso da idade pré-escolar surgem progressos qualitativos no desenvolvimento da motivação que constituem a condição necessária do trânsito da criança à aprendizagem escolar. De acordo com Bozhovich (2003) e Boronat (2001), tais progressos estão vinculados a habilidade da criança maior em subordinar os motivos de sua conduta e atividade através da exercitação das diferentes formas de brincar – destaque para a brincadeira de papéis sociais. No caso da brincadeira de papéis sociais, conforme destacamos a partir de Vigotski (2003), ela auxilia a criança, em um mundo ilusório e imaginativo, satisfazer os desejos irrealizáveis. Portanto, a brincadeira contribui na medida em que a criança começa a compreender que os motivos de sua conduta e desejos podem ser subordinados por outras situações.

Nesse sentido, “as necessidades mediatizadas (os propósitos adotados, os objetivos estabelecidos) são o produto do desenvolvimento do desenvolvimento ontogênico: surgem apenas em um estágio determinado, mas uma vez formados, começam também a cumprir uma função incitadora” (BOZHOVICH, 2003, p. 37)<sup>132</sup>.

As investigações de Elkonin (1969; 1998), Davidov (2003a; 2003b), Vigotski (2003c) e Bozhovich (2003), acerca das particularidades da esfera motivacional das crianças permite considerar que, já na infância pré-escolar, nas crianças não somente se formam uma correlação de motivos, mas surgem também motivos de novas características. Essas particularidades foram descritas pelos autores supracitados como as necessidades mediatizadas capazes de impulsionar a atividade das crianças em correspondência com um propósito adotado. Isso significa que crianças em idade fim da pré-escola já são capazes de tomar decisões e atuar em correspondência a estas deliberações, se não de forma autônoma e independente, ao menos seguindo as correspondências sociais dos adultos.

Dessa maneira,

[...] se pode considerar estabelecido que na idade pré-escolar se formam particularidades qualitativamente novas da esfera motivacional da criança, expressadas em primeiro lugar pela aparição de motivos mediatizados, novos por sua estrutura, e em segundo lugar, pelo surgimento, na esfera motivacional da criança, da hierarquia destes motivos, baseados nos que estão mediatizados. Isto, sem dúvida, constitui a premissa fundamental para o passo da criança à aprendizagem escolar, da qual a atividade de estudo necessariamente pressupõe a realização de ações voluntárias, isto é, de ações efetuadas em correspondência com a

---

<sup>132</sup> No texto em espanhol lê-se: “las necesidades mediatizadas (los propósitos adoptados, los objetivos planteados) son el producto del desarrollo ontogenético: surgen solamente en un estadio determinado, pero una vez formadas, comienzan también a cumplir una función incitadora”.

tarefa escolar aceita pela criança, inclusive nos casos em que estas ações por si mesmas não resultam atrativas para ela. (BOZHOVICH, 2003, p. 38 e 39)<sup>133</sup>

A partir dessas explicações, evidenciamos que a brincadeira precisa fazer parte do contexto do primeiro ano do Ensino Fundamental, uma vez que a utilização dos diferentes tipos dessa atividade pela criança possibilita o exercício das faculdades psicológicas superiores, tais como: o domínio da vontade, a atenção, a concentração, o pensamento, a imaginação e a memória. Tais processos psíquicos são fundamentais para a inserção das atividades formais de ensino, visto que seus conteúdos e implicações na vida da criança são totalmente distintos daqueles oferecidos pela brincadeira.

Nesse sentido, explicitamos abaixo um episódio que relata a dificuldade da criança de seis anos em escolher qual a atividade que mais gosta. No exemplo, perceberemos a dúvida existente na fala de Narizinho, Pinóquio e Rapunzel em relação as suas brincadeiras e seus estudos:

#### **Episódio 20 – Verdade! Vocês gostam mais de estudar do que de brincar!**

Na volta do intervalo algumas crianças ainda resolviam seus problemas de adição que a professora tinha solicitado antes do intervalo. Nesse tempo, fiquei conversando com 07 crianças e perguntei uma a uma do que mais gostavam: brincar ou estudar. Das 07 crianças, 05 ficaram na dúvida, uma disse que gostava mais de estudar e outra que gostava escrever.

*Pesquisador* – Narizinho do que você mais gosta, de escrever ou de brincar?

*Narizinho* – De escrever, ué.

*Pesquisador* – Verdade, nem lá no parquinho?

*Narizinho* – Ah, no parquinho eu gosto mais.

*Pesquisador* – Então você gosta de escrever mais ou de brincar no parquinho?

*Narizinho* – Deixa eu pensar, acho que o parquinho.

*Pesquisador* – E você Pinóquio do que mais gosta: estudar ou brincar?

*Pinóquio* – Eu gosto mais de brincar.

*Pesquisador* – E de escrever?

*Pinóquio* – Ah também é importante eu acho, porque a professora ensina.

*Pesquisador* – E você Rapunzel?

*Rapunzel* – Ah de brincar de boneca.

*Pesquisador* – E escrever?

*Rapunzel* – Só um pouco, quando a professora passa na lousa. (DIÁRIO DE CAMPO, Fragmentos das conversa com as crianças, DIA – 05/11/2012)

<sup>133</sup> No texto em espanhol lê-se: [...] se puede considerar establecido que en la edad prescolar se forman particularidades cualitativamente nuevas de la esfera motivacional del niño, expresadas en primer lugar por la aparición de motivos mediatizados, nuevos por su estructura, y en segundo lugar, por el surgimiento, en la esfera motivacional del niño, de la jerarquía de dichos motivos, basadas en los que están mediatizados. Esto, sin duda, constituye la premisa fundamental para el paso del niño al aprendizaje escolar, donde la actividad de estudio necesariamente presupone la realización de acciones voluntaria, es decir, de acciones efectuadas en correspondencia con la tarea escolar aceptada por el niño, incluso en los casos en que estas acciones por sí mismas no resultan atractivas para él.

Na fala das crianças entrevistadas é possível perceber que as duas formas de ensino são importantes, uma vez que eles ressaltam que gostam de um tipo específico de atividade, mas que também gostam da outra forma de ensino. Nesse contexto, Márega (2010) infere que a atividade lúdica e as atividades formais de ensino não podem ser consideradas como duas, mas como atividades que se complementam e estruturam a forma de ensino no primeiro ano.

Para concluirmos essa explanação sobre as manifestações das crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental à luz do Enfoque Histórico Cultural, apresentamos as ideias de Zaporozhets, que considera que a educação que valorize a criança dessa etapa não deve se enquadrar no:

[...] ensino forçado, antecipado, dirigido a encurtar a infância e a converter antes do tempo a criança em pré-escola e a este em escolar, etc. É indispensável, ao contrário, o desenvolvimento amplo e o enriquecimento máximo dos conteúdos das formas especificamente infantis e atividade lúdica, prática, plástica e também da comunicação das crianças entre si e com os adultos. Sobre sua base deve realizar-se a formação orientada daquelas propriedades e qualidades espirituais para cujo surgimento se criam as premissas mais favoráveis na pequena infância e que constituem o mais valioso da personalidade humana madura. (ZAPOROZHETS, 1987, p. 247).

Portanto, através dos episódios dos mais frequentes tipos de brincadeira e atividades formais de ensino, inferimos que a brincadeira é o principal suporte das crianças no contexto do primeiro ano do Ensino Fundamental por corroborar de maneira intensiva no surgimento de necessidades cognoscitivas e contribuir na transição para atividades mais formais de ensino.

Em resumo de todas as problemáticas expostas a respeito das manifestações das crianças de seis anos de idade, podemos chegar a conclusão de que os mais frequentes tipos de atividades lúdicas – em especial a brincadeira de papéis sociais – que descrevemos ao longo do texto elaboram as premissas para a introdução ao aprendizado escolar e para um novo tipo de vida escolar baseado em atividades mais formais e sistemáticas de ensino. Por fim, as manifestações das crianças perante as suas atividades durante o primeiro ano são bem peculiares e demonstram que os diferentes tipos de brincadeira estão presentes neste contexto e precisam ser valorizados, uma vez que os episódios relatam que as crianças manifestam diferentes formas de ação durante suas atividades.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrarmos esta pesquisa sobre as manifestações das crianças de seis anos que ingressam no primeiro ano do Ensino Fundamental, sob o prisma do Enfoque Histórico-Cultural, entendemos, com base na apreensão do conjunto da exposição realizada até aqui, que podemos tecer várias análises e inferências sobre a implementação da proposta de expansão desse nível de ensino e suas implicações na vida da criança.

Durante a investigação, pudemos percorrer as bases epistemológicas na qual Vigotski e seus colaboradores se apoiaram na construção de uma visão sistêmica e dialética da Psicologia. Ainda na presente pesquisa refletimos, como, a partir desta ótica, o desenvolvimento psíquico é percebido como um todo dinâmico, não linear, mas repleto de movimentos ascendentes e descendentes próprio das contradições vividas pela criança em seu rico universo cultural.

O material teórico produzido sobre a atividade lúdica e as atividades formais de ensino, tecido segundo os pressupostos e as opções metodológicas do enfoque supra citado, oferecem indicadores suficientes sobre a natureza social da origem destas esferas de ação humana, tanto do ponto de vista filogenético, quanto do ponto de vista ontogenético. Tal concepção disponibiliza análises substanciais sobre o desenvolvimento dos diferentes tipos de brincadeira, atravessado por alterações e incrementos em outras dimensões de desenvolvimento infantil, em especial a linguagem, a imaginação, a regra e indubitavelmente as relações com o outro, que precisam estar presentes em toda a trajetória de formação humana do sujeito.

O Enfoque Histórico-Cultural se empenha, portanto, com a busca de condições sociais concretas, que interferem e modulam as transformações dos processos psíquicos e atividades humanas. Nesse contexto, a mudança da condição social da criança de seis anos que antes pertencia ao universo da Educação Infantil torna-se um importante tema de investigação para a compreensão da inserção da criança no Ensino Fundamental no sexto ano de vida.

Conforme pudemos visualizar, percebemos que Vigotski, Davidov, Boronat, Bozhovich, Leontiev e Elkonin, inferem de maneira uníssona que, no processo de desenvolvimento infantil, os diferentes tipos de brincadeiras são condições essenciais para o próprio declínio destas atividades e, numa linha evolutiva, a emergência de conhecer a

realidade de forma mais sistematizada, proporciona a criança condições para absorver os elementos da atividade anterior, promovendo novas transformações dos processos psicológicos por intermédio de atividades formais de ensino.

Ao procurar entender as manifestações das crianças em relação às suas diferentes formas de brincar e estudar, compreendemos que para as crianças a brincadeira é suporte para sua adequação a atividades formais de ensino e a negligência em relação à atividade lúdica pode diminuir os interesses das crianças no que se refere ao estudo. Isso acontece pela condição social na qual se estrutura as atividades mais formais de ensino, uma vez que são resultados da falta de argumentação consistente da criança na brincadeira e sua procura insistente de mais conhecimentos: primeiramente corrobora na sua brincadeira e, posteriormente, contribui para o desenvolvimento do pensamento planejado e sistemático acerca da realidade social.

Diante dessas considerações acerca da presente pesquisa que teve por objetivo principal, acompanhar e interpretar as manifestações das crianças de seis anos por meio de atitudes e posicionamentos no contexto do primeiro ano do Ensino Fundamental, ressaltamos algumas inferências, a título de considerações finais, que estão respaldadas na triangulação das informações que foram construídas entre o suporte teórico, a análise documental e bibliográfica e os dados coletados na instituição inquirida.

A primeira inferência refere-se às análises dos documentos oficiais que regem o Ensino Fundamental de Nove anos. Tal análise ressalta que no âmbito legal a ampliação do sistema educacional, do ponto de vista democrático, é uma medida positiva, dado que estabelece uma extensão dos anos de escolaridade para as crianças brasileiras. Assim, a ampliação do tempo de escolaridade obrigatória significa possibilitar a todos os cidadãos, principalmente aos que historicamente vêm sendo excluídos, o acesso a este direito.

No entanto, consideramos que a mudança de estrutura do Ensino Fundamental nas legislações não pode ser o principal enfoque na análise da inserção da criança nesse contexto, mas realmente aquilo que tem se efetivado enquanto processos pedagógicos dentro desse novo universo. Portanto, é preciso que para a efetivação do direito da criança ao acesso no Ensino Fundamental exista um foco central da política educacional para questões de cunho epistemológico e gnosiológico no que tange à infância. Entretanto, essa discussão não pode ser priorizada em detrimento da garantia do direito à educação, independentemente do lugar

em que a criança esteja, mas precisa fazer parte do contexto de implementação, tanto no que diz a estrutura, conteúdos e equipamentos quanto no que se refere à questão legal.

Desse modo, no que tange o estudo dos principais documentos que regem o Ensino Fundamental de nove anos e o processo democrático de oferta da educação, cabe destacar que é preciso considerar os sujeitos do processo, respeitando suas especificidades e garantindo qualidade no atendimento e não somente oferta de maior tempo ou duração na escola. Assim, a exploração dos documentos evidenciou a necessidade de estudos que contemplem as reais condições das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, uma vez que apenas garantir no âmbito legal e jurídico a inserção delas não efetiva ações de caráter educativo.

No tocante, a análise bibliográfica demonstrou que as práticas pedagógicas do primeiro ano do Ensino Fundamental continuam cristalizadas no modelo anterior à implementação do ensino de nove anos, uma prática tradicional e autocrática de ensino. Essa tendência contradiz ao discurso de inserção das crianças de seis anos que propõe um novo modelo para pensar a organização do currículo perante as novas exigências que acompanham a criança no desenvolvimento histórico e social da escola.

As análises das Teses e Dissertações demonstraram, nos diversos âmbitos metodológicos, epistemológicos e conceituais, que a realidade curricular ainda é disciplinar, fragmentada e sequencial e no cotidiano escolar prevalece a relação hierárquica, com métodos de memorização, repetição e mecanização, não contribuindo para a construção da autonomia dos alunos e o respeito às suas peculiaridades.

Nesse contexto, os estudos demonstram, em sua maioria, que existe uma preocupação exacerbada com a alfabetização da leitura e da escrita e, em contrapartida, as atividades lúdicas, são colocadas em planos marginais no cotidiano escolar. Desse modo, as (con)tradições nas ações dos profissionais da educação continuam a prevalecer no cenário educacional. Assim, o balanço bibliográfico indicou que a implementação do Ensino de nove anos, nos contextos pesquisados, foi efetivada sem planejamento e condições necessárias, evidenciando o que outros estudos indicaram ser recorrentes, no panorama nacional e em perspectiva histórica: discrepâncias entre o discurso das políticas públicas e as práticas pedagógicas possíveis de serem materializadas no cotidiano escolar.

Imbuídos destas informações e diante dessas lacunas, a pesquisa de campo emaranhada com o referencial teórico apontou a necessidade de compreender as manifestações das crianças de seis anos por meio de atitudes e posicionamentos nesse

contexto através das suas atividades. Durante o texto pudemos acompanhar diferentes tipos de brincadeiras que demonstraram a sua importância como recurso pedagógico imprescindível no primeiro ano, uma vez que esta atividade possui propriedades específicas que não existem em nenhuma outra atividade para as crianças. Ficou claro através dos episódios vivenciados que os diferentes tipos de atividade lúdica são elementos que corroboram na inserção das crianças no Ensino Fundamental, uma vez que seus conteúdos implicam diretamente no desenvolvimento de outra atividade: a de estudo.

Nesse movimento, a segunda inferência diz respeito às relações sociais das crianças que outrora pertenciam a Educação Infantil. Os episódios relatados no capítulo anterior evidenciam que as relações sociais estabelecidas pelas crianças são processos dinâmicos e dialéticos de expansão e restrição de campos partilhados de conduta semioticamente organizados por meio da coordenação de funções assumidas pelos participantes de uma situação concreta, cada um deles com seus interesses e objetivos. Assim, os exemplos denotaram que nas brincadeiras e nas atividades formais de ensino as relações criança-criança; criança-professor oportunizaram a utilização de diferentes recursos por elas apropriados em suas vivências no ambiente culturalmente concreto, o que contribuiu na ampliação de sua percepção em relação às atividades realizadas no cotidiano escolar. As relações sociais estabelecidas pelas crianças de seis anos, nesta pesquisa, demonstraram que em determinados momentos a insuficiência de conhecimento sobre a realidade limita sua brincadeira ou até mesmo a realização das atividades formais de ensino.

Nesse sentido, inferimos que o papel do professor é compreender que esta situação surge da necessidade de conhecer a realidade de uma maneira mais planejada e ampla sobre os fenômenos da vida social, visto que para a continuação da atividade é necessária a mediação de um sujeito mais experiente com seus conhecimentos sistemáticos do mundo circundante. Portanto, sugerimos que nestas situações a influência pedagógica do adulto não se restringe, fundamentalmente, a mostrar uma ampla gama de conhecimentos sistemáticos, mas em enriquecer e problematizar as vivências e promover situações nas quais seja necessária a utilização de tais saberes. Assim, é indubitável que o cotidiano da escola ofereça diferentes condições para a ocorrência de relações sociais e mediadoras de aprendizagens. A tarefa é garantir atividades – seja a brincadeira ou atividades formais de ensino – que possibilitem as crianças a realização de projetos coletivos com emergência de situações de

protagonismo, contribuindo com a formação de interesses cognoscitivos e aprimoramento dos conhecimentos da realidade social.

Por outro lado, a terceira apreensão se refere à importância e reconhecimento das atividades pelas crianças de seis anos. Durante a pesquisa foi possível identificar que as manifestações das crianças diante das situações educacionais indicaram que cada tipo de brincadeira possui um significado e uma importância diferente, já que cada atividade lúdica apresentada no contexto investigado possuía uma determinada correlação com a forma de ensino. Os dados refletem que as atividades preferidas das crianças são as brincadeiras de movimento/entretenimento e as de papéis sociais, esta última normalmente organizada pela professora em sala de aula. Entretanto, durante as nossas observações percebemos que não existe preferência em relação às brincadeiras, mas são as situações e oportunidades que as crianças possuem durante o período escolar que determinam qual atividade será realizada.

Por outro lado, os episódios denotam que para a criança a realização de uma atividade de ensino é uma oportunidade de ser reconhecida socialmente, processo que antes acontecia somente por meio de brincadeiras caracterizadas pela imaginação e poucas regras. Assim, o ingresso no Ensino Fundamental para a criança é a circunstância favorável para sair dos limites de seu círculo infantil, ocupar uma nova posição e, desse modo, passar ao cumprimento de atividades mais formais, socialmente significativas, a qual oferece uma gama de materiais para satisfazer suas necessidades cognoscitivas. Os episódios, portanto, apontaram que a importância e o reconhecimento das atividades formais de ensino para as crianças pesquisadas são formas específicas de conhecer propriedades novas da realidade humana, visto que procedem como argumento psicológico para que apareça nelas a ânsia de assimilar conhecimentos de natureza teórica e empírica.

Nesse contexto, o quarto apontamento está relacionado aos conteúdos e propriedades dessas atividades. Durante a descrição dos exemplos, destacamos que as duas possuem um papel significativo nesta etapa do ensino, uma vez que nas brincadeiras de movimento/entretenimento, as regras pré-determinadas cumprem um papel organizativo e com elas se determina o desenvolvimento da atividade e norteiam as crianças a subordinarem-se ao objetivo e conteúdo da mesma. Assim, quando se realizam brincadeiras em que há predomínio das regras, as crianças tendem a se preparar para cumpri-las e atendê-las, isto é, aprendem a observar normas de conduta. Conforme destacamos, tal brincadeira desenvolve a



conduta coletiva, a compreensão e a observação das regras, o que por sua vez, corrobora na inserção da criança pequena na escola em que há predomínio de tais exigências.

Pudemos acompanhar através dos episódios, que as premissas para que se estruture a necessidade de estudar se originam na criança de seis anos no processo de desenvolvimento dos diferentes tipos de brincadeira no qual se forma intensivamente a imaginação, a função simbólica, a regra e a conduta coletiva. Nessa direção, as manifestações das crianças denotaram que na exercitação das diferentes brincadeiras, desenvolve-se uma necessidade de conhecer cada vez mais a realidade vivenciada por elas. As atitudes e posicionamentos das crianças de idade mais avançada demonstraram que elas se encorajam por satisfazerem suas necessidades cognoscitivas por intermédio da comunicação com os adultos e observações sistemáticas do mundo circundante. Entretanto, ficou perceptível que o desenvolvimento das atividades formais de ensino não extingue a brincadeira num processo linear, mas a atividade anterior continua sendo um importante recurso para a fundamentação da próxima atividade do desenvolvimento psíquico.

Nessa direção, os episódios expressaram que uma criança de seis anos de idade pode perfeitamente ler e escrever muito bem, e em certas condições, seu conhecimento pode ser relativamente superior ao nível da educação infantil. Entretanto, esta condição não eliminou o elemento infantil presente em tal criança, isto é, o elemento pré-escolar que existe nela. Diante dessa constatação, o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental precisa ser realizado em consonância com a Educação Infantil, uma vez que a introdução abrupta a um contexto artificial e diferente daquele vivenciado pela criança anteriormente pode levar ao aparecimento de dificuldades na aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, a organização do tempo e espaço da rotina e as falas e episódios vivenciados pelas crianças acima descritos confirmam a proposição que o período destinado ao brincar tem sido marginalizado em detrimento de outras atividades e o estudo tem sido colocado como uma ação que está ligada a obrigação, uma vez que as manifestações das crianças nos exemplos denotam que a brincadeira ocorre somente depois do intervalo e quando acabam as suas respectivas tarefas. Os episódios demonstraram de maneira clara que a formulação dos tempos e espaços destinados ao brincar é uma efetivação que não considera as especificidades da criança, visto que preconiza atividades que estão no planejamento institucional e não concebem o desenvolvimento atual. Assim, dentro do tempo e do espaço estruturados na rotina, as crianças estiveram a mercê das decisões dos adultos a fim de dar

conta do planejado, do previsto, sem que a diversidade de ritmos, existente naquele espaço de convívio atrapalhesse a ordem estruturada para conduzir sua prática.

Parece-nos plausível inferir que a partir da análise dos dados, a exacerbação de atividades formais de ensino não é condição uníssona para melhorar as questões de aprendizado das crianças nessa etapa e posteriores, mas é preciso ressaltar que a combinação e entendimento do brincar na inserção da criança de seis anos contribui de forma *sui generis* para a criação de condições cognitivas que levem as crianças a se interessarem por tais atividades.

A partir da análise das manifestações das crianças nesta categoria, destacamos a necessidade de observarmos os deslocamentos pelos diferentes espaços da escola e as eminentes pausas entre as vivências pedagógicas, como indissociáveis do processo educativo. Precisamos apostar na possibilidade de transformar os espaços e tempos em lugares de todos, com alto grau de autonomia, desafiando professores, alunos e os demais sujeitos da comunidade escolar a observarem, pensarem, perceberem, projetarem, criarem e avaliarem a sua organização espaço-temporal, rompendo inclusive, se necessário for, com os padrões até então considerados predominantes.

Assim, torna-se evidente que é preciso buscar uma alternativa radical para o currículo das séries iniciais do ensino. Um currículo alternativo teria por objetivo formar a criança com instrumentos de pensamento, capacitando-a a explorar um leque completo de ideias, experiências, sentimentos e relacionamentos através do brincar e das atividades formais de ensino. Para tanto, é imprescindível que grande parte da organização do tempo e espaço estejam apoiados em atividades lúdicas bem-estruturadas e com muitos recursos. Portanto, a formação da criança de seis anos precisa ser genuinamente planejada em função das suas necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento.

É preciso ressaltar que a falta de brincadeira no contexto do primeiro ano pode diminuir os índices de aprendizagens de outras atividades, uma vez que a atividade lúdica é fator primordial no desenvolvimento da criança nessa etapa. Conforme pudemos acompanhar durante a observação dos episódios, a falta de exercitação do brincar no movimento de inserção da criança em um contexto que prevalece o ensino formal pode impedir que surjam nelas uma etapa qualitativamente peculiar no seu desenvolvimento: a necessidade cognoscitiva. Assim, se as condições sociais do ensino no primeiro ano não levar em consideração a brincadeira como processo humanizador e premissa para a introdução de

atividades formais de ensino, que cria para a criança uma nova posição perante a sociedade, estaremos desconsiderando as peculiaridades das crianças de seis anos.

Portanto, destacamos que para a organização de contextos educativos e a execução de práticas pedagógicas que valorizem a brincadeira como promotora de aprendizagens é necessário conhecer profundamente a criança, compreender como ela interage, aprende e internaliza os elementos de uma determinada cultura.

Nessa direção, o professor do primeiro ano precisa organizar o ambiente educativo de forma integrada, respeitando igualmente os aspectos da atividade lúdica (Brincadeira de papéis sociais, de entretenimento, de movimento e didáticas) e das atividades formais de ensino (Alfabetização e letramento, matemática, etc.) atendendo as especificidades e os modos de agir das crianças. Considerar estas pressuposições, auxilia a atuação sobre a zona de desenvolvimento proximal infantil, considerando, sobremaneira, as atividades e os conteúdos essenciais à aprendizagem, buscando alcançar o pleno desenvolvimento das faculdades humanas das crianças.

Concluimos afirmando que o estudo sobre a implementação do ensino de nove anos precisa, urgentemente, reconhecer a importância da brincadeira como promotora de aprendizagens, uma vez que se legitimarmos a vicissitude desta atividade estaremos contribuindo no reconhecimento da especificidade das crianças de seis anos. Cabe mencionar, que não estamos contra o processo de alfabetização e letramento das crianças de seis anos, todavia, queremos que a brincadeira seja utilizada com a finalidade de contribuir no desenvolvimento de necessidades cognitivas e de preparação das crianças para as atividades mais complexas que se apresentam no Ensino Fundamental.

Por fim, terminamos parafrazeando Snyders (1993, p. 30) que afirma sobre a importância de refletirmos sobre a especificidade das crianças e sua alegria na escola: “A cada idade corresponde uma forma de vida que tem valor, equilíbrio, coerência que merece ser respeitada e levada a sério; a cada idade correspondem problemas e conflitos reais [...], pois o tempo todo, ela (a criança) teve de enfrentar situações novas [...]. Temos de incentivá-la a gostar da sua idade, a desfrutar do seu presente”.

## REFERÊNCIAS

- ABBIATI, A. S. *A ampliação do ensino fundamental para nove anos: um estudo sobre as manifestações sobre o conselho nacional de educação*. Piracicaba: UNIMEP, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.
- ABREU, M. M. O. *Ensino Fundamental de nove anos no município de Uberlândia: implicações no processo de alfabetização e letramento*. Uberlândia: UFB, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.
- ALBRECHT, T. D. *Atividades lúdicas no Ensino Fundamental: uma intervenção pedagógica*. Campo Grande, 2009. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.
- ALVES, A. J. *O planejamento de pesquisas qualitativas em educação*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. Cortez. v.77, p.53-61. Maio, 1991.
- AMARAL, M. N. C. P. *Dewey: jogo e filosofia da experiência democrática*. In. KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- AMARAL, A. C. T. *O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba*. Curitiba: UFPR, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
- ANDRADE, C. D. *Antologia poética*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ANNING, A. *O brincar e o currículo oficial. De volta ao básico: uma visão alternativa*. In. MOYLES, J. R. *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed, 2006. 248p.
- ANTUNES, J. *Ensino Fundamental de Nove anos: em busca da legitimação no cotidiano escolar*. Santa Maria, RS, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.
- ARAÚJO, A. R. *Construindo sentidos para a inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos: um diálogo com professores*. São Paulo: UNISAL, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2008.
- ARCE, A. DUARTE, N. *Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil: as contribuições de Vygotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006.

ARELARO, L. R. G. *O Ensino Fundamental no Brasil: avanços perplexidades e tendências*. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1039-1066, esp., out 2005.

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. *Sentido pessoal e Projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural*. Dissertação (mestrado) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

ÁVILA, Premisas de la actividad com los objetos en el primer año de vida. GOMÉZ, A. M. S. et al. *Estudio sobre las particularidade del desarrollo del niño preescolar cubano*. La Habana, Pueblo y Educación, 2002.

BARBOSA, M. S. P. *A implementação do 1º ano no Ensino Fundamental de nove anos: estudo de uma experiência*. Campo Grande: UCDB, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEÁTON, G. A. *La persona en el Enfoque Histórico Cultural*. São Paulo: Linear B, 2005. 238p.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Posfácio de Flavio Di Giorgi. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000.

BISCOLI, I. Â. *Atividade lúdica uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001*. 2005. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0516.pdf>> Acesso em: 02 jan. 2011

BLASBALG, M. H. *As representações enativas, icônicas e simbólicas decorrentes do processo de enculturação científica no primeiro ano do ensino fundamental*. 2011, 220p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BOMTEMPO, E. *Aprendizagem e brinquedo*. In: WITTER, G. P.; LOMÔNACO, J. F. B. (orgs). *Psicologia da Aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1987

BONAMIGO, C. C. *A inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental: narrativas de práticas curriculares não instituídas*. 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BORBA, A. M.; GOULART, C. *As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola*. In BRASIL, Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento.- Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. 135p.

BORDIGNON, J. T. *A prática dos professores em relação à leitura e à escrita com alunos que ingressam aos seis anos de idade no ensino fundamental*. Rio Claro, UNESP, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2009.

BORONAT, M. E. *El juego en la edad preescolar*. La Habana, Pueblo y Educación, 2001.

BORONAT, M. E. *Formación de las premisas del juego de roles em el tercer año de vida*. In: GOMÉZ, A. M. S. et al. *Estudio sobre las particularidade del desarrollo del niño preescolar cubano*. La Habana, Pueblo y Educación, 2002.

BOZHOVICH, L. *El problema de la preparación del niño pra el aprendizaje escolar*. In: IZNAGA, A. L. S.; CAMPO, G. A. M.; PÉREZ, M. E. R. *Psicología del desarrollo del escolar: selección de lecturas*. La Habana, Félix Varela, 2003.

\_\_\_\_\_. *Constituições Brasileiras: 1824*. vol. I. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001a.

\_\_\_\_\_. *Constituições Brasileiras: 1891*. vol. II. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001b.

\_\_\_\_\_. *Constituição Federal de 1934*. Brasília. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 3 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil. 1937*. Brasília. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) . Acesso em: 3 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. *Constituição Federal dos Estados Unidos do Brasil de 1946*. Brasília. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 3 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1967*. Brasília. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 3 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 3 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 4.024/1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 13 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 5.540/1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 13 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 5.692/1971*. Fixa Diretrizes e Bases para a educação de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 13 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394/1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 13 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 10.172/2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Arquivos, Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.Br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 11.114/2005*. 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. Brasília. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 13 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 11.274/2006*. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05 ago. 2010.

BRASIL. Congresso. Senado. *Parecer CNE/CEB no 24/2004*. Estabelece normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: jan 2010.

BRASIL. Congresso. Senado. *Parecer CNE/CEB nº 6/2005*. Visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: jan 2010.

BRASIL. Congresso. Senado. *Resolução CNE/CEB nº 3/2005*. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: jan 2010.

BRASIL. Congresso. Senado. *Parecer CNE/CEB nº 18/2005*. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental, em atendimento à Lei nº 11.114/2005, que altera os artigos 6º, 32º e 87º da Lei nº 9.394/96. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: jan 2010.

BRASIL. Congresso. Senado. *Parecer CNE/CEB nº 39/2006*. Responde consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: jan 2010.

BRASIL. Congresso. Senado. *Parecer CNE/CEB nº 41/2006*. Responde consulta sobre a interpretação das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: jan 2010.

BRASIL. Congresso. Senado. *Parecer CNE/CEB nº 45/2006*. Responde consulta referente à interpretação da Lei nº 11.274/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: jan 2010.

BRASIL. Congresso. Senado. *Parecer CNE/CEB nº 5/2007*. Responde consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da matrícula obrigatória de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: jan 2010.

BRASIL. Congresso. Senado. *Parecer CNE/CEB no 7/2007*. Reexamina o Parecer CNE/CEB nº 5/2007. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: jan 2010.

BRASIL. Congresso. Senado. *Parecer CNE/CEB nº 4/2008*. Reafirma a importância da criação de um novo Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 6 (seis) anos completos ou a completar até o início do ano letivo. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: jan 2010.

BRASIL. Congresso. Senado. *Emenda Constitucional nº 59/2009*. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal;. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: jan 2010.

BRASIL. Congresso. Senado. *Parecer CNE/CEB nº 20/2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: jan 2010.

BRASIL. Congresso. Senado. *Parecer CNE/CEB nº 22/2009*. Adota o dia de 31 de março como data de corte etário para a matrícula de crianças com 6 (seis) anos completos de idade no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, devendo as demais serem matriculadas na Pré-Escola, em atenção ao disposto na Emenda Constitucional nº 59/2009. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: jan 2010.

BRASIL. Congresso. Senado. *Resolução CNE/CEB nº 01/2010*. Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: jan 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ampliação do Ensino Fundamental de nove Anos*. Relatório do Programa. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 20 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ampliação do Ensino Fundamental de nove Anos*. 2º Relatório do Programa. Brasília, DF, 2005b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 20 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ampliação do Ensino Fundamental de nove Anos*. 3º Relatório do Programa. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 20 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de 9 anos Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2 ed Brasília: DF 2007. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 20 abr. 2010

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental*



*de 9 anos: Passo a passo do processo de implantação.* Brasília: DF, 2009b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 20 abr. 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.* Org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento.- Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. 135p.

BRASIL, Ministério da Educação. *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.* Francisca Izabel Pereira Maciel, Mônica Correia Baptista e Sara Mourão Monteiro (orgs.). – Belo Horizonte : UFMG/FaE/CEALE, 2009.122 p.

\_\_\_\_\_. *DECRETO nº 13 de 23 de janeiro de 1991.* Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/328175/ensino-fundamental>> Acesso em:12 de jun. de 2012

\_\_\_\_\_. *DECRETO nº 240, de 25 de outubro de 1991.* Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/328175/ensino-fundamental>> Acesso em:12 de jun. de 2012

BROUGÉRE, G. *Brinquedo e cultura.* São Paulo: Cortez Editora, 1997

BROUGÉRE, G. *A criança e a cultura lúdica.* In. KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias.* São Paulo: Pioneira, 1998.

BRUNETTI, G. C. *O trabalho docente face ao atendimento da faixa etária de 6 anos no ensino fundamental: um estudo a partir das manifestações de um grupo de professoras alfabetizadoras no município de Araraquara.* Araraquara: UNESP, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

BUENO, M. L. M. C. *Ensino Fundamental de nove anos: implementação e organização escolar em Dourados.* Dourados, UFGD, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010.

CAPUCHINHO, A. O. *Sentidos e significados produzidos pelo professor sobre o ensino fundamental de nove anos.* São Paulo: PUCSP, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CARNEIRO, F. H. P. *Caminhos da alfabetização em Minas Gerais: Um olhar etnográfico para o ciclo inicial de alfabetização.* Belo Horizonte: UFMG 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

COLE, M.; SCRIBNER, S. *Introdução*. VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CONSTANTINO, M. S. S. *A Educação Física no contexto da nova estrutura do Ensino Fundamental: uma proposta para o 1º ano*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

COSTA, S. *Ensino Fundamental de nove anos em Goiânia: o lugar da criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação*. Goiânia: UFG, 2009. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Goiás, Goiânia, 2009.

CRUVINEL, C. L. C. G. *Políticas para a educação obrigatória fundamental com 9 anos de duração*. Campinas, UNESP, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2009.

CURY, C. R. J. *Legislação educacional brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DANTAS, H. *Brincar e trabalhar*. In: KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

DANTAS, A. *Ensino Fundamental de 9 anos no Distrito Federal: reflexões sobre a inserção de crianças de seis anos no ensino público e a atuação docente*. Brasília: UnB, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

DAVIDOV, V. Problemas del desarrollo psíquico de los niños. In: \_\_\_\_\_. *La enseñanza escolar el desarrollo psiquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, V. *Contenido y estructura de la actividad de estudio*. In: IZNAGA, A. L. S.; CAMPO, G. A. M.; PÉREZ, M. E. R. *Psicología del desarrollo del escolar: selección de lecturas*. La Habana, Félix Varela, 2003a.

DAVIDOV, V. *El estudio como actividad en el escolar pequeño*. In: IZNAGA, A. L. S.; CAMPO, G. A. M.; PÉREZ, M. E. R. *Psicología del desarrollo del escolar: selección de lecturas*. La Habana, Félix Varela, 2003b.

DOMÍNGUEZ, L. *Edad escolar*. In: IZNAGA, A. L. S.; CAMPO, G. A. M.; PÉREZ, M. E. R. *Psicología del desarrollo del escolar: selección de lecturas*. La Habana, Félix Varela, 2003.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. Caderno CEDES. Jul., vol.21, nº. 71, 2000.

DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. Psicologia USP, São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996.

DUARTE, N. *A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 20, n. 02, p.279-301, jul./dez. 2002.

DUARTE, N. *Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril, 2004.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENGELS, Friedrich. *A dialética da natureza*. 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FACCI, M. G. D. *Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica*. In: ARCE, A; DUARTE, N (orgs). *Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil*. São Paulo: Xamã, 2006, p.27-50.

FACCI, M. G. D. *A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vygotsky*. Caderno Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 13 dez. 2010

FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, 3.ª ed., Curitiba: Positivo, 2004.

FONTES, V. L. *A escola de 9 anos, características e impactos por meio de representação parentais: um estudo na rede municipal de Ensino de Araraquara*. Araraquara, PUC/SP, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Araraquara, 2009.

FORMOSINHO, J. *Modelos curriculares na educação básica: um referencial de qualidade na diversidade*. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma praxis de participação*. (3 Edição actualizada). Coleção Infância nº 1. Porto: Porto Editora. pp 9-12.

FREITAS, M. T. A (org). *Vygotsky um século depois*. Juiz e Fora: EDUFJF, 1998.104p.

FREITAS, M. T. A. *Vygotsky e Bakhtin – psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo: Ática, 1999. 168p.

FREITAS, M. C.; KUHLMANN, M. J. (orgs) *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

FURTADO, M. T. C. F. *A infância no processo de reorganização curricular do ensino fundamental de nove anos: um estudo de caso*. Itajaí, UNIVALI, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Itajaí, 2009.

GALPERIN, P. *Tipos de orientación y tipos de formación de las acciones y de los conceptos*. In: IZNAGA, A. L. S.; CAMPO, G. A. M.; PÉREZ, M. E. R. *Psicología del desarrollo del escolar: selección de lecturas*. La Habana, Félix Varela, 2003.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. *A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa no Brasil*. In: WELLER, W.; PFAFF, N. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. 2º ed.-Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

GORNI, D. A. P. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 67-80, jan./mar. 2007.

HELMER, E. A. *A construção de instrumentos avaliativos para compreensão do processo de aquisição da língua materna em crianças do 1º Ano de Ensino Fundamental*. São Carlos, UFSC, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, São Carlos, 2009.

HEYWOOD, C. *Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente*/ Colin Heywood; trad. Roberto Cataldo Costa. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

HURTADO, J. L.; GÓMEZ, A. M. S. *Diagnóstico del nivel de preparación del niño que ingresa al primer grado*. In: GOMÉZ, A. M. S. et al. *Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano*. La Habana, Pueblo y Educación, 2002.

IAROSHOVSKI, M. F.; GURGUENIDZE, G. S. *Epílogo*. In: VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas, tomo I*. Madrid: Visor, 1991.

KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 1999.

KRAMER, S. *As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais brasileiras: Educação Infantil e Fundamental*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 jul. 2010.

KRÜGER, H. H. *A relevância dos métodos qualitativos em educação na Alemanha*. In: WELLER, W.; PFAFF, N. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. 2º ed.-Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

LDB – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 4.ed

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. *Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski*. In: VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas, tomo I*. Madrid: Visor, 1991.

LEONTIEV, A. N. *Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar*. VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10ª ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006a.

LEONTIEV, A. N. *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil*. VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10ª ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006b.

LIBÂNEO, J. C. *A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov*. Revista Brasileira da Educação, nº 27, set/dez. ANPEd, 2004.

LIBÂNEO, J. C. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 6º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, E. S. *Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008a. 56 p.

LIMA, J. M. de *O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, 2008b.

LORENZO, S. L.; SÁNCHEZ, V. F.; FERNÁNDEZ, E. V. *Influencia del juego de roles en el desarrollo intelectual*. In: GOMÉZ, A. M. S. et al. *Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano*. La Habana, Pueblo y Educación, 2002.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

LURIA, A. R. *Vigotskii*. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10ª ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

MAREGA, Á. M. P. *A criança de seis anos na escola: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo*. Maringá, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

MARTINS, L. M. *A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade*. In: ARCE, A; DUARTE, N (orgs). *Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil*. São Paulo: Xamã, 2006, p.27-50.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983. p. 26-29.

MATSUZAKI, J. W. V. *Na primeira série aos seis anos: experiências das crianças/alunas e da professora/pesquisadora no ambiente escolar*. São Paulo: PUCSP, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MAZZOTTI, A. J. A. *O método nas ciências sociais*. São Paulo: Thomson Pioneira, 1999. p.107-191.

MELLO, S. A. *Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural*. In: *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

MELLO, S. A. *Cultura, mediação e atividade*. In: MENDONÇA; S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009

MENDONÇA; S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. *Apresentação*. In: MENDONÇA; S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009

MENDONÇA; S. G. MILLER, S. *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: JM, 2010.

MÉSZAROS, I. *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORENO, M. C.; CUBERO, R. *Relaciones sociales: familia, escuela, compañero. Años escolares*. In: IZNAGA, A. L. S.; CAMPO, G. A. M.; PÉREZ, M. E. R. *Psicología del desarrollo del escolar: selección de lecturas*. La Habana, Félix Varela, 2003.

MORO, C. *Ensino fundamental de 9 anos: o que dizem as professoras do 1º ano*. Curitiba: UFPR, 2009. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MOTA, M. R. A. *As crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos e o governo da infância*. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MOTTA, F. M. N. *De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental*. PUC/RJ. Tese (Doutorado em Educação) –Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MOYA, D. J. L. *A criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos: práticas e perspectivas no primeiro ano*. Maringá: UEM, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

MOYLES, J. R. *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed, 2006. 248p.

MRECH, L. M. *Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar*. In: KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1995, 324 p.

MUNARI, B. *Das coisas nascem coisas*. Lisboa: Arte e Comunicação, 1981.

- NEVES, V. F. A. *Tensões contemporâneas no processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos: um estudo de caso*. Belo Horizonte, UFMG, 2010. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2010.
- OLIVEIRA, D. L. *A implantação do Ensino Fundamental de nove anos no estado do Paraná*. Ponta Grossa UEPG/PR, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2009.
- OLIVEIRA, Z. M. R. *Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis*. São Paulo: Cortez, 2011, 156 p.
- ORLANDI, L. A.; LIMA, J. M.; SILVA, J. N. *A confluência da ludicidade nas rotinas pedagógicas da educação infantil*. Revista Colloquium Humanarum, v.8 p. 526 - 534, 2011.
- PÁDUA, E. M. M. *Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico prática*. 3 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- PASQUALINI, J. C. *Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar da criança de 0 a 6 anos: desenvolvimento e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Araraquara, 2006.
- PEREIRA, E. W.; TEIXEIRA, Z. A. *A educação básica redimensionada*. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 2003, p.83-105.
- PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978
- PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.
- RANIRO, C. *Um retrato do primeiro ano do Ensino Fundamental: o que relevam crianças, pais e professoras*. Marília: UNESP, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.
- RIBEIRO, A. R. *Cultura escrita: possibilidades e desafios – uma análise da experiência de inclusão de alunos de seis anos de idade no ensino fundamental da rede municipal de Mogiguaçu*. São Paulo: UNISAL, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2008.
- ROCHA, M. S. P. M. L. *Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano escolar*. 2 ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. 200p.
- ROHDEN, M. M. *A ampliação do ensino fundamental para nove anos: questões políticas e curriculares*. Curitiba: PUCPR, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

ROSA, S. M. O. *Ensino fundamental de nove anos: as armadilhas civilizatórias nas revistas Veja, Isto é, Educação e Nova Escola*. Canoas: ULBRA, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2008.

ROSA, J. E. *Proposições de Davydov para o ensino de matemática no primeiro ano escolar: inter-relações dos sistemas de significações numéricas*. Curitiba: UFPR, 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

RUMMEL, J. F. *Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação*. Porto Alegre, Editora Globo, 1972.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: Artmed, 2010, 268 p.

SANTAIANA, R. S. + *1 Ano é Fundamental: práticas de governo dos sujeitos infantis nos discursos do Ensino Fundamental de Nove Anos*. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SANTOS, L. D. N. *A antecipação do ingresso da criança aos seis anos na escola obrigatória: um estudo no sistema municipal de ensino de Santa Maria*. Santa Maria: UFSM, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

SANTOS, A. R. *Metologia científica: a construção do conhecimento*. 6ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.166p

SANTOS, L. A. T. *O brinquedo na educação infantil como promotor das culturas da infância e humanização*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente. Disponível em: <[http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2010/larissa\\_trindade\\_santos.pdf](http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2010/larissa_trindade_santos.pdf)> Acesso em: 09 dez. 2010

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Campinas: Autores Associados, 1995.

\_\_\_\_\_. *A história da escola pública no Brasil*. Ciências da Educação, Salvador, v. 5. n. 8, p. 185-201, 2003.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações*. 7ª ed. Campinas: Autores associados, 2000.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2000.



- SCHMITZ, L. L. *Entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: uma análise das vivências espaço-temporais das infâncias*. Ijuí: UNIJUÍ, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências), Faculdade de Educação, Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2008.
- SCHNEIDER, S. *O projeto piloto de alfabetização do Rio Grande do Sul: um olhar de estranhamentos sobre seus materiais didáticos*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- SHUARE, M. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscou: Editorial Progreso, 1990.
- SILVA, D. D. *Construção dos conteúdos para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos a partir da base de conhecimentos sobre a língua materna de professores em exercícios e de propostas governamentais*. São Carlos: UFSCAR, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
- SILVA, R. *A implementação do Ensino Fundamental de nove anos e seus efeitos para a Educação Infantil: um estudo em municípios catarinenses*. Florianópolis: UFSC, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- SINHORI, E. F. I. *A construção do currículo do 1º ano do Ensino Fundamental e nove anos na rede municipal de Balneário Camboriu*. 2011. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.
- SOUZA, M. P. B. *Formação continuada de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos: estudo da política de formação implementada pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora (2006-2008)*. Petrópolis, Universidade Católica de Petrópolis, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Teologia e Humanidades, Petrópolis, 2009.
- SOUZA, M. C. B. R. *A concepção de criança para o Enfoque Histórico-Cultural*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências e Letras de Marília, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Marília, 2007.
- TENREIRO, M. O. V. *Ensino Fundamental de nove anos: o impacto da política na escola*. 2011. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- TULESKI, S. C. *A Unidade Dialética entre Corpo e Mente na Obra de A. R. Luria: Implicações para a Educação Escolar e para a Compreensão dos Problemas de Escolarização*. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Araraquara, 2007.

UNESCO. *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. 2. ed. Brasília: Unesco, Consed; Ação Educativa, 2001

UNESCO. *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*. II Reunion Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina e el Caribe. Buenos Aires, Argentina, 2007.

VALIENGO, A. *Educação Infantil e Ensino Fundamental: bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade*. Marília: UNESP, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

VARGAS, J. S. *Professoras alfabetizadoras e o ensino fundamental de nove anos: concepções em relação à infância e à ludicidade*. Santa Maria: UFSM, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

VENGUER, L. *Temas de Psicología Pre-escolar*. Havana: Pueblo y Educacion, 1986.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, S. L. *A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto*. Rev. bras. Est. pedag., Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas, tomo I*. Madrid: Visor, 1991b.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991c.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas, tomo IV*. Edición en lengua castellana dirigida por Amelia Alvarez y Pablo Del Río. Tradução: José María Bravo. Madrid: Visor, 1996

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas, tomo II*. Edición en lengua castellana dirigida por Amelia Alvarez y Pablo Del Río. Tradução: José María Bravo. Madrid: Visor, 1997

VIGOTSKY, L. S. *La crisis de los siete años*. In: IZNAGA, A. L. S.; CAMPO, G. A. M.; PÉREZ, M. E. R. *Psicología del desarrollo del escolar: selección de lecturas*. La Habana, Félix Varela, 2003a.

VYGOTSKII, L. S. *La imaginación y arte en la infancia*. Ensayo Psicológico, Madrid: Akal, 2003b.

VIGOTSKY, L. S. *Interacción entre aprendizaje y desarrollo*. In: IZNAGA, A. L. S.; CAMPO, G. A. M.; PÉREZ, M. E. R. *Psicología del desarrollo del escolar: selección de lecturas*. La Habana, Félix Varela, 2003c.

VIGOTSKY, L. S. *El papel del juego en el desarrollo del niño*. In: IZNAGA, A. L. S.; CAMPO, G. A. M.; PÉREZ, M. E. R. *Psicología del desarrollo del escolar: selección de lecturas*. La Habana, Félix Varela, 2003d.

VYGOTSKII, L. S. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10ª ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

VIGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. 3ªed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

ZAPOROZHETS, A. *A importância dos períodos iniciais da vida na formação da personalidade infantil*. In: Davidov, V; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS (Antologia)*. Moscou: Editorial Progreso, 1987

ZATTI, A. T. *Ensino Fundamental de 09 anos: implicações na formação do professor para o atendimento à infância*. Dissertação/UPF/Educação/2009.

ZINGARELLI, J. E. B. *A ampliação do Ensino Fundamental de nove anos na escola pública e na escola privada: A experiência de Araraquara*. São Carlos - UFSCar, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2009.

WAJSKOP, G. O Brincar na Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 92, pág. 62-69, 1995.

WELLER, W.; PFAFF, N. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. 2º ed.- Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.